

XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Congresso SPCE Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

ORGANIZADORES
INTRODUÇÃO
COMISSÃO ORGANIZADORA
COMISSÃO CIENTÍFICA
COMISSÃO HONRA
ÍNDICE

ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE. VILA REAL, UTAD, 2014

ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR

VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO (UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:
978-989-704-188-4

DESIGN
DE FACTO EDITORES



Comissão Organizadora

MARIA JOÃO DE CARVALHO (COORDENADORA)

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ALMERINDO JANELA AFONSO

UNIVERSIDADE DO MINHO

AMÉRICO PERES

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

JOAQUIM JACINTO ESCOLA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

RUI SANTIAGO

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Comissão Científica

ABÍLIO AMIGUINHO – INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

AFRÂNIO MENDES CATANI – UNI. DE S. PAULO

ALBERTO ARAÚJO – UNI. DO MINHO

ALMERINDO JANELA AFONSO – UNI. DO MINHO

AMÉLIA LOPES – UNI. DO PORTO

AMÉRICO PERES – UNI. TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ANA AMÉLIA CARVALHO – UNI. DE COIMBRA

ANA BENAVENTE – UNI. LUSÓFONA

ANA MARIA BETTENCOURT – EX-PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ANA MARIA SEIXAS – UNI. DE COIMBRA

ANTÓNIO FRAGOSO – UNI. DO ALGARVE

ANTÓNIO NÓVOA – UNI. DE LISBOA

ANTÓNIO OSÓRIO – UNI. DO MINHO

ANTÓNIO MAGALHÃES – UNI. DO PORTO

ANTÓNIO NETO-MENDES – UNI. DE AVEIRO

ANTÓNIO TEODORO – UNI. LUSÓFONA

BÁRTOLO PAIVA CAMPOS – UNI. DO PORTO

BARTOLOMEU VARELA – UNI. DE CABO VERDE

BEATRIZ PEREIRA – UNI. DO MINHO

CARLINDA LEITE – UNI. DO PORTO

CARLOS FRANCISCO REIS – INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

CÁRMEN CAVACO – UNI. DE LISBOA

CLARA OLIVEIRA – UNI. DO MINHO

DALILA ANDRADE OLIVEIRA – UNI. FEDERAL DE MINAS GERAIS

DOMINGOS FERNANDES – UNI. DE LISBOA

ERNESTO CANDEIAS MARTINS – INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

FÁTIMA ANTUNES – UNI. DO MINHO

FERNANDO GUIMARÃES – UNI. DO MINHO

FRANCISCO DE SOUSA – UNI. DOS AÇORES

HELENA ARAÚJO – UNI. DO PORTO

HENRIQUE FERREIRA – INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

ISABEL ALARCÃO – UNI. DE AVEIRO

ISABEL BAPTISTA – UNI. CATÓLICA PORTUGUESA

ISABEL FIALHO – UNI. DE ÉVORA

ISABEL MARTINS – UNI. DE AVEIRO

ISABEL MENEZES – UNI. DO PORTO

JESUS MARIA DE SOUSA – UNI. DA MADEIRA

JOÃO BARROSO – UNI. DE LISBOA

JOÃO FORMOSINHO – UNI. DO MINHO

JOAQUIM AZEVEDO – UNI. CATÓLICA PORTUGUESA

JORGE ADELINO DA COSTA – UNI. DE AVEIRO

JOSÉ ANTÓNIO CARIDE GÓMEZ – UNI. DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

JOSÉ AUGUSTO PACHECO – UNI. DO MINHO

JOSÉ BRITES FERREIRA – INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

JOSÉ CARLOS MORGADO – UNI. DO MINHO

JOSÉ MATIAS ALVES – UNI. CATÓLICA PORTUGUESA

JOSÉ VERDASCA – UNI. DE ÉVORA

LAURINDA LEITE – UNI. DO MINHO

LEONOR SANTOS – UNI. DE LISBOA

LEONOR TORRES – UNI. DO MINHO

LICÍNIO C. LIMA – UNI. DO MINHO

MANUEL ANTÓNIO SILVA – UNI. DO MINHO

MANUEL BARBOSA – UNI. DO MINHO

MANUEL SARMENTO – UNI. DO MINHO

MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR – PRESIDENTE DA ANPAE (BRASIL)

MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO – UNI. TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

MARIA DO CÉU ROLDÃO – UNI. CATÓLICA PORTUGUESA

MARIA LUÍSA FRAZÃO BRANCO – UNI. DA BEIRA INTERIOR

MARIA JOÃO DE CARVALHO – UNI. DE TRÁS -OS-MONTES E ALTO DOURO

MARIA NEVES GONÇALVES – UNI. LUSÓFONA

MARIA TERESA ESTEBAN – UNI. FEDERAL FLUMINENSE

MARIA TERESA ESTRELA – UNI. DE LISBOA

NILZA COSTA – UNI. DE AVEIRO

PAULO DIAS – UNI. ABERTA

PEDRO SILVA – INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

ROSANNA BARROS – UNI. DO ALGARVE

RUI SANTIAGO – UNI. DE AVEIRO

SÉRGIO NIZA – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

SOFIA MARQUES DA SILVA – UNI. DO PORTO

TÂNIA SUELY BRABBO – UNI. ESTADUAL PAULISTA



Comissão Honra

PRESIDE – REITOR DA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
ANTÓNIO FONTAINHAS FERNANDES

PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL DA UTAD
JOSÉ ALBINO DA SILVA PENEDA

PRESIDENTE DO CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS
ANTÓNIO RENDAS

PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE VILA REAL
RUI SANTOS

PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
JOSÉ DAVID JUSTINO

PRESIDENTE DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
ABEL BAPTISTA

PRESIDENTE DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ALMERINDO JANELA AFONSO



Programa

11 de setembro

12h – Abertura do secretariado (em permanência)
14h30 – 15h – Sessão de Abertura – Aula Magna
15h -16 h – **Conferência de Abertura** – Aula Magna – Moderador: Américo Peres

António Nóvoa – **Universidade de Lisboa**

16h15 – 17h45 – **Mesa Plenária** – Aula Magna

CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E SINERGIAS EM TEMPOS DE CRISE

Moderador: Almerindo J. Afonso – Universidade do Minho

Ana Paula Hey- Universidade de São Paulo
António Teodoro – Universidade Lusófona
João Arriscado Nunes Universidade de Coimbra
Telmo Caria – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

17h45 – 18h – Coffee break
18h- 19h30 – Comunicações Livres

Nota: Lançamento e apresentação de livros (18h00 – 19h00) – Aula Magna

12 de setembro

9h – 10h30 – Comunicações Livres
10h30 – 10h45 – Coffee break
10h45 – 11h45 – **Conferência Plenária** – Aula Magna – Moderadora: Sofia Marques da Silva

Licínio Lima - **Universidade do Minho**

12h – 13h – Mesas Redondas

Mesa Redonda I – Auditório de Geociências

IMPACTO DOS ESTUDOS CURRICULARES NA INVESTIGAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO DE UMA AÇÃO INTERDISCIPLINAR

Moderador: José Carlos Morgado – Universidade do Minho

Carlinda Leite – Universidade do Porto
Elizabeth Macedo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Jesus Maria Sousa – Universidade da Madeira
José Augusto Pacheco – Universidade do Minho

Mesa Redonda II – Aula Magna

ESCOLA PÚBLICA, LIDERANÇAS E PROFISSÃO DOCENTE

Moderador: Manuel António Silva – Universidade do Minho

Américo Peres – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
António Neto – Mendes – Universidade de Aveiro
Carlos Pires – Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Lisboa
Leonor Torres – Universidade do Minho

13h – 14h30 – Pausa para Almoço
14h30 – 16h – Comunicações Livres
16h – 17h – **Conferência Plenária** – Aula Magna – Moderador: Joaquim Escola

José António Caride - **Universidade de Santiago de Compostela**

17h15 – 19h – Assembleia Geral da SPCE e Aprovação do Instrumento de Regulação Ético – Deontológica – Aula Magna
20h – 23h – Jantar do Congresso; local: Restaurante Panorâmico da UTAD

Notas:
a) Estão abertas as urnas para a eleição dos Corpos Sociais da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
b) Reunião da secção de Educação Comparada (14h00 – 15h30) – Auditório da Biblioteca Central – B1.05
c) Lançamento e apresentação de livros (14h30 – 15h30) – Aula Magna

13 de setembro

9h – 10h30 – Comunicações Livres
10h45 – 11h45 – Mesas Redondas

Mesa Redonda III – Aula Magna

POLÍTICAS ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR

Moderador: Carlos Ferreira Universidade de Trás-os--Montes e Alto Douro

Afrânio M. Catani – Universidade de São Paulo
Ana Maria Seixas – Universidade de Coimbra
Bartolomeu Varela – Universidade de Cabo Verde
Rui Santiago – Universidade de Aveiro

Mesa Redonda IV – Auditório de Geociências

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Moderador: Armando Loureiro – Universidade de Trás--os-Montes e Alto Douro

António Fragoso – Universidade do Algarve
Cármen Cavaco – Universidade de Lisboa
José Augusto Palhares – Universidade do Minho
Márcio Azevedo – Instituto Federal do rio Grande do Norte

12h – 13h – **Conferência de Encerramento** – Aula Magna – Moderadora: Maria João de Carvalho

José Pacheco Pereira - ISCTE – **Instituto Universitário de Lisboa**

13h – 13h15 – Sessão de Encerramento – Aula Magna
13h15 – 15h – Pausa para Almoço
15h00 – Visita Social e Cultural

ÍNDICE

1
Administração Educacional, Gestão e Lideranças

A procura de explicações no secundário pelos estudantes da Universidade da Madeira 24
António Bento, Maria Ribeiro

Possibilidades e limites da autonomia das escolas. Estudo de caso: o território educativo de Gondomar 38
Filomena Correia

Escola, género e gestão escolar em Portugal e no Brasil- apresentação e justificação de um projeto de investigação 53
Maria Custódia Rocha, Tânia Suely Antonelli M. Brabo

A autonomia das escolas a partir das políticas de reforma da administração pública. Contributos para o estudo do PRACE face à administração do sistema educativa 64
José Hipólito

Avaliações externas de aprendizagem no Rio de Janeiro: reflexos no quotidiano escolar 78
Rodrigo Rosistolato, Ana Pires do Prado

Tempo de Ensino, Tempo de Empenhamento e Resultados Académicos 92
Susana Cunha Cerqueira

A atividade inspetiva: controlo ou acompanhamento? 105
Luciana Joana, Maria João de Carvalho

Equipas educativas: autonomia da escola e colaboração docente 115
Zita Esteves, João Formosinho, Joaquim Machado

As bibliotecas escolares no contexto da avaliação das escolas 124
Helena Aleluia, Glória Bastos

Administração educacional inclusiva: uma questão de liderança nas escolas públicas Brasil-Portugal 125
Elias Rocha Gonçalves

Liderar com a alma: histórias soltas num percurso de vida 135
Ana Isabel Gouveia

Formação para participação no grêmio estudantil e contradições no campo da educação escolar: revelações de um percurso 147
Cileda Perrella, Marcelo Pereira

Avaliação e Accountability: a avaliação de professores como estratégia de controlo de um profissionalismo recentralizado 159
Henrique Ramalho

Avaliação e liderança escolar: a emergência de «novas» lideranças intermédias e o seu impacto na administração e gestão da escola 170
Henrique Ramalho

Liderança, competência nuclear na educação? (Leadership: a core skill in education?) 180
Artur Gonçalves, Ana Silva

Articulação vertical entre ciclos: uma oportunidade de aprendizagem 192
Antónia Maria Louro Carreira, Isolina Oliveira

A emergência de modelos relacionais 202
Antónia Maria Louro Carreira

Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas curriculares das lideranças intermédias 215
Graça Machado, Filipa Seabra, José Augusto Pacheco

Competências curriculares transversais e competências de liderança no Ensino Secundário: As vozes dos alunos 227
António Bento, Sandra Reinolds

Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente. 242
Luís Ricardo, Susana Henriques

O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidades 251
Fernando Silva e Paula Flores

A ação do visconde de Vila Maior como reitor da Universidade de Coimbra 267
Aires Diniz

O envolvimento dos encarregados de educação no processo de autoavaliação de escola 277
Teresa Jesus Santos

A gestão democrática da educação brasileira: descompassos entre a teoria e prática na administração escolar 294
Marta Croce

A avaliação externa condiciona a prática pedagógica dos professores? 296
Janete Ribeiro Nhoque, Lilian Rose da S. C. Freire, Valéria Aparecida de Souza

Da excelência escolar à excelência no trabalho: os paradoxos da cultura meritocrática 308
Leonor Torres

O projeto de in(ter)venção do diretor: um documento esquecido na gestão estratégica da escola? 309
Jorge Costa, Patrícia Castanheira

A liderança das escolas: avaliação externa e perceções dos professores 316
José Lourenço, Beatriz Bettencourt

Reflexões sobre a responsabilidade social no ensino superior brasileiro 317
Rosa Conceição, Celina Oliveira

Mestrado profissional em gestão educacional: construindo uma experiência inovadora 327
Mari Foster

Os «peritos» externos nos territórios educativos de intervenção prioritária de «segunda geração»: inquirindo a sua ação 337
Ana Gama

Análise Comparativa de Modelos de Referenciais de Qualidade na Educação a Distância 347
Matilde Araújo, Maria João de Carvalho, Carlos Machado dos Santos

Autovaliação das escolas: uma abordagem intensiva para compreensão dos mecanismos de tradução da política 358
Elvira Tristão

Rumo a uma ordem profissional dos professores? 365
Henrique Ferreira

Gestão de cursos na Universidade Aberta do Brasil 376
Luciene Borges Tavares, Ormezinda Maria Ribeiro

Relações Profissionais dos Professores: que mudanças com a formação de agrupamentos de grandes dimensões 389
Magda Mesquita, Isolina Oliveira

Brasil e o fortalecimento dos conselhos escolares na política educacional 409
Cileda Perrella

Autoridade do Professor e Poder do Aluno – As Perspectivas em jogo 419
Raimundo Silva

A descentralização educacional nos municípios do litoral paranaense 432
Mary Falcão

Contratos de autonomia- entre a retórica e a realidade. Um estudo de caso 456
Eneida Roldão Alferes, António Neto-Mendes

Mega-Agrupamentos de escolas: recentralização e lógica dos hipermercados 469
Jorge Martins

Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: tendências normativas e conceções dominantes 480
Leonor Torres, José Palhares, Germano Borges

O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política 495
Noélia Vilas-Boas e Henrique Ferreira

A liderança dos diretores de escolas na região do Alentejo 505
Serafim Inocêncio, Lídia Grave-Resendes

Estratégia como prática nas instituições de ensino superior 519
Valter Gomes, Maria de Lurdes Machado-Taylor, Hernani Viana

Avaliação Externa em Portugal: do referencial aos estudos empíricos 530
Eduarda Rodrigues, Helena Queirós, Joana Sousa, Natália Costa

Práticas de liderança de professores na dinamização de projetos escolares inovadores 547
Júnia Pereira, Lídia Grave-Resendes

2
Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade

Formar professores na e para a interculturalidade: o caso do ciclo de conferências do Gesto à Voz: educação de surdos e inclusão 555
Joaquim Melro

Cidadania e poder do corpo: a erosão dos direitos 556
José Brás, Maria Neves Gonçalves

Pedagogy of the «socio» in meeting multicultural and non-formal learning in community context «low density» 565
Ernesto Martins

Os Imigrantes na Sala De Aula: pistas para Educação Intercultural 578
Cybele Soares

Educar para a cidadania num mundoplural: os direitos humanos e comunicação intercultural 589
Joaquim Escola

Educação, Cultura e Cidadania na Construção de Pilares do Projeto Europeu com Jovens 590
Sara Pinheiro, Andreia Caetano

O olhar e a palavra de famílias portuguesas migradas a propósito de quotidianos escolares- narrativas lusomorphos 594
Elisabete Carvalho, Elisabete Ferreira, José Alberto Correia

Encontro entre gerações em sala de aula 601
António Carmo

Políticas públicas brasileiras: ações educativas no programa mulheres mil 637
Fernanda Trindade, Maria Simone Schwengber

Arte: recurso, conteúdo e estratégia de educação intercultural 650
Susana Gonçalves

Do pensar ao agir: representações dos professores na aprendizagem da cidadania 651
Ilda Freire-Ribeiro

Uma cidadania que se pratica 653
Amadeu Faria

Trabalhar o género e a cidadania desde a educação pré-escolar: fundamentos, objetivos e exemplos de práticas 661
Maria João Cardona, Marta Uva

Parceria público-privada na educação em Rio do Sul- Santa Catarina- Brasil: o projeto E-Culturas executado pelo Senac do Rio do Sul nas escolas municipais da cidade 669
Eli Lopes da Silva

Encontros culturais para promoção da educação intercultural: uma perspetiva comparatista 681
Margarida Morgado

Finding meaning in measurements of intercultural competences 692
Maria del Carmen Arau Ribeiro

Estudo comparativo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes «pós»coloniais das américas 693
Maria Manuela Guilherme

The intercultural role of literature in foreign language teaching- a comparative study (Portugal and Japan) 694
Mark Sawyer, Ana Matos

Educação estética e artística em sistemas de ensino europeus: análise comparativa 695
Raquel Filipa Santos Mateus

Mediação de Conflitos: um exercício de cidadania 704
Elisabete Pinto da Costa, Renata Teles

3
Ciências da Educação, Interfaces e Diálogos com outras Ciências

Projetos de educação para a saúde em meio escolar, da construção à avaliação 716
Cláudia Moreira, Marta Pinto

A explicação de fenómenos físicos em contexto laboratorial por professores e alunos do ensino básico 728
Alcina Figueiroa

Para uma leitura do texto-mundo: educação literária, expressão e educação dramática-teatro o conto é teu, o conto é nosso 738
Carla Pires Antunes, Maria Flor Dias, Sara Reis da Silva

Ciências naturais: uma proposta de formação discente sob a noção de escrita solidária e de letramento científico 748
Maria Eugénia Totti, Gerson Tavares do Carmo

Evolução das ilustrações do castanheiro do séc. XVI - um contributo da história da botânica 749
Isilda Rodrigues, Andreia Carvalho

Musicoterapia e educação e saúde: contributos históricos 752
Clara Costa Oliveira e Ana Gomes

Música: ciências da Educação em Expressão 763
Pedro Filipe Cunha

Formação em psicologia no contexto das directrizes curriculares nacionais: uma discussão dos cenários da prática em saúde 779
Andrea Poppe

Implicações socioeducativas do fenómeno da medicalização-reflexões em torno de um estudo de caso 780
Sofia Pais

Políticas públicas de educação ambiental: um olhar sobre as conferências nacionais infantojuvenil pelo meio ambiente 782
Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Sofrimento e fé em doenças crónicas, contributos para a inovação na formação dos enfermeiros 783
Paula Encarnação Peres, Clara Costa Oliveira

Lupus: uma doença crónica a conhecer 785
Isilda Rodrigues, Ezequiel Sousa, Helena Bogas

A religiosidade e a espiritualidade na formação académica do psicólogo 786
Terezinha Gandelman

Ciências da Educação e suas interfaces com a Sociologia da Infância: a produção académica pós-graduada na FPCEUP 796
Manuela Ferreira, Cristina Rocha

Ensinar a pensar através dos números: o princípio moral da educação matemática 797
Alice Santos

A Relação de Ajuda como competência-chave da formação académica e profissional dos enfermeiros 808
José Ribeiro

Aprendizagem da ortografia: a utilização de estratégias de envolvimento cognitivo 824
Elsa Silva, Gabriela Barbosa

Educação para a saúde: contributos de um estudo sobre sexualidade dos/as jovens São-Tomenses 839
Flávio Andrade

O conto como estratégia pluridisciplinar no desenvolvimento da compreensão da leitura 840
Carla Alves, Maria Nazaré Coimbra

Ensino de estratégias para a redação do texto argumentativo 849
Maria Prata, Maria Isabel Festas, Sara Ferreira, Marisa Costa

A perceção de pessoas idosas institucionalizadas sobre a "sua nova família". Um estudo de caso com idosos da Casa dos Pobres de Coimbra 858
Mariana Ribau, Cristina Vieira

A Formação Universitária em Teatro: da sala de aula para o palco 860
Hugo De Melo Rodrigues

Receber cuidados e ensinar a cuidar: lições de doentes crónicos aos seus cuidadores 871
Maria da Conceição Azevedo

Aprender ciências realizando atividades experimentais- o que dizem os alunos e os professores 880
Delmina Pires

Ao ritmo dos estilos musicais rock e clássico: um estudo de caso com quatro crianças do 1º Ciclo 881
Sara Faria, Sandrina Milhano

Perceções de idosos/as institucionalizados/as acerca da situação de institucionalização

como resposta social às necessidades da população idosa 891
Cláudia Raquel, Saraiva Costa

Cognição e objeto técnico: uma abordagem complexa do autismo 892
Nize Pellande

Leitura pública: uma alternativa para o ensino da Literatura 895
Ana Santana Souza

Auto-eficácia docente e colaboração entre professores: que relações? 901
José Castro Silva, Manuela Silva

Cenários ortográficos: conceções e práticas 902
Gabriela Barbosa

"E tudo aquilo que eles/as (não) dizem...": Intervenção educativa em contexto museológico para adultos/as com demência e cuidadores/as informais 903
Sónia Maios Ferreira, Maria Isabel Pereira

Saúde e educação nos cuidados de enfermagem- processos de cuidar idosos com hipertensão arterial 904
Alice Mártires

4
Comunicação Educativa, Redes e Parcerias em Educação

O processo cognitivo/subjetivo emergente do acopelamento dos jovens com as tecnologias digitais 917
Maria Cristina Rigão Iop, Nize Maria Campos Pellanda

Mobile Learning para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) 929
Jorge Brandão, Sílvia Cardoso, Adriana Mendonça, Joana Figueiredo

O papel das TIC no contexto do ensino básico 939
Carla Ravasco, Carlos Brigas, Carlos Reis, Cecília Fonseca, Joaquim Mateus, Urbana Cordeiro

Desenvolvimento de competências-chave em literacia digital 950
Lurdes Lima, Angélica Monteiro, Carlinda Leite

As TIC e as Práticas Docentes: a utilização do software educativo "escola-virtual" na prática de ensino supervisionada 963
Henrique Gil, Cláudia Farinha

O aluno, o ensino e a tecnologia: que relação? 964
Cecília Fonseca, Joaquim Mateus, Urbana Cordeiro

Utilização das TIC em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no Pré-Escolar: a perspetiva dos professores 966
Rute Falcão, Isabel Sanches

A importância das TIC na integração/inclusão de alunos Erasmus em Institutos Politécnicos 977
Carlos Brigas, Henrique Gil, Regina Gouveia

Aprender na internet: um estudo de caso da aprendizagem autodirigida da pessoa idosa 990
Rui Nobre Ferreira, Albertina Oliveira, Luís Mota

Encurtar distâncias na Educação: um estudo de caso 1000
Sónia Ribeiro, Maria Glória Fraga, Maria Pessoa

O lugar das Tecnologias da Informação e Comunicação no currículo de formação de professores do Uruguai 1025
Rosana Martinez Barcellos

Implicações do conceito de «multimodalidade» em Ciências da Educação... ou «a prof tinha de estar no Facebook!» 1043
Clara Ferrão Tavares, Jacques Silva, Marlène Silva e Silva

A comunicação educativa na Tecnopólis 1054
Joaquim Escola

Projetos socioeducativos e trabalho em rede em concelhos do interior norte de Portugal 1055
Ana Cristina Trino, Isabel Costa

Um quadro teórico-prático para a abordagem plurilingue no jardim de infância: o projeto Alphaeu, alfabetos e perspetivas europeias comparadas 1057
Margarida Morgado, Maria José Infante

Projeto School Safety Net (SSN). Uma pareceria europeia na área da prevenção do abandono escolar precoce 1070
Margarida Morgado

Atos e Atores da Cooperação para o Desenvolvimento: outras parcerias em Angola 1080
Carolina Mendes, Joaquim Alves

5
Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes

CURRÍCULO E DIDÁTICA: PARA UMA RELAÇÃO DE CONVERGÊNCIA 1094
José Augusto Pacheco

ESTUDOS CURRICULARES: REFLETIR OU AGIR? O impacto dos estudos curriculares na investigação e na construção de uma ação interdisciplinar 1105
Jesus Maria Sousa

PIBID: Percepção das importantes contribuições para formação de docentes por alunos do curso de Física. 1113
Ricardo Rocha

A Formação Didática dos Professores do ensino Profissionalizante por meio dos Círculos de Estudos: Reflexão Teoria e Prática 1123
Marcelo Soldão

O Perfil Profissional do professor de Línguas em Cursos de Educação e Formação. Um estudo de caso 1132
Ana Cristina Cannas

Motivação e expetativas da pertença a uma Comunidade de Aprendizagem Profissional. A opinião dos professores 1147
Lúcia Gonçalves, Helena Silva, José Lopes

A Discussão nas aulas de Ciências naturais. Perceções dos alunos sobre a sua importância na Aprendizagem 1149
Cristiana Valente, Helena Santos Silva

Conceção de criança e desenvolvimento da profissionalidade docente: Dados preliminares de um estudo exploratório 1159
Sara B. Araújo, Fernando Diogo

Competências para o Ensino das Ciências no Ensino Básico: Uma Proposta Emergente da Investigação 1161
Patrícia Sá, Maria De Fátima Paixão

Comunidades de Prática: a Construção de Pontes entre a produção e a aplicação do Conhecimento 1173
Ana Condeço Simões, Cristina Coimbra Vieira, Helena Neves Almeida

Que Identidade e que Culturas Profissionais Docentes? 1185
Cristina Bastos, José Matias Alves

Formação e intervenção em educação de infância. Contributos para repensar as políticas e práticas formativas 1195
Maria Angelina Sanches

A Formação Docente para atuar na EJA no Brasil: questões e desafios 1196
Carine Guedes, Armando Loureiro

Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico) 1210
Diana Ribeiro, Carlos Silva

Pensamento de Alunos do 2º Ciclo em Tarefas de Geometria: Notas de um Estudo Exploratório. 1221
Paula Vieira Da Silva, Leonor Santos

Desafios atuais da educação e do currículo nos países da periferia – o protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores 1240
Bartolomeu Varela

A Valorização da Cultura Local como contexto para o desenvolvimento do Currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado 1254
Diana Neto, Carlos Silva

Descontruindo o Currículo Oculto – a experiência de uma proposta de formação continuada de professores da escola do campo na região Nordeste do Brasil 1262
Maria De Lourdes Albuquerque De Souza

Análise reflexiva de uma experiência pedagógica interdisciplinar 1274
Margarida Quinta e Costa, Vitor Ribeiro, Isilda Monteiro

Pedagogia de Projetos – Trabalhando a Interdisciplinaridade e os Temas Transversais nas aulas de Educação física do Ensino Fundamental II 1281
Marlene De Souza Oliveira

Processos de Mudança Educativa 1293
Roque Antunes

Gestão da qualidade do ensino superior brasileiro e sua eficácia frente aos instrumentos de avaliação e regulação 1294
Agenor Manoel Carvalho, Carlos Machado Santos, Maria Celeste Moura Andrade

Ativar as criatividades na educação artístico-musical: metodologias e práticas docentes no ensino superior 1304
António Ângelo Vasconcelos

Projeto Tecer: produção textual e têxtil 1305
Mariana Guimarães, Marcela Carvalho

Organização do espaço: prisão da sala versus liberdade do saber 1306
Elza Mesquita

Clube de arqueologia: experiência didática e patrimonial em contexto educativo formal 1307
Miguel Feio

A Profissionalidade Emergente do Professor de Música: O PIBID como Entre-Lugar da Formação Docente 1309
Nair Pires, Ana Paula Caetano, Ângela I. L. De F. Dalben

Discutindo experiências para redefinir saberes: a prática docente do curso de História das Faculdades INTA no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência-PIBID 1319
Tito Medeiros, Carla Silvino

O Plano de Ações Articuladas (PAR) e as Políticas de valorização docente em Municípios Sul-Mato-Grossense 1320
Fabiana Rodrigues dos Santos

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como Estratégia para a Formação Docente no Brasil 1321
Giovana Falcão, Jeanne Medeiros, Isabel Farias

Um Estudo Comparativo entre diferentes Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas: Contradições, Semelhanças e Proposições. 1333
Jeanne Medeiros, Raffaelle Araújo, Meirecele Leitinho

Reconstrução de práticas em contexto de creche: relato de uma investigação-ação 1347
Tânia Monteiro, Sara Barros Araújo

(In)preparação dos docentes face a novos desafios pedagógicos 1348
Rui Lopes, Cristina Mesquita

O uso do jogo do baralho como facilitador na alfabetização de adolescentes e adultos 1349
Elisabete Castro D'Oliveira

A Banda desenhada como estratégia Pedagógica em Contexto do 1ºCiclo 1357
Tatiana Santos, Sandrina Milhano

Diálogos com a luz: o contributo da caixa de luz no desenvolvimento integrador das crianças 1368
Liliana Jorge, Clarinda Barata

Metodologias de ensino e práticas docentes. Formação de Educadores e Professores do 1º CEB. Uma experiência no Parque Natural da Serra de São Mamede 1382
Miguel Castro

A Geografia no Jardim de Infância: Conhecer o Mundo a partir das Narrativas e Paisagem 1390
Miguel Castro

Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes 1396
Marco Aurélio, Nicolato Peixoto

Metodologias de ensino para a educação de jovens e adultos e as práticas interdisciplinares 1409
Noémia de Carvalho Garrido

Currículo para a Educação Infantil à luz do pensamento de Paulo Freire 1415
Danielle Marafon

Práticas de ensino partilhado – o papel do especialista e do educador no caso do ensino da música ao nível do ensino pré-escolar 1416
Helena Santana, Rosário Santana

A avaliação no estágio do 1º ciclo do ensino básico: uma prática centrada no processo de aprendizagem do futuro professor 1426
Carlos Alberto Ferreira, Ana Maria Bastos

A Formação de Professores e o Desenvolvimento Curricular 1434
Sandra dos Anjos Canário Custódio Ribeiro

Avaliação do desempenho docente – Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores 1442
Luiz Queiroga, Albertina Oliveira, Carlos Barreira

O ensino de estratégias de autorregulação de escrita do texto expositivo e do ensaio de opinião no 8º ano de escolaridade 1456
Maria Prata

O Professor como Construtor de Currículo 1463
Sandra dos Anjos Canário Custódio Ribeiro

Reciclar Recordações – A magia das Ciências em Contexto de Jardim-de-Infância 1464
Carla Cepa, Maria Eduarda Ferreira, Carlos Reis

Estrutura de projeto integrado multidisciplinar em Cursos Superiores de Tecnologia Brasileiros-estudo de caso 1476
António Almeida, Izilda Elias, Silmara Del Rio

Educação para a privacidade no espaço digital: de subsídios para uma proposta curricular 1494
Ana Serrano Tellería, Maria Luísa Branco

Benefícios e constrangimentos da operacionalização do programa de matemática no 1º ciclo do ensino básico pelos professores do concelho de Machico 1506
Daniela Gonçalves

Leitura(s) e criatividade(s): representações, itinerários e (desa)fios para formar leitores com as Metas Curriculares de Português 1514
Dulce Melão

Trandisciplinaridade na educação superior: uma proposta implantada 1523
Maria de Fátima Josgrilbert, Alessandra Josgrilbert

A Sociologia no Ensino Médio no Brasil: avanços e retrocessos 1532
Jonas Oliveira

Aprendizagem cooperativa- aplicação dos métodos grafitti cooperativo e jigsaw com alunos do 5º ano de escolaridade 1542
Dora Sá, Delmina Pires

Ações, reflexões e interações numa comunidade de prática: a construção de saberes na prática profissional de um curso de logística no ensino técnico profissional na modalidade à distância 1551
Alexandra Cruz

A Aprendizagem Cooperativa no ensino das Ciências no 1º Ciclo do ensino Básico 1552
Andreia Santos, Fernando Guimarães

As controvérsias curriculares e pedagógicas em Portugal (1991-2011): uma história do presente 1560
Luís Timóteo Ferreira

6
Educação, Desigualdades e Diferenças

As escolas TEIP e o sucesso escolar: entre o percurso educativo do/ aluno/a e os resultados académicos 1573
Marisa Silva, Helena Araújo, Sofia Marques Da Silva

Diversas Cidadanias dentro da Diversidade: a Juventude Gay entre Escolas e Culturas 1574
Hugo Santos, Manuela Ferreira Sofia Marques Da Silva

Uma Análise Sobre a Participação Feminina Brasileira na Criação de Produtos e Processos Industriais 1586
Maria Helena Teixeira Da Silva, Tatiana de Almeida

Estudantes com mobilidade reduzida no Ensino Superior: testemunhos na primeira pessoa! 1587
Maria Helena Martins, Maria Leonor Borges, Teresa Gonçalves Henrique Fonseca

Renovação do Parque escolar e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais 1597
José Almeida

Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior: Um Estudo de Caso na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) 1606
Silvana Diamantino França, Isabel Costa

Acesso, Interculturalidade e Inclusão no Ensino Superior 1607
Maria Augusta Manso

Aprendizagens Significativas: Brincadeiras Sensoriais como Agentes Facilitadores do Processo de Ensino aprendizagem de Crianças com transtorno do Espectro Autista 1608
Patrícia Santos, Maria Lopes, Márcia Ferro

A importância da interdisciplinaridade junto das populações especiais na escola. O caso do bócia no desporto escolar 1615
Anabela Vitorino, Cristiana Ramos, Sónia Morgado

O desenvolvimento de uma política de apoio a crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe 1625
Isabel Piscalho

Participar para Escolher 1636
Florbela Samagaio

Género, Cidadania e Práticas Educativas: a promoção da igualdade em contextos educativos 1654
Helder Henriques, Amélia Marchão

Inclusão e educação especial na atualidade: uma incursão a partir das perspetivas dos professores 1663
Sara Felizardo, Esperança Ribeiro

(Des)Igualdades de Oportunidades para Alunos de Baixa Renda Bolsistas em Escolas Particulares 1664
Simone Gadelha de Souza, Ruthe Maria Bomfim Vidal

Conhecimento pedagógico de conteúdo na Educação de Infância: episódios de Matemática no contexto da formação inicial de professores 1672
Maria Figueiredo

Potencialidades e desafios da pedagogia genológica no início da construção de ser professor 1673
Luís Filipe Barbeiro, Maria José Gamboa, Célia Barbeiro

A Observação de Pares Multidisciplinares como ferramenta colaborativa 1683
Sofia Reis

Relatório final de estágio: Refletir é investigar?! 1690
Cristina Martins, Manuel Vara Pires

Recantos de individualidade no(s) contexto(s) do desenho 1692
Vera Silva

Contexto, parcerias e envolvimento parental para a inclusão 1699
Sara Felizardo, Esperança Ribeiro

Sim, NÃO FALO, MAS COMUNICO... A comunicação aumentativa como facilitador da participação num grupo de jardim de infância 1700
Isabel Sanches, Rodrigo Teixeira

Princesas e Super-Heróis nas Representações sociais de Gênero em Educadoras e Educadores Infantis 1714
Leila Sotero

7
Educação, OMG's e Movimentos Sociais

Projeto Ponte: Da Reflexão Coletiva à efetivação da Prática de projetos na Educação Profissional 1724
Marcelo Soldão, Mário Augusto Costa Valle

CRACS (Coletividade Recreativa e de Ação Cultural de Sousela): Um contributo para educação/formação de jovens e adultos em Portugal 1737
Carla Cardoso, Teresa Medina

Comunidade quilombola Sertão do Valongo: um aprendizado intercultural 1747
António Braga

8
Escola Pública e Percursos de Escolarização

Quando Participar está ao alcance de 'Se Entrar': A Participação das crianças no Jardim de Infância 1759
Marta Botelho, Catarina Tomás

O Desafio do Plano de Ações Articuladas (PAR) na Gestão Educacional Brasileira 1760
Adriana Valadão

(Re)configurações da educação de adultos em contexto de implementação de políticas sociais de combate à pobreza: contributos a partir de um estudo de caso 1774
Liliana Lopes

O estatuto do aluno em ação: dimensões normativas, indisciplina e procedimentos organizacionais 1785
Carlos Gomes, Guilherme Silva, Daniela Silva

Os sentidos de ir à escola e de estudar para jovens rurais do sertão Sergipano 1795
Isabela Gonçalves de Meneses

A melhoria organizacional mediante a satisfação da comunidade educativa 1812
Carlos Gonçalves

O Contributo do Trabalho Colaborativo na Iniciação à Prática Profissional: O exemplo da planificação de uma tarefa 1814
Letícia Carvalho

Formação inicial de professores: um estudo comparativo de duas instituições de ensino superior europeias 1823
Filomena Rodrigues, Maria João Mogarro

Como Formar Hoje Professores para a Escola de Amanhã? – Reflexões sobre a Formação Inicial e a Avaliação da Profissão Docente 1831
Cícera Sineide Dantas Rodrigues

O Cordel como Possibilidade investigativa na Formação Docente: Experiências Leitoras de estudantes universitários brasileiros 1841
Cícera Sineide Dantas Rodrigues, Hugo de Melo Rodrigues, Maria do Socorro Lucena Lima

O Modelo de Madeline Hunter: um contributo para a análise da controvérsia 1851
Maria da Glória Santos, Filipa Seabra

O Caixeiro Viajante do Ensino 1861
Ana Luísa Fernandes

Vivências escolares em contexto TEIP: sentidos atribuídos por jovens do 9º ano de escolaridade 1862
Patrícia Ribeiro

Parceria entre escola e família: o que pensam os educadores 1873
Oralda Adur de Souza

A escola pública e a construção de uma nova "alma nacional": os republicanos nos alvores de Novecentos 1884
Maria Goncalves, José Brás

Consequências do IDEB e do PDE-Escola: Percepções sobre ações de uma equipe gestora e de docentes em uma Escola Pública no Brasil 1896
Sérgio Cunha

Violência Doméstica e Educação: Avaliação do Envolvimento Parental na Escola em Mulheres Vítimas de Violência Conjugal 1906
Miguel Rodrigues

Um Olhar sobre as Práticas socioeducativas em Contexto Não Formal 1907
Angélica Monteiro, Alcina Figueiroa, Rita Barros

Abandono Escolar e Transição para a Idade Adulta 1917
Maria Das Dores Formosinho, A. Castro Fonseca

A escolarização secundária artística especializada em Portugal: um retrato de trajetórias educativas juvenis 1918
Thiago Rodrigues

9
Formação de Professores e Ética Profissional

A utilização de ferramentas de ensino à distância para motivar alunos Nativos-Digitais no ensino presencial 1921
Mara Cynthia Ferreira de Carvalho, Cláudio Ferreira de Carvalho

Emocionar: experiências enquanto acontecimentos e as TDIC 1928
Nize Maria Pellanda

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) no ensino superior: práticas docentes de um Centro Universitário na cidade de São Paulo 1929
Neilia Braga

A liderança do Plano Tecnológico da Educação nas escolas: a perceção dos coordenadores PTE 1942
Susana Gonçalves, Glória Bastos, Maria Carmo Botelho

A educação para os media e a prevenção do cyberbulling 1954
Armanda Matos

Políticas públicas: novas geografias e desigualdades socioeducativas 1956
Almerindo Afonso

Atividades, redes e lógicas de ação múltiplas em educação: dispersão do Estado, governação e ação local 1957
Fátima Antunes, Esmeraldina Veloso, Emília Vilarinho

Reconstruir o espaço de ação educacional ou localizar problemas escolares? Interrogações a partir de uma pesquisa exploratória 1971
Fátima Antunes, Rosanna Barros

A construção da oferta educativa na escola pública: análise das lógicas em presença 1988
Carlos Alberto Gomes, Manuel António Ferreira Da Silva

O centro e as periferias educativas. Deambulações sobre o escolar e o não-escolar no arquipélago cultural da cidade 1997
José Augusto Palhares

10
Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL EM CONTEXTOS DE REFORMAS 2000
Márcio Adriano de Azevedo1

O papel da imprensa escrita na construção de políticas de aprendizagem ao longo da vida: o caso da Iniciativa Novas Oportunidades 2015
Ana Paula Natal, Mariana Gaio Alves

O Profuncionário como Política de Formação do técnico em Educação: reflexões e desafios 2028
Angélica Inês Miotto

Educação Profissionalizante na EU: convergências e divergências no espaço europeu 2038
Natália Alves, Paula Guimarães

As Implicações dos Processos de Globalização na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira 2039
João Paulo De Oliveira, Ilane Ferreira Cavalcante

O Programa de Licenciaturas Internacionais e a Mobilidade académica em um Curso de Formação de professores de Química: algumas reflexões 2052
Gláucia Maria Da Silva

A inserção profissional de diplomados em Educação de Infância e em Ensino Básico – 1º Ciclo, pela Universidade do Minho, entre 2001 e 2010 2062
Fernando Ilídio Ferreira

A "administração educacional" como domínio de formação na habilitação profissional para a docência 2063
Carlos Pires

Formação docente para a infância: o delegado pedagógico da professora Eloisa Marinho a partir dos relatórios de alunas do curso de educação pré-primário (1958-1964) 2064
Ana Cláudia Carmo dos Reis

Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: Perceções em diferentes períodos da carreira 2072
Rui Pires, Mariana Alves, Teresa Gonçalves

Estudos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

aspectos metodológicos da produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil. 2086
Giovana Falcão, Jeanne Medeiros, Isabel Farias

O PIBID no curso de Pedagogia à Distância na UFRN: limites e possibilidades na formação docente. 2097
Gilberto Ferreira Costa

A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: quem quer ser professor? 2105
Marcelo Castro

11
Globalização e Internacionalização da Educação

Integração/Inclusão de alunos Erasmus em Institutos Politécnicos 2116
Regina Gouveia, Carla Ravasco, Guilherme Monteiro

Globalização, Educação e Saúde: Desafios triangulares nas políticas (trans)nacionais 2130
Joana Figueiredo, Adriana Mendonça, Jorge Brandão

Respostas institucionais à integração dos estudantes dos PALOP: pontos comuns e divergentes entre duas instituições de ensino superior 2140
Susana Ambrósio, Catarina Doutor, João Filipe Marques, EmÍlio Lúcio-Villegas

Educação em Português: reflexão de (futuros) professores sobre potencialidades e difusão da Língua Portuguesa 2152
Maria João Macário, Tatiana Guzeva, Maria Helena Ançã, Cristina Manuela Sá

Internacionalização da formação de professores: contributos de duas universidades portuguesas 2165
Francisco Sousa, José Carlos Morgado

Sistema Educativo Português: susceptibilidades e desafios em contexto internacional 2175
Francisca Costa

12
Ideologias, Valores e Educação

Pedagogias dos séculos XIX e XX: reflexos na sociedade atual portuguesa 2189
Carla Guerreiro, Luís Castanheiro

Educação e Autonomização: acerca das ambiguidades de uma relação nem sempre linear e transparente 2210
Manuel Barbosa

A formação de educadores para a solidariedade 2222
Geraldo Soares

A influência da vivência de espiritualidade dos professores na relação professor-aluno, na ótica de professores do ensino médio de escolas públicas da cidade de Santos/SP. 2235
Sônia Cristina de Almeida Santana e Santos

Formação Profissional- Os Cursos de Educação e Formação de Adultos como Fator de Inclusão Social e Empregabilidade 2243
Marisa Campos

Contributos para a competência ética dos profissionais de odontologia do estado de Minas Gerais – Brasil 2244
Ricardo Werneck, Maria Da Conceição Azevedo

Construindo Valores a Partir dos Contos Infantis: na perspectiva de ressignificar os conceitos morais e éticos 2245
Patricia Santos, Maria Lopes, Márcia Ferro

13
Juventude(s), Educação e Trabalho

A importância social e educativa das bibliotecas populares em interface com o ato de ler. 2254
Cesar Guerra

A Problemática da Evasão Escolar nas Escolas de Ensino Técnico no Brasil 2261
Celina Oliveira, Antônio Marques, Flávia Macedo

Práticas de formação em contexto de trabalho no ensino profissional: reflexões a partir da perspetiva dos alunos 2275
João Paulo Colaço, Sónia Morgado, Anabela Vitorino

O Instituto Federal e a Formação do Técnico em agropecuária: contradições e Possibilidades em Projetos de Formação Profissional no Campo 2284
Luciane Ferreira de Abreu

Os Alunos da Escola Pública e a Inserção no Ensino superior: A Afrobrasilidad Presente nos Espaços de poder 2295
Marluce de Souza Oliveira Lima, Marlene de Souza Oliveira, Joanna De Ângelis Lima Roberto, Ângela Ferreira

14
Metodologias e Ética de Pesquisa em Educação

Confiança na escrita e Identidade de Autoria 2307
Maria Ribeiro, António Bento

Análise Paradigmática: um estudo sobre a Pesquisa Histórico-Cultural 2318
Danielle Marafon

O Professor Pesquisador e a Necessidade de parcerias: cooperação entre Instituições de Ensino Superior e a Iniciativa Privada 2328
Eli Lopes Da Silva

Da investigação ao projeto, do projeto à investigação 2338
Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, Maria Martins

Arquitetura e Educação, um estudo etnográfico sobre o ambiente construído 2339
Ana Rute Costa

De Personajes a Personas: Una mirada ético-epistemológica de la Investigación en Educación 2341
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

O significado da Investigação por questionário 2349
João Martinez

A investigação como pedagogia na formação inicial em enfermagem e no ensino 2357
Rita Sousa, Amélia Lopes

15
Pedagogia Social e Desenvolvimento Comunitário

Políticas Públicas de educação e Formação de Adultos: contribuições ao diálogo sobre desafios e perspectivas 2361
Márcia Regina Barbosa

O Movimento associativo de pais e as Dimensões Educativas da Participação nas Associações 2362
Isabel Oliveira, Teresa Medina

Lar Residencial: uma resposta urgente para a população idosa da Alta de Coimbra 2374
Sandra Cristina Brito de Freitas

A Educação e Formação de Adultos em Portugal e no Brasil. Um olhar aproximativo a partir da actualidade 2375
Márcia Regina Barbosa

Educação bancária versus educação libertadora: abordagem freiriana numa perspectiva social para educação brasileira 2376
Gilcélia Pires, Armando Loureiro

A Educação Não Escolar em Portugal. Perspetiva a partir do Ensino Doméstico 2389
Álvaro Ribeiro

O aluno no papel do professor 2391
Fátima Santos

O uso do portefólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural 2405
Elaine Araújo

A Dimensão da Reflexão como Investigação na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Contexto de Estágio 2417
Maria Bento

Construir saberes para dois ciclos de ensino: a percepção dos formandos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico 2418
Cristina Mesquita, Maria José Rodrigues

Iniciação à docência: porque tornar a escola um espaço de formação 2419
Lucrécio Sá

Educar para a Emancipação Social – notas sobre o conservadorismo e a praxis conscientizadora 2428
Rosanna Barros

Pedagogia Social em Portugal – Estatuto disciplinar, académico e profissional 2446
Raquel Rodrigues Monteiro, Isabel Baptista

Lar Residencial: uma resposta urgente para a população idosa da Alta de Coimbra 2447
Sandra Cristina Brito de Freitas

Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas: uma construção participativa 2448
Enaile Iadanza, Manoel Pereira De Andrade

Transições e aprendizagens: sentidos atribuídos por adultos que concluíram o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências 2457
Paula Guimarães, Natália Alves

A Música e o Desenvolvimento Individual e Comunitário – Um estudo exploratório 2464
Agostinho Gomes

Animação Socio Cultural 2479
Marcelino Lopes

O Animador Sociocultural e a sua Intervenção no Século XXI: os desafios que se colocam 2489
Marina Maltez, Marcelino Lopes

A Influência da Técnica Vocal na Execução dos Instrumentos de Sopro em Alunos do Ensino Vocacional de Música 2503
João Barrigas

16
Políticas de Avaliação e Accountability

O Pacto de Federalização e a responsabilidade pelo financiamento da Educação Infantil e Ensino fundamental 2524
Sandro Costa

Avaliação da e na Reforma Educativa em Angola: Elementos para a análise de uma política 2536
Francisco Caloia Alfredo

Processos de mudança associados às práticas de avaliação nos cursos de educação e formação de adultos 2554
Helena Rocha

O lugar da "accountability" nas políticas de avaliação de escolas: entre a melhoria e a prestação de contas – uma análise focada nas políticas 2555
Carla Figueiredo, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes

A Autoavaliação nas políticas de Accountability e da Melhoria Educacional 2556
Marta Sampaio

Resultados escolares e ranking de escolas: uma análise dos rituais de distinção das escolas públicas em Portugal 2558
António Neto-Mendes, Andreia Gouveia

17
Políticas de Educação Superior

POLÍTICAS E PRÁXIS DE ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE: MARCOS DA SUA EVOLUÇÃO 2573
Bartolomeu Varela

ENADE: um exame de desempenho no centro das atenções de um sistema de avaliação da educação superior do Brasil. 2599
Leo Lynce Valle de Lacerda

Uma Discussão sobre Interesse coletivo e Social da Propriedade Industrial na Universidade Pública 2609
Maria Helena Teixeira Da Silva, Tatiana de Almeida

Formação profissional para a docência. Um caso em estudo 2610
Angelina Sanches, Adorinda Gonçalves, Cristina Martins

Universidades estaduais da Bahia e a Promoção da Leitura 2611
Patrícia Fernandes

Para uma Análise Política dos Processos de Reestruturação do Ensino Superior Português no âmbito do "Processo de Bolonha": referenciais, fóruns e mediadores 2612
Albertina Palma

Etinicidade e Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro 2626
Maria Alice Rezende-Gonçalves

Impactos da política de Cost-Sharing na acessibilidade e equidade no ensino Superior Português 2635
Luísa Cerdeira, Maria De Lourdes Machado-Taylor, Belmiro Cabrito, Tomás Patrocínio

O papel da diversificação das fontes de financiamento no Ensino Superior Público Português 2636
Ana Nascimento

Transformações no Ensino Superior e Reeconstituição das Identidades Académicas: políticas e quotidianos 2637
Carolina Santos, Amélia Lopes

Trajetos profissionais e qualificação dos docentes no ensino superior 2638
João Leitão

As instituições de ensino superior privadas e sua influência na educação brasileira: estudo a partir de uma Escola Superior de Belas Artes 2648
Sandra Helena Escouto de Carvalho

Ensino superior Privado no brasil: O Caso das Instituições Particulares 2650
Fábio Costa

A Contribuição da Universidade na Formação da Pessoa com Deficiência para sua Inclusão no Mercado de Trabalho 2660
Terezinha Gandelman, Mirene Marques

Dez anos das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil: o casa da Universidade Estadual de Londrina 2670
Maria Nilza Da Silva

Os desafios do Ensino Superior 2682
Andrea Soerensen, Silmara Maria Del Rio, Marcelo Alfredo Dos Santos

As resistências à afirmação disciplinar da Filosofia da Educação no quadro das Ciências da Educação e no campo da Filosofia. Análise da situação da disciplina em Portugal. 2694
Margarida Ferreira

A Dimensão Artístico-Cultural da Formação de Professores 2702
Karyne Dias Coutinho

As exigências da contemporaneidade e o Mestrado Profissional 2713
Clarisse Droval

Avaliação do Programa PARFOR de formação docente em uma universidade brasileira 2723
Cristina Zukowsky-Tavares

Aspectos que influenciam os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – na ótica de estudantes do Ensino Superior 2734
Cristina Zukowsky–Tavares

As Cotas Étnico-Raciais e os seus Reflexos na Conquista da Cidadania 2743
Marluce de Souza Oliveira Lima, Ângela Ferreira Pace, Ahyas Siss

A Atuação Profissional da Supervisão Escolar na Educação Infantil 2757
Cristina Filomena Bastos Cabral

Conceções de Professoras do Ensino Fundamental sobre o Ensino de Ciências para os anos iniciais 2768
Aparecida De Fátima Silva

A importância da formação para o desenvolvimento qualitativo das escolas: exemplo de um projeto que está a ser desenvolvido em S. Tomé e Príncipe 2785
Maria João Cardona, Isabel Piscalho

18
Sociedade/ Economia do Conhecimento e Educação/ Aprendizagem

ClioESE: uma comunidade virtual de (boas) práticas 2795
Carla Ribeiro, Cristina Maia, Amândio Barros, Ana Moreira

Aprendizagem profissional no trabalho: um estudo sobre partilha de conhecimentos entre vendedores de uma grande superfície comercial 2809
Alda Bernardes

A educação corporativa promovida nas Universidades Corporativas Brasileiras 2810
Clarisse Droval

Sobre o expansionismo pedagógico contemporâneo: uma arqueogenealogia da intensificação das experiências educativas não escolares 2824
Elisa Vieira

Topografias discursivas da modernidade educativa brasileira no séc. XIX: dos ditos ordinários aos insignes 2825
Gisela Duval

O papel da Aprendizagem ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento 2826
Marta Sousa, Joaquim Coimbra

Palavras de Abertura do XII Congresso da SPCE

Caminhando para o final de verão de 2014, estamos aqui reunidos nesta acolhedora, dinâmica e prestigiada Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) para, numa cerimónia simples mas cheia de significado, participarmos da abertura de mais um congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Para o Exmo. Senhor Reitor, Prof. Doutor António Augusto Fontainhas Fernandes, vão os primeiros e sinceros agradecimentos por todos os recursos disponibilizados e pelas excelentes condições proporcionadas para que este congresso pudesse ser um tempo e um espaço de reflexão científica e de partilha de experiências entre colegas portugueses e de vários países irmãos da lusofonia. Também uma palavra de agradecimento à Câmara Municipal de Vila Real, através da senhora Vereadora Dra. Eugénia Almeida, aqui presente, e a muitas outras organizações e entidades locais que, direta ou indiretamente, se associaram a este evento científico. Saúdo também o meu antecessor, Prof. Doutor José Augusto Pacheco, que nos traz com a sua presença o testemunho de que há uma história desta nossa associação científica e que esta história continua a fazer-se, esperamos todos que seja por muitos anos. Não posso deixar de sublinhar, ainda, o reconhecimento sincero pelo trabalho de todos os membros da comissão organizadora deste XII Congresso da SPCE, permitindo-me uma referência especial à colega Profª Doutora Maria João de Carvalho que foi incansável na construção das pontes e no mapeamento das travessias necessárias para chegarmos a bom porto. Uma palavra ainda de agradecimento para os estudantes que se disponibilizaram a colaborar na organização e no acompanhamento de todas as atividades programadas. A todos/as os/as congressistas uma saudação especial, desejando que se sintam bem e que possam voltar mais vezes a estas terras montanhosas, genuínas e solidárias que Miguel Torga, o grande escritor transmontano, soube, como ninguém, interpretar nas suas duras realidades, mas também nas suas imensas capacidades e nos seus sonhos.

Como quisemos salientar no lema deste congresso, as Ciências da Educação são espaços (plurais) de investigação, reflexão e ação interdisciplinar. Isso implica, necessariamente, a reflexividade da própria comunidade científica, que não pode ser indiferente aos caminhos já percorridos e aos novos dilemas que estão a emergir e com os quais não podemos deixar de nos confrontar.

Numa visão diacrónica, nestas últimas quatro décadas, depois de muitos avanços (mas também de alguns recuos) na democratização da sociedade portuguesa, podem ser identificados vários trabalhos de reflexão e de investigação, a partir dos quais me parece possível distinguir, pelo menos, três atitudes ou estratégias em relação às Ciências da Educação:

i) As estratégias que se dedicaram a defender a inserção, consolidação e expansão das Ciências da Educação no ensino superior, privilegiando sobretudo a formação de professores e educadores;

ii) As estratégias que assumiram como prioridade a epistemologia da especificidade, ou das especificidades, das Ciências da Educação face a outras ciências (e, a partir desse confronto, argumentaram em torno das possibilidades e impossibilidades de construção e (re)conhecimento de um campo científico próprio);

iii) As estratégias que, no campo mais vasto das Ciências da Educação, e deixando de lado as preocupações epistemológicas, trataram pragmaticamente de reforçar lógicas de fechamento que, com maior ou menor sucesso, permitiriam consolidar carreiras académicas e percursos de docência e de investigação em torno de áreas e disciplinas específicas, mas que também impediram ou dificultaram sinergias interdisciplinares e diálogos com outros saberes e conhecimentos[1].

Farei um breve comentário a estas estratégias que acabei de referir começando por dizer que, ao contrário do que aconteceu nas décadas seguintes à democratização da sociedade portuguesa, o ciclo de forte expansão da procura de formação dos profissionais da educação chegou ao fim. Assim, estando hoje em retração e reconfiguração, no nosso país, o campo da formação de educadores e professores, as próprias Ciências da Educação também estão pressionadas para encontrar formas alternativas de manutenção da sua sustentabilidade institucional.

Há, naturalmente, uma comunidade de referência altamente qualificada, e condições institucionais ao nível do ensino superior (e não só), para que as políticas públicas para a educação venham a reorientar-se no sentido de dar uma inequívoca prioridade à formação contínua e à pós-graduação. Mas como, nos últimos anos, a formação contínua de educadores e professores deixou de ser vista pelo poder político dominante como um direito coletivo e passou a ser tratada como uma (quase) obrigação individual, com todas as alterações que isso implica nas condições materiais, profissionais e nas disposições pessoais, não parece, para já, haver condições para que essa prioridade possa ser retomada.

Talvez, por isso, seja expectável que, entre outras possibilidades, aumente a tendência atual (muitas vezes pragmática e ainda exploratória) para a oferta de cursos não tradicionais, em regime e-learning e b-learning, destinados a públicos de outros países, nomeadamente da comunidade lusófona. Ninguém julgará, todavia, que isso possa resolver (ou sequer atenuar) os dilemas atuais que atravessam o campo das Ciências da Educação, aos quais – para além da diminuição da oferta e da procura relacionadas com a redução drástica das taxas de natalidade e com o consequente fechamento de escolas – se juntam muitos outros fatores conjugados, a que não são indiferentes as mutações no mercado de trabalho, a condição de precariado na qual tendem a viver cada vez mais os jovens, as visões político-ideológicas hegemónicas e o retorno ao cientificismo que, sobretudo nestes últimos dois casos, desvalorizam as componentes de formação humanísticas e críticas em favor das especialidades da docência e das correspondentes didáticas específicas.

Por outro lado, e sem prejuízo de continuarem a existir e ser necessárias fronteiras disciplinares relativas a cada um dos conhecimentos científicos especializados (como, aliás, a este propósito, tem vindo a defender, nos últimos anos, Michael Young), as lógicas de forte fechamento disciplinar (nas instituições e nos respetivos departamentos universitários) também estão a perder sentido, quer

[1] Retomo aqui algumas considerações que fiz, como Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, na cerimónia de abertura da ECER 2014 "The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe": Porto: Universidade do Porto, 1-5 de setembro.

no interior do campo das Ciências da Educação, quer no interior do campo mais vasto das Ciências Sociais e Humanas. O desafio é agora outro. Num mundo cada vez mais interdisciplinar, a construção do conhecimento passa cada vez mais por contributos e olhares plurais que decorram de uma epistemologia da complexidade capaz de gerar novas sinergias criativas. Assim sendo, por que não lançar a ideia de um Livro Branco que pudesse chamar-se, por exemplo, Para Abrir as Ciências da Educação, dentro do mesmo espírito no qual há anos a Fundação Calouste Gulbenkian patrocinou um famoso relatório intitulado Para Abrir as Ciências Sociais, de que foi relator Immanuel Wallerstein?

Em qualquer caso, mesmo consideradas as condicionantes que referi, podemos dizer que o balanço dos contributos das Ciências da Educação em Portugal é um balanço muito positivo. Temos hoje um património de investigação, de reflexão e de prática profissional que podemos e queremos continuar a reforçar, e que nos permite uma interação e colaboração, com muitas vantagens recíprocas, quer no plano nacional, quer no plano internacional.

Todavia, enfrentamos também novos problemas e dilemas que ameaçam fortemente a nossa identidade e a legitimidade dos nossos contributos. E, na minha modesta opinião, talvez não estejamos suficientemente atentos a esses factos.

Os constrangimentos decorrentes de uma economia em crise e a hegemonia de visões neoconservadoras e neoliberais propiciam discursos, argumentos e decisões, radicalmente ideológicos, em muitos casos, que têm contribuído, como já referi, para a crescente desvalorização e marginalização das Ciências Sociais e Humanas (e, neste âmbito mais vasto) para a desvalorização das Ciências da Educação.

Tudo isto nos conduz, inevitavelmente, a repor a questão do sentido ou da razão de ser das Ciências da Educação, partindo de um diagnóstico realista sobre os dilemas e desafios que a educação e a formação estão a enfrentar na sociedade contemporânea. Neste contexto, a busca de novos caminhos e sinergias é um objetivo inadiável.

Tal como referi muito recentemente na minha breve participação na cerimónia de abertura da European Conference on Educational Research - ECER 2014 – iniciativas como esta podem ser para nós, membros ou não membros da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, momentos valiosos e luminosos para darmos visibilidade ao nosso trabalho, e reafirmarmos um campo científico e pedagógico tão legítimo, importante e imprescindível como qualquer outro. Por isso, é muito importante não esquecer que o direito e o dever de pensar a Educação, na sua complexidade científica, disciplinar e interdisciplinar, é também uma conquista civilizacional da qual não podemos abrir mão.

Para finalizar, uma última nota.

Certamente, muitos de nós já nos lembrámos que hoje é 11 de setembro – uma data que nos traz à memória um dos acontecimentos mais marcantes da História recente, ocorrido no início deste novo milénio. Independentemente das leituras diversas e contraditórias que possamos ter, o mundo mudou profundamente a partir daí. A leitura do mundo, na expressão de Paulo Freire, é também a leitura de um outro mundo.

O seu exercício pressupõe que todos nós, investigadores, professores, educadores, cidadãos e cida-

dãs, não podemos ficar indiferentes ou ser consumidores passivos de tudo o que nos traz o acesso fácil (e já não raras vezes obsessivo) à informação – informação muitas vezes cruel, mas já naturalizada, mesmo quando se trata de acontecimentos que, direta ou indiretamente, nos afetam a nós e às pessoas com as quais trabalhamos, investigamos, interagimos.

É preciso desejar, querer e praticar uma maior densidade crítica e analítica que impulsione a nossa imaginação e a nossa capacidade de reflexão, sem as quais não poderemos compreender profundamente uma pequena parte que seja das mudanças sociais, políticas, culturais, éticas e tantas outras que estão a ocorrer quotidianamente na nossa sociedade e no mundo.

Aos velhos problemas e desafios da modernidade – a que a Educação e a escola nem sempre souberam responder de forma consequente –, somam-se agora novos desafios decorrentes da crescente internacionalização do capitalismo, da economia do conhecimento e da sociedade de risco (para usar aqui a expressão cunhada por Ulrich Beck, um dos mais conhecidos sociólogos da atualidade).

Não se trata, todavia, de apenas pensar as crises, mas também e sobretudo as alternativas. Neste sentido, o grande desafio atual será, certamente, o de procurar as respostas para estas questões.

Se, para além do convívio humano e do intercâmbio académico, estes dias nos ajudarem a refletir sobre esta agenda (e naturalmente sobre os procedimentos éticos e deontológicos que são, cada vez mais, centrais na produção, apropriação e divulgação do conhecimento científico), terá certamente valido a pena encontramo-nos nesta cidade hospitaleira e nesta prestigiada instituição de ensino superior.

Almerindo Janela Afonso
(Presidente da SPCE)
Vila Real, UTAD, 11 de setembro de 2014

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

1

Administração Educacional, Gestão e Lideranças

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A PROCURA DE EXPLICAÇÕES NO SECUNDÁRIO PELOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

António V. Bento [1] & Maria Isabel Barreiro Ribeiro [2]

[1] Centro de Investigação de Educação da Universidade de Madeira, Funchal
Bento@uma.pt

[2] Instituto Politécnico de Bragança. Investigadora do CETRAD. Colaboradora da UDI;
xilote@ipb.pt

NOTA INTRODUTÓRIA

Este estudo quantifica a procura de explicações, no secundário, pelos alunos que frequentam, atualmente, o ensino superior na RAM. Na recolha de dados que decorreu de outubro a dezembro do ano de 2013, foi utilizado como instrumento um questionário colocado *online* para todos os estudantes, do 1º ciclo, da Universidade da Madeira.

Este estudo é do tipo *cross-section* e teve como objetivos analisar a natureza, extensão e evolução da procura das explicações nos últimos 3 anos, pelos estudantes da Universidade da Madeira, durante o ensino secundário. Foram inquiridos 213 estudantes com uma média de idades de 22,2 (DP±6,1). Do total de respondentes, 67,5% eram do género feminino e 32,5% eram do género masculino. Ao longo de todo o percurso escolar, a maioria nunca reprovou (56,1%) e 43,9% reprovaram pelo menos uma vez. Do total de estudantes, 45,6% estão atualmente no 1º ano, 23,7% no 2º ano e 30,7% no 3º ano.

Durante o ensino secundário um número significativo de estudantes frequentou explicações (44,7%). A procura de explicações por estes alunos foi de 43,1%, 70,6% e 82,4%, no 10º, 11º e 12º ano, respetivamente. No presente trabalho, as disciplinas mais procuradas foram a Matemática (78,4%), Físico-química (19,6%) e Português (9,8%). A maioria dos estudantes optou por frequentar explicações num Centro (51%) funcionando em pequenos grupos de dois a seis estudantes (64,7%). Os gastos mensais pelo uso deste tipo de serviços foram inferiores a 70 euros (80,4%). Dos estudantes que frequentaram explicações no secundário, 29,4% pondera a hipótese de frequentar explicações, também, durante o ensino superior, principalmente, os alunos que frequentam atualmente o 1º ano (34,6%). Por outro lado, 11,8% dos estudantes não conseguem sequer imaginar o seu percurso universitário sem recorrer a este tipo de serviços. Comparativamente ao ano de 2010 registou-se um crescimento da procura de

explicações de 18,4%, 43,5% e 66,1% no 10º, 11º e 12º ano, respetivamente. Apesar do agravamento da situação económica e financeira de muitas famílias portuguesas a evolução positiva da procura de explicações foi muito expressiva, sobretudo, no último ano do secundário, facto que, talvez se deva às implicações do fenómeno quer para a aprendizagem quer para a vida futura de quem as frequenta.

REVISÃO DA LITERATURA

Apesar da crise que se fez sentir nos últimos anos, as explicações como um fenómeno educacional extra-escolar não decresceu. Antes pelo contrário, cresceu significativamente. Isto significa que os alunos do secundário continuam a procurar fora dos muros escolares, oportunidades para elevarem as suas notas nos exames nacionais e entrarem nos cursos das suas preferências.

Bray (1999) convencionou chamar a este fenómeno "*shadow education*" a que corresponde a um conjunto alargado de atividades estruturadas, desenvolvidas fora da instituição escolar, com o fim de melhorar o desempenho académico dos alunos e desta assim potenciar as suas oportunidades educacionais. Bray (2006) investigou esta temática a nível internacional e classifica este fenómeno por atividade na "sombra". As razões são várias: a) existe porque o sistema normal existe; b) imita o sistema regular e acompanha-o nas mudanças; c) a atenção pública, em quase todas as sociedades, foca-se no sistema regular e não no sistema "na sombra"; d) as características do fenómeno na sombra são menos distintas que as do sistema regular.

Em 2011, num relatório "*The Challenge of Shadow Education*" para a Comissão Europeia, Bray (2011) recomenda que os investigadores sociais prestem mais atenção a este fenómeno das explicações e o abordem em diversas perspetivas e adquiram novos dados para uma melhor compreensão.

Tendo em conta a área científica que os estudantes frequentam no secundário, vários investigadores garantem ser a área das Ciências e Tecnologias aquela que mais origina e fomenta a procura de explicações (Neto, 2006; Ribeiro & Bento, 2010; 2011). Segundo Ventura, Costa, Neto-Mendes e Azevedo, (2008), Bento (2009), Ribeiro & Bento (2010; 2011) a Matemática, disciplina obrigatória nesta área científica, é determinante para o desenvolvimento do fenómeno das explicações e é claramente a disciplina que continua a proporcionar uma maior procura de explicações fora da escola registando-se

uma diferença significativa em relação às restantes disciplinas. Neto (2006) concluiu que de todos os graus de ensino é o secundário que mais contém alunos em explicações sendo o agrupamento Científico-Natural/Ciências Tecnologias que mais procura explicações. No que respeita aos pais dos alunos que procuram explicações são os de maior poder económico e com mais habilitações académicas que mais as procuram para os seus filhos. A principal razão, apontada pelos progenitores, que justifica a procura deste tipo de serviços é a obtenção de classificações que garantam o acesso ao Ensino Superior dos seus descendentes.

Com a expansão alargada deste mercado das explicações, a tradicional explicação particular, de caráter informal, "…deu lugar a negócios de maior dimensão, onde se incluem pequenas redes de centros de explicações com diferentes localizações e *franchising* dominados por grandes grupos económicos que, para além das explicações podem gerir outros serviços educativos como, por exemplo, escolas privadas" (Rodrigues, 2012, p. 21).

Há uma diversidade enorme de oferta de explicações. Os alunos podem frequentar explicações a nível individual em casa do explicador, em sua casa, ou em salas de explicações e podem também receber explicações em pequenos ou grandes grupos. Ainda, os alunos podem receber explicações em regime não presencial, à distância, com recurso às novas tecnologias (*Internet*, telefone, etc.) podendo os explicadores e os explicandos estar em locais distantes e até em continentes diferentes.

Comparativamente ao ano de 2010 registou-se um crescimento da procura de explicações de 18,4%, 43,5% e 66,1% no 10º, 11º e 12º ano, respetivamente (ver Bento & Ribeiro, 2010). Apesar do agravamento da situação económica e financeira de muitas famílias portuguesas a evolução positiva da procura de explicações foi muito expressiva, sobretudo, no último ano do secundário, facto que, se fica a dever às implicações do fenómeno das explicações quer para a aquisição de aprendizagens quer para a vida académica e profissional futura de quem as frequenta.

Foi encontrada, em vários estudos uma correlação positiva entre a frequência das explicações e o sucesso académico. Por exemplo, na Alemanha, Haag (2001) citado por Bray (2006) comparou o sucesso académico de um grupo de estudantes do ensino secundário que tinha recebido explicações com um outro grupo de controlo. Os resultados indicaram que os alunos que tinham recebido explicações melhoraram no nível académico e na motivação. De igual modo, no Quénia, Buchmann (2002),

concluiu que as explicações estavam relacionadas com menos retenção académica e maior progresso académico. Por outro lado, tem sido demonstrado que as explicações mantêm a estratificação social. As famílias mais prósperas podem investir em melhores e mais serviços de explicações do que as famílias com menos possibilidades económico-financeiras.

METODOLOGIA

Este estudo é do tipo *cross-section* e teve como objetivos analisar a natureza, extensão e evolução da procura das explicações nos últimos 3 anos, pelos estudantes da Universidade da Madeira, durante o ensino secundário. Trata-se de um estudo transversal e quantitativo.

Participantes

Foram inquiridos 213 estudantes com idades compreendidas entre os 17 e os 47 anos, registando em média 22,2 (DP±6,1) anos de idade. Do total de respondentes, 67,5% eram do género feminino e 32,5% eram do género masculino (ver figura 1).

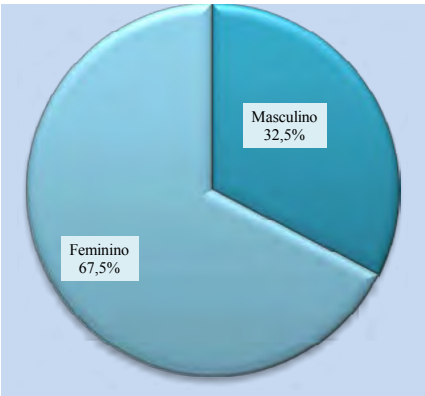


Figura 1 – Género dos inquiridos

Os jovens estudantes estavam distribuídos por seis áreas de conhecimento, do 1º ciclo, nomeadamente, Ciências e Tecnologias (38,8%), Línguas e Humanidades (22%), Visuais e Multimédia (6%), Ciências Socioeconómicas (8,8%), Desporto (1,8%) e Informática (6,6%) (figura 2). Do total de estudantes do 1º ciclo, 45,6% frequentavam o 1º ano, 23,7% frequentavam o 2º ano e 30,7% frequentavam o 3º ano (figura 3).

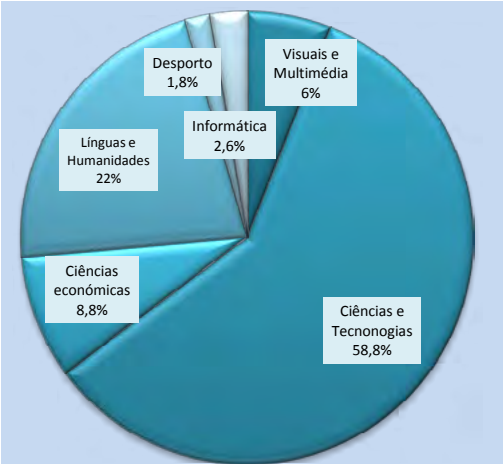


Figura 2 – Área científica do curso que frequenta

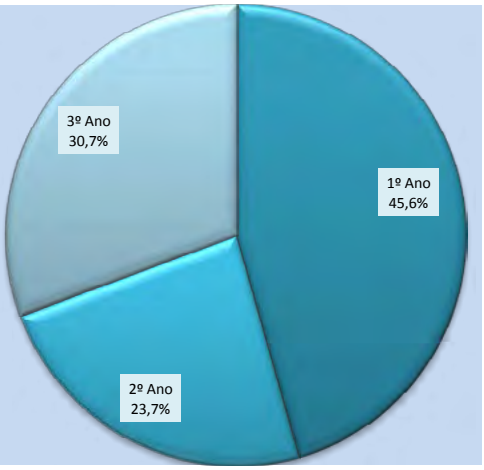


Figura 3 – Ano académico que frequenta

Verifica-se que a amostra é constituída na sua maioria por elementos que residem na Região Autónoma da Madeira, particularmente, no Concelho do Funchal (39,5%). Apenas 1,8% dos inquiridos são provenientes do Continente (figura 4).

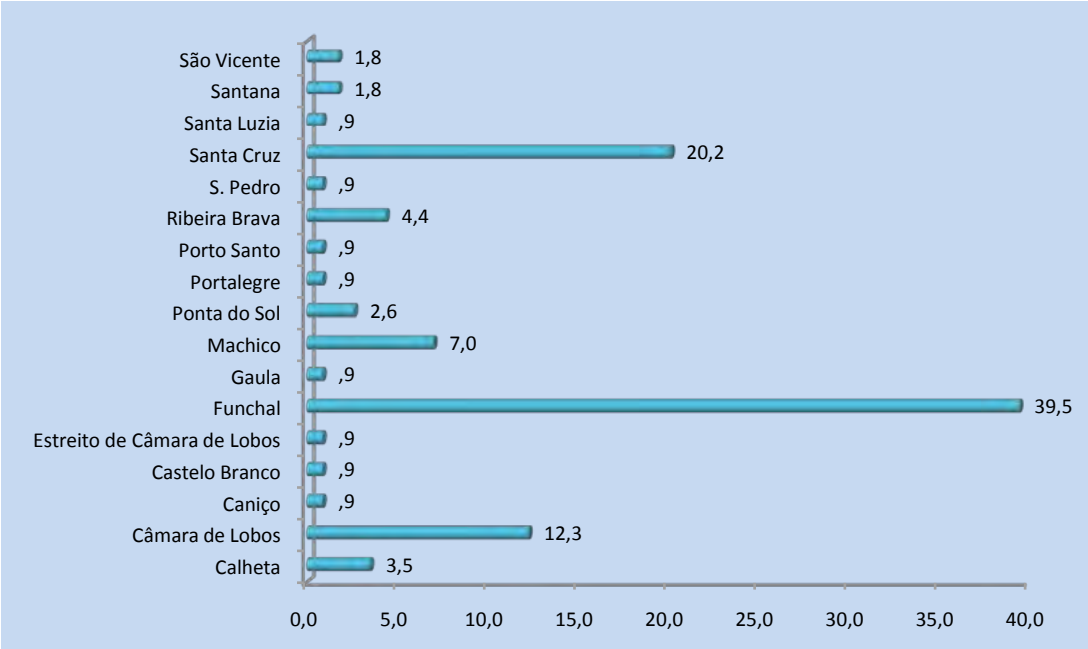


Figura 4 – Local de residência do inquirido

Tendo em conta a escolaridade dos progenitores, verifica-se que a maioria dos progenitores possuía como escolaridade o 9º ano ou equivalente. De registar uma percentagem significativa dos progenitores, sobretudo o pai, com apenas a 4ª classe (46,5%) (figura 5).

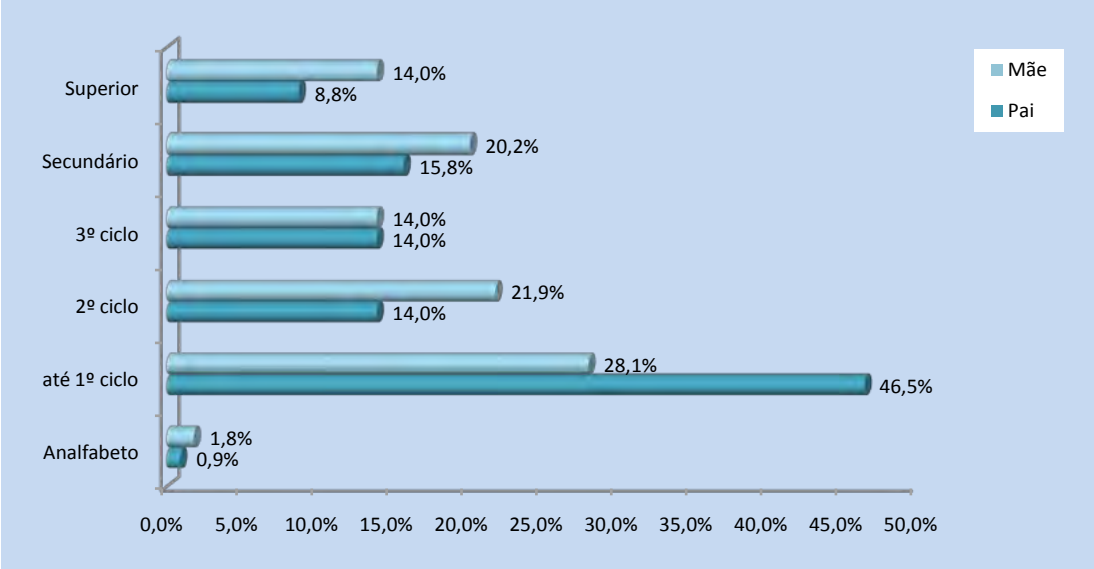


Figura 5 – Nível de escolaridade dos progenitores do inquirido

Quanto ao desempenho do inquirido durante o percurso escolar antes da sua entrada no ensino superior, os resultados mostram que 43,9% reprovou pelo menos uma vez (figura 6). Destes, 16% reprovaram duas vezes (figura 7).

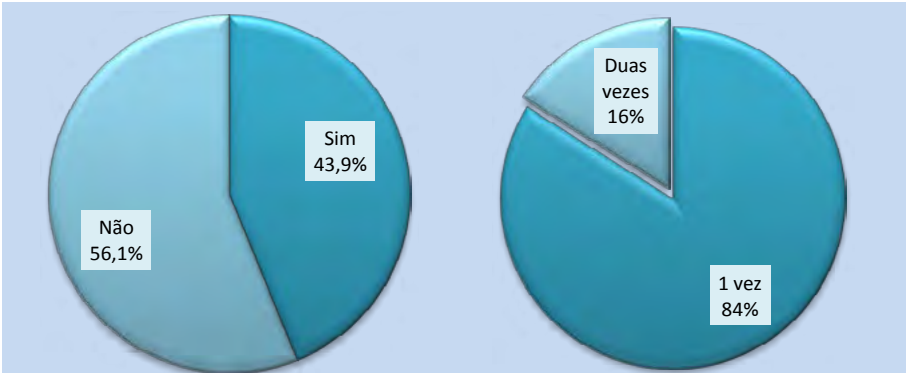


Figura 6 – Desempenho do inquirido ao longo do seu percurso escolar

Figura 7 – Número de reprovações ao longo do seu percurso escolar (n=78)

Instrumento

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário adaptado de Costa, Ventura e Mendes-Neto (2003). O questionário é constituído por perguntas, essencialmente, de resposta fechada ou de escolha múltipla e pode dividir-se em três secções. A primeira inclui questões com as quais se pretende recolher dados de natureza escolar, pessoal, familiar e geográfica do inquirido, designadamente, a área do curso, a idade, o sexo, a freguesia, o concelho de residência, a escolaridade e ocupação dos progenitores. A segunda parte compreende questões sobre o desempenho escolar do inquirido durante o

seu percurso escolar e a frequência de explicações durante o secundário, o local, as horas semanais, os custos mensais suportados e, por fim, a última parte contemplava questões sobre a frequência de explicações no ensino superior.

Procedimentos

A recolha de dados realizou-se de outubro a dezembro do ano de 2013, foi utilizado como instrumento um questionário colocado *online* para todos os estudantes da Universidade da Madeira. O programa informático utilizado para editar e tratar os dados foi o *SPSS* 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). O tempo total de preenchimento do questionário foi de cerca de 15 minutos.

Os dados recolhidos foram, posteriormente, tratados recorrendo à estatística descritiva para o cálculo de frequências absolutas e relativas sempre que as variáveis eram nominais; e, para o cálculo de medidas de tendência central (média e mediana) e medidas de dispersão (desvio-padrão, máximo e mínimo) sempre que as variáveis eram de natureza quantitativa.

REULTADOS

Tal como mostra a figura 8 a percentagem de estudantes que frequentaram explicações no ensino secundário foi de 44,7%. A disciplina que mais suscitou a procura deste tipo de serviços foi a Matemática (78,4%) (figura 9).

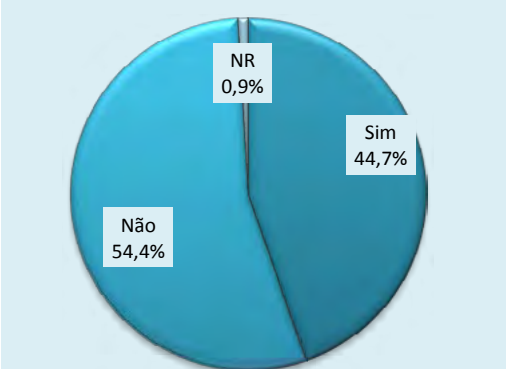


Figura 8 – Frequência explicações no secundário (n=213)

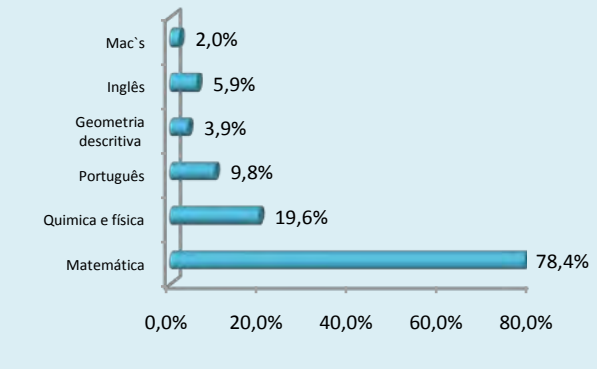


Figura 9 – Disciplinas frequentadas nas explicações (n=95)

Os locais mais comuns onde se realizavam as explicações eram o centro de explicações (51%) e a casa de um explicador particular (47%) (figura 10). Normalmente, as explicações funcionavam em pequenos grupos com menos de 6 elementos (figura 11).

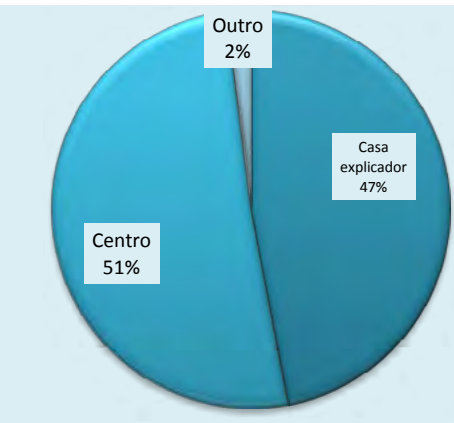


Figura 10 – Local onde se realizavam as explicações (n=95)

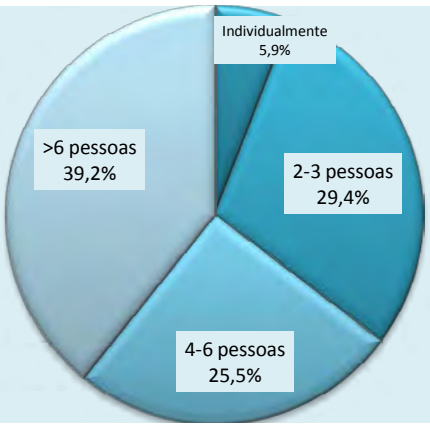


Figura 11 – Modo de funcionamento das explicações (n=95)

Relativamente às horas semanais e gastos mensais em explicações a maioria dos estudantes teve entre 4 a 6 horas semanais (58,8%) (figura 12) representando uma despesa mensal de aproximadamente 70 euros (80,4%) (figura 13).

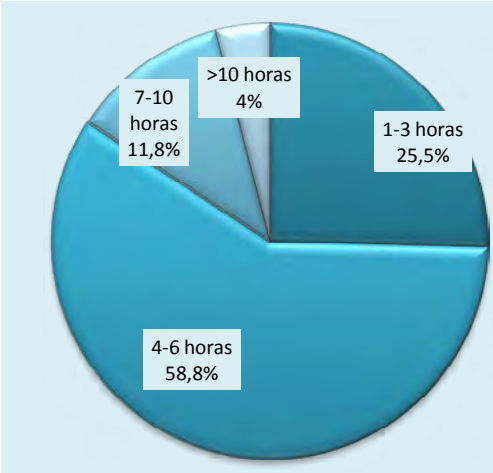


Figura 12 – Horas semanais em explicações (n=95)

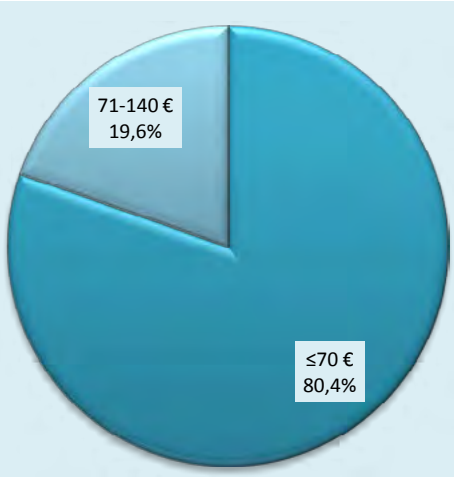


Figura 13 – Gastos mensais com a frequência de explicações (n=95)

Quando questionados sobre a possibilidade de virem a frequentar explicações durante o Ensino Superior, apenas 27,5% considera essa hipótese se tal for necessário (figura 14). Entre os inquiridos que frequentaram explicações no Ensino Secundário, 29,4% pondera a hipótese de frequentar explicações, também, durante o Ensino Superior (figura 16).

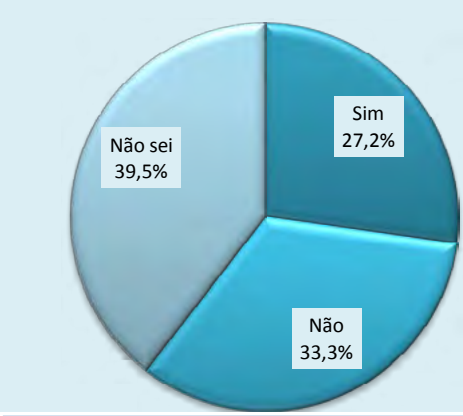


Figura 15 – Possibilidade de frequentar explicações no Ensino Superior (n=213)



Figura 16 – Possibilidade de frequentar explicações no ensino Superior por parte dos que frequentaram explicações no Ensino Secundário (n=95)

Neste contexto, são os estudantes que frequentam o 1º ano que em maior número consideraram a possibilidade de recorrer a apoio extracurricular (figura 17).

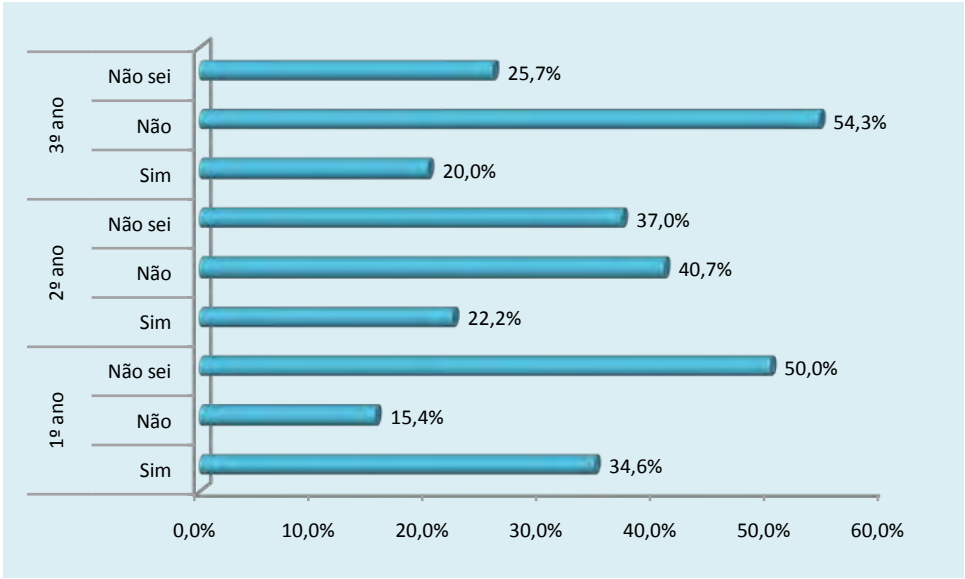


Figura 17 – Possibilidade de frequentar explicações tendo em conta o ano frequentado (n=95)

Por fim, e tal como pode visualizar-se na figura 18, comparativamente aos resultados obtidos num estudo desenvolvido na mesma região por Ribeiro e Bento (2010) registou-se um crescimento da procura de explicações de 18,4%, 43,5% e 66,1% no 10º, 11º e 12º ano, respetivamente.

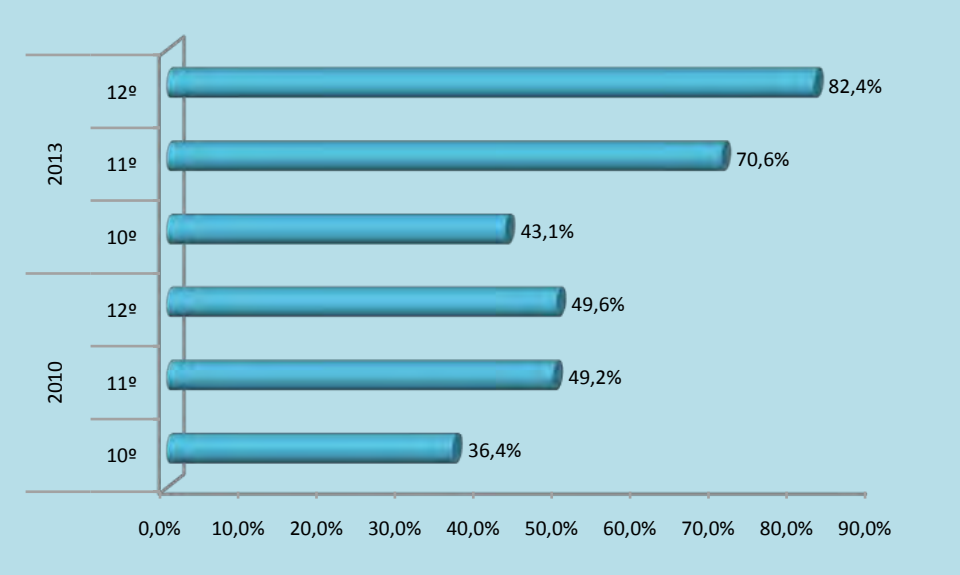


Figura 18 – Evolução da frequência de explicações entre 2010 e 2013

Face a estes resultados pode afirmar-se que as explicações parecem estar a desempenhar um papel fundamental na escolarização, constituindo esta prática, nos dias atuais e para muitas famílias, uma rotina diária.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação teve como objetivos descrever a natureza e extensão da frequência das explicações no ensino secundário, na Região Autónoma da Madeira, bem como analisar a sua evolução de 2010 a 2013. Verificou-se pelos resultados apurados que 45,6% dos estudantes que em 2013 frequentavam a Universidade da Madeira recorreram a apoio extracurricular durante o secundário, especialmente no último ano (80,4%). Os mesmos resultados foram obtidos por Azevedo e Neto-Mendes (2009), Bento (2009) e Ribeiro e Bento (2010; 2011). Tal como Costa, Neto-Mendes e Ventura (2009) afirmam as explicações não constituem um fenómeno pontual e de dimensão reduzida, mas assumem um pendor bem significativo, designadamente no 12º ano. Segundo Ribeiro e Bento (2010; 2011) a obtenção de classificações mais elevadas que lhes permitam beneficiar dos lugares mais ambicionados da oferta educativa de nível superior que envolve, quer as instituições, quer os cursos no seio destas, é o principal motivo que justifica a procura deste tipo de serviços. Azevedo (2011) argumenta que o recurso a esta actividade no Ensino Secundário prende-se com os exames de acesso à Universidade. Em Portugal, as explicações atingem o ponto alto, em termos de procura,

no 12º ano, um momento marcante no sistema educativo português por ser, o ano de conclusão e de certificação do Ensino Secundário, e também por ser o ano decisivo para o acesso ao Ensino Superior. A existência de exames nacionais, usados, em primeira instância, para a conclusão e certificação do Ensino Secundário, e em segunda instância, pelas universidades para seleção dos seus alunos, transforma os alunos finalistas do Ensino Secundário em potenciais clientes dos explicadores (Gouveia, 2012).

A Matemática continua a ser a principal impulsionadora do fenómeno das explicações e é claramente a disciplina a que o maior número de alunos tem explicações (78,4%). Segundo Costa, Neto-Mendes e Ventura (2009), a Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos a que se seguem a Física, a Química e a Geometria Descritiva.

Os locais mais procurados para o funcionamento das explicações é o centro de explicações (51,2%), seguido do explicador particular (34,9%), contrariamente aos resultados encontrados por Putkiewicz (2007) na Polónia, onde mais de 60% dos inquiridos tinham explicações individualmente. Contudo, de acordo com Costa, Neto-Mendes e Ventura, A. (2008) a utilização dos centros de explicações está a tornar-se bastante difundida, a nível mundial e, pode estar mesmo a tornar-se a forma preferida de acesso a explicações.

Relativamente às horas e gastos mensais em explicações verifica-se que a maioria dos estudantes tem até 6 horas semanais (84,3%) de explicações e gasta até 70 euros/mês (80,4%). No estudo desenvolvido por Costa, Neto-Mendes e Ventura (2009) a percentagem de alunos que frequentava entre quatro e dez horas de explicações por semana registou valores sempre acima dos 30%, embora a maioria optasse por frequentar até 3 horas semanais.

Questionados sobre a possibilidade de recorrerem a este tipo de atividade durante a frequência do ensino superior, apenas 29,4% considera essa hipótese. São, sobretudo os estudantes que frequentam o 1º ano que em maior número consideraram a possibilidade de recorrer a apoio extracurricular durante o seu percurso académico.

Por fim, comparando os resultados obtidos neste estudo com os obtidos no estudo desenvolvido por Ribeiro e Bento (2010), sobre a procura de explicações, no Ensino Secundário regista-se um crescimento significativo do fenómeno na Região Autónoma da Madeira, no Ensino Superior, especialmente, no 12º ano de escolaridade (taxa de crescimento de 66,1%). Pode então concluir-se que, apesar do agravamento da situação

económica e financeira de muitas famílias portuguesas a evolução positiva da procura de explicações foi muito expressiva, sobretudo, no último ano do secundário, facto que, talvez se deva às implicações do fenómeno quer para a aprendizagem quer para a vida futura de quem as frequenta.

CONCLUSÕES

Os objetivos fundamentais deste estudo de investigação do tipo *cross-section* consistiram em analisar a natureza, extensão e evolução da procura das explicações nos últimos 3 anos, pelos estudantes da Universidade da Madeira, durante a frequência dos seus estudos secundários.

Concluiu-se que quase metade (45,6%) dos estudantes que em 2013 frequentavam a Universidade da Madeira recorreu ao apoio extracurricular das explicações durante o seu percurso escolar secundário, especialmente no último ano (80,4%), resultados consistentes com valores obtidos em estudos anteriores (e.g. Ribeiro & Bento, 2010; 2011)

A Matemática continua a ser a principal disciplina impulsionadora do fenómeno das explicações e é claramente a disciplina na qual o maior número de alunos beneficia deste tipo de serviço pedagógico (78,4%). Os locais mais procurados para o funcionamento das explicações é o centro de explicações (51,2%), seguido do explicador particular (34,9%).

Em relação às horas e custos mensais em explicações verificou-se que a maioria dos estudantes tem até 6 horas semanais (84,3%) de explicações e gasta até 70 euros por mês (80,4%).

Cerca de um terço dos estudantes (29,4%), admitiram a possibilidade de recorrerem a este tipo de atividade durante a frequência do ensino superior, sendo, sobretudo, os estudantes que frequentam o 1º ano que, em maior número, consideraram a possibilidade de recorrer a apoio extracurricular durante o seu percurso académico universitário.

Quando comparamos os resultados deste estudo com os resultados obtidos no nosso estudo realizado há 4 anos (Ribeiro & Bento, 2010), verificamos que se registou um

crescimento da procura de explicações de 18,4%, 43,5% e 66,1% no 10º, 11º e 12º ano, respetivamente.

Apesar do agravamento da situação económica e financeira de muitas famílias portuguesas neste período de crise económica nacional a evolução positiva da procura de explicações foi muito expressiva, sobretudo, no último ano do ensino secundário, facto que, talvez se fique a dever às implicações positivas que este fenómeno tem nas aprendizagens obtidas e na vida futura (académica e profissional) de quem frequenta este tipo de serviço pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, S. (2011). A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Bento, A. (2009). *O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes – um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira*. In L. Rodrigues & J. Brazão (Org.). Políticas Educativas: Discursos e práticas (pp.311-324). Grafimadeira: Funchal

Bray, M. (1999). The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications or Planners. *Fundamentals of Educational Planning* No. 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36 (4): 515-530.

Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Comission.

Buchman, C. (2002). *Gettingahead in Kenya: social capital, shadow education, and achievement.* In B. Fuller & E. Hannum (Eds).Schooling and social capital in diverse cultures (pp. 133-159). JAI Press: Amesterdam.

Costa, J., Ventura, A., & Neto-Mendes, A. (2003). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Ano II*, 55-68.

Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2008). *Razões para a frequência de explicações na perpectiva dos alunos: os "novos herdeiros" e o reinvestimento do capital cultural*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A., (2008). Xplika: investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial.

Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (2009). As explicações em estudo de caso: alguns dados da cidade de Aquarela. *Rev. Lusófona de Educação*, (13): 81-88. ISSN 1645-7250.

Gouveia, A. (2012). *Investimentos privados em educação: o caso dos cursinhos comerciais.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Neto, M. (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.

Putkiewicz, E. (2007). Private Tutoring in Poland. *31st Conference -ALEE Proceddings*, pp. 185-197. ISBN: 978-961-6637-6-0.

Ribeiro, M. & Bento, A. (2010*).* O director de escola, a política organizacional escolar, a mercantilização da educação e as explicações: um estudo de caso na Madeira. *Atas do VI Simpósio sobre Organização Escolar*, Universidade de Aveiro, pp.105-124. ISBN: 978-989-97392-2-2.

Ribeiro. M. & Bento, A. (2011). Determinantes da procura de explicações no secundário: o caso da Região Autónoma da Madeira. *Livro de Atas do XI Congresso SPCE*, Guarda, pp.45-48. ISBN: 978-972-8681-35-7.

Rodrigues, C. (2012). *Mercado das explicações: A emergência de um terceiro setor educativo.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A., & Azevedo, S. (2008). *Dimensão e características da frequência de explicações no 12º ano: do local ao nacional*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A., (2008). Xplika: investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial.

POSSIBILIDADES E LIMITES DA AUTONOMIA DAS ESCOLAS. ESTUDO DE CASO: O TERRITÓRIO EDUCATIVO DE GONDOMAR

Filomena Correia

correia.af66@gmail.com, Porto

O nosso objeto de estudo, suportado no título da nossa tese, funda-se na necessidade de entender a escola, para lá de uma mera dimensão institucional. Considerando o nosso problema, ou seja, sabendo que as escolas integram a administração educativa e se inserem no território educativo do Concelho pretendemos, determinar como se relacionam entre si, sabendo que, a relação Estado - Administração Local – Município - Escola é reinvestida de novos significados. De igual modo, o apelo à realização do nosso estudo empírico a partir de um **Estudo de Caso,** parte do argumento de que os microfenómenos, embora micro numa perspetiva territorial, não o são numa perspetiva analítica. Uma análise que parte do contexto local, enquanto princípio nuclear de investigação e na convicção de que a territorialização das políticas educativas, constitui-se como princípio fundante de uma autonomia construída.

Introdução

A apresentação de resultados da presente investigação, suportado no título da nossa tese: **"Possibilidades e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: o Território Educativo de Gondomar"** insere-se no domínio dos estudos em educação. O conhecimento das instituições educativas, no quadro das ações de política educativa impõe a assunção de uma nova geografia social dos campos de decisão do Estado, mais ou menos determinadas por geopolíticas transnacionais num contexto onde se cruzam os aspetos identificatórios de um Estado Educador e centralista, e uma nova retórica de descentralização, marcada pela agenda neoliberal. Na atualidade, constata-se a deslocação na relação entre a esfera do Estado para a esfera da Sociedade Civil, num claro redirecionamento para o contexto Local dos processos de ação. Entendemos que a Autonomia da Escola e a sua compreensão, impõe-nos o seu conhecimento a partir da sua efetivação no território Local – o Município, por referência a um princípio essencial de uma autonomia construída, alicerçada numa regulação sociocomunitária, solidária e capaz de articular diferentes níveis de decisão, enquanto ação policêntrica da própria comunidade.

Este apelo ao Local, nos estudos em torno da Escola, é associado a conceitos como a democracia, participação, autonomia e escola comunidade-educativa, sobretudo, partir da década de 70, num período coincidente com a retração do Estado e de uma crescente transnacionalização da economia. O uso e utilização recorrente do conceito de autonomia e em particular do conceito de participação constituíram-se como crítica à burocracia, ao centralismo *estatizante*, às instituições e em particular à Escola, do mesmo modo que na atualidade assumem formas e lógicas contraditórias no quadro das grandes reformas estruturais dos Estados designadamente, através da descentralização de competências para as autoridades locais. Em Portugal é a partir primeira LBSE (1986), pós período do Estado Novo, que o debate em torno da relação entre ***Estado, Administração Educativa e Escolas*** adquire uma nova centralidade. Uma agenda, em que num contexto transnacional se assiste à mudança na relação entre *Estado – Sociedade,* e em que se verifica o reconhecimento da centralidade da comunidade, nos processos de tomada de decisão da escola como centro da gestão. Uma abordagem que incorpora a questões da descentralização e autonomia das escolas num movimento simultâneo: Autonomia da sociedade civil face ao Estado e Autonomia das Regiões

perante o poder central, e que na atualidade se reinveste de novos significados, sob a bandeira neoliberal.

1. A definição da problemática

A nossa problemática funda-se na ideia de que o conhecimento epistemológico Local permite a sua transposição, para outros espaços de conhecimento (Sousa Santos, 2001a, p. 48). Recolhendo o contributo de Ferreira (2005), entre outros, definimos o nosso problema de investigação a partir da interseção de três eixos distintos, porém complementares: O território educativo da comunidade; O território educativo do município; O plano Nacional. Uma perspetiva policêntrica, visível na definição das nossas questões de investigação:

- Como se carateriza a participação dos atores na operacionalização dos instrumentos da autonomia e da prestação de contas, a partir da participação da comunidade no Conselho Geral?
- No quadro de uma autonomia decretada como se operacionaliza e articula o Projeto Educativo com os instrumentos da autonomia das escolas, subordinados a lógicas de ação distintas como o Plano de Intervenção do Diretor e o Projeto Educativo Municipal, de molde à (re)construção do território educativo no sentido da constituição de uma escola comunidade-educativa?
- Como é entendida a autonomia pelos diferentes atores, sendo que numa autonomia relativa quais os domínios em que estes entendem existir «margens de autonomia» capazes de permitir a sua ação no território educativo, nomeadamente através da participação na operacionalização dos instrumentos da autonomia?
- Qual a configuração que assume a relação Escola - Município na atualidade considerando os pressupostos de uma autonomia relativa, nomeadamente da descentralização de competências em matéria educativa para os Municípios, na perspetiva dos diferentes atores do território educativo?

O elencar deste conjunto de questões de investigação pretendeu efetivar uma abordagem que designamos de **desconstrução de uma tríplice relação: Escola – Município – Estado,** construída a partir de uma perspetiva formal-legal e institucional segundo uma sociologia da ação de acordo com a proposta de Formosinho et. al., (2010, p.92-94) fundada na concetualização de Max Weber de ação social (Weber, 1983).

2. Definição de conceitos

Na concetualização da nossa matriz de investigação, a autonomia constitui-se como conceito nuclear que emerge da teoria de Estado, enquanto princípio integrador de uma comunidade política, complexa e interrelacionada com a própria filosofia política. Uma autonomia entendida a partir da própria liberdade do sujeito que se determina a si mesmo (Habermas, 2000, p. 595). A afirmação da Modernidade efetuou-se em torno do equilíbrio entre a regulação e a emancipação, permitindo-lhe efetuar as transformações na base da construção da noção de Estado (Sousa Santos, 1996, 2002a, 2004), sendo que o princípio do Estado assenta em relações políticas verticais, enquanto o princípio de comunidade funda-se nas relações políticas horizontais e solidárias (Sousa Santos, 2002a, p. 48).

Na operacionalização de conceitos definimos o conceito de participação a partir da noção de democracia, recuperada da teoria democrática, segundo a proposta de Habermas (2000) de democracia deliberativa. O exercício do poder político estabelece-se a partir de um processo de apresentação de razões entre iguais e, potenciador do desenvolvimento da solidariedade a partir de espaços públicos autónomos (Idem). O *poder une-se à formação democrática da opinião* e da vontade, através da tomada de decisão como resultado de uma ação coletiva e vinculante. Logo, e aceitando a

perspetiva de Pateman (2000) consideramos o conceito de participação total, parcial e pseudoparticipação. Do mesmo modo, definimos comunidade educativa a partir da noção de comunidade entendida a partir do estabelecimento de relações horizontais, na participação e na **formulação da vontade comum**, como as únicas suscetíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e coletiva assente no autogoverno, na descentralização, na democracia participativa, no cooperativismo e no bem-comum, no sentido de uma "produção socialmente útil" (Sousa Santos, 1996, p. 226). A ideia de um território, o Concelho de Gondomar, enquanto comunidade(s) educativa(s) fundamenta-se no argumento de que "os indivíduos e os grupos e as redes presentes na escola estão-no também na comunidade local, não podendo ser concebidos uns sem os outros" (Caride Gomez, 2000, p. 174), e a comunidade local, por sua vez, está presente na escola formalmente, nos Conselhos Gerais e informalmente através de redes e parcerias diferenciadas. Entendemos e face à revisitação da literatura que, o território educativo definido como Agrupamento de Escolas e a comunidade onde este se insere, não pode limitar-se a uma fronteira física, pois traduz uma conceção restritiva e incompatível, com a ideia de uma comunidade educativa que política e socialmente se relacionam, em torno de um projeto educativo (PE) identitário próprio.

O PE constitui-se como instrumento ao serviço da autonomia **(Ver quadro nº1)**, pois garante ao ato educativo e à escola, a fundamentação e contextualização sociopolítica e ideológica que merecem. Simultaneamente, o PE encerra uma dimensão normativa (processo de indução), enquanto operacionalizador da ação de administração e gestão da escola e analogamente, sujeito à validação pela comunidade, consubstanciada no Conselho Geral que representa a comunidade dentro da escola (DL 75/2008**).** Neste sentido, encerra uma dimensão democrática, enquanto processo de transformação da responsabilidade individual em responsabilidade coletiva, fundada em mecanismos de autoavaliação capazes de promover a eficácia e o desenvolvimento das escolas (Formosinho et. al, 2010, p. 248).

Quadro 1: Operacionalização do conceito de PE

Logica do desejo *vs* lógica da ação[1]		
Finalidade Instrumental	**Dimensão normativa PE Induzido[2]**	**Dimensão democrática Construção coletiva**
Instrumento de gestão normativa	Consonância com os objetivos e os valores definidos pela escola/ bem como da sua adequação ao PID.	Participação da comunidade na construção Participação da comunidade na sua concretização.
Orientador da ação educativa-Definidor das metas valores estratégias	**Instrumento de validação da ação:** Aprovação Acompanhamento Avaliação da execução	Referendado pela comunidade. Como processo de participação da comunidade.
Prestação de Contas (aprofundamento da autonomia)	Sujeito à avaliação pela comunidade	Grau de concretização dos objetivos do PE Grau de concretização dos instrumentos da autonomia da escola, como o PAA.

Fonte: Construído a partir de Formosinho e Machado (2000d); Formosinho et. al.,(2010) e Barroso (2000).

[1] Uma construção assente em lógicas distintas: a lógica do desejo[1] e a lógica da ação (Formosinho & Machado, 2000d; Barroso 1998b; Barroso, 1992), onde para tornar a tensão positiva se impõe o "querer", capaz de definir a "missão" própria de cada escola, e o "poder", isto é a atribuição de recursos à escola, que lhe permita concretizar o PE (Barroso, 1998b).

[2] Uma construção indutiva justificada pela necessidade de agir sobre a escola, enquanto instituição social e de serviço público (Barroso, 1998b).

Dada a necessidade de clarificação de conceitos consideramos, a autonomia da escola no quadro da teoria do Estado, enquanto, liberdade ou poder outorgado pelo Estado aos atores, sendo que, a outorga de um poder ou liberdade não é condição para o exercício da autonomia, dependendo esta, sobretudo, da sua capacidade para o uso dessa autonomia (Formosinho et. al, 2010, p. 92).

Quadro 2: Instrumentos da autonomia das Escolas

Instrumentos de uma autonomia normativa			
Direção estratégica	***Auto-avaliação (Prestação de contas)***	***Aprofundamento da democracia***	***Gestão***
- Eleição do diretor - Aprovação do PE - Acompanhamento / avaliação da execução do PE; - Aprovação do RI - Aprovação do PAA e plurianual de atividades - Definição de critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas	Apreciação dos relatórios periódicos e final de execução do PAA Aprovação da conta de gerência; Apreciar os resultados do processo de autoavaliação	→ Aprovação das propostas de contratos de autonomia.	→ Definição das linhas orientadoras de execução orçamental → Definição das linhas orientadoras no domínio da ação social escolar → Pronunciar -se sobre os critérios de organização de horário

Fonte: Construído a partir do DL nº 75/2008.

No quadro do atual modelo de administração e gestão das escolas e considerando as formas heterónomas determinadas pelo quadro normativo de uma autonomia decretada, os instrumentos da autonomia podem ser definidos como instrumentos de gestão estratégica, autoavaliação, aprofundamento e de gestão (**Quadro nº2**).

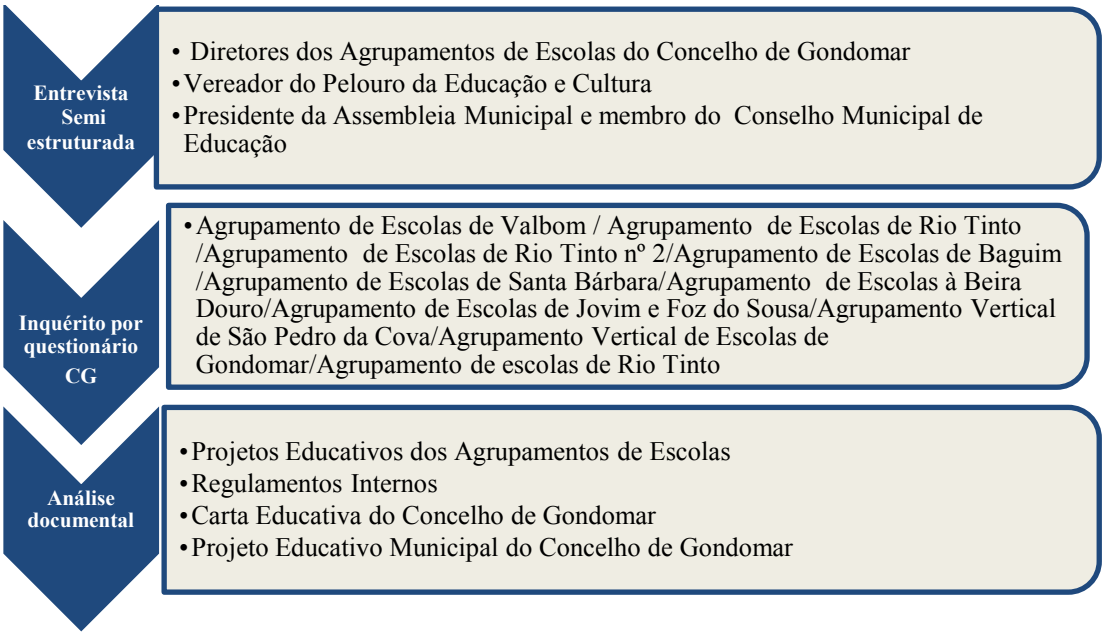
3. Metodologia de investigação

Por oposição a uma conceção do objeto de estudo como entidade abstrata, postulamos uma abordagem centrada na ação dos atores, face à prescrição da norma quando transposta mecanicamente para os territórios educativos (Formosinho et. al., 2010), bem como dos seus constrangimentos, designadamente o risco de "converter tudo o que é prescrito numa mera estrutura formal que só tem incidência perante o componente ideográfico da organização" (Santos Guerra, 2002, p. 36). Uma opção de pesquisa qualitativa fundada na necessidade de sustentar a nossa investigação, na utilização de métodos e técnicas capazes de nos permitir a compreensão detalhada do objeto de estudo (Oliveira, 2010, p. 37), privilegiando um conhecimento centrado na compreensão das inter-relações, de forma a promover a compreensão, por oposição a uma investigação causal e explicativa (Stake, 2009). A nossa opção pelo Estudo de Caso, permitiu-nos a realização de um estudo em profundidade do território educativo do concelho de Gondomar, garantindo a descrição ou análise detalhada de unidades sociais ou entidades educativas únicas (Díez, 1999).

4.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo presente o critério da adaptabilidade, variabilidade, gradualidade, pertinência e domínio a que faz referência Santos Guerra (2003, pp. 87-89), bem como a necessidade de efetuar um estudo intensivo e holístico do nosso objeto de estudo, definimos como instrumentos e técnicas de pesquisa as apresentadas no **quadro nº 3**, estabelecidas de acordo com os informantes-chave selecionados, bem com das fontes documentais utilizadas.

Quadro 3: Técnicas e instrumentos de recolha de dados



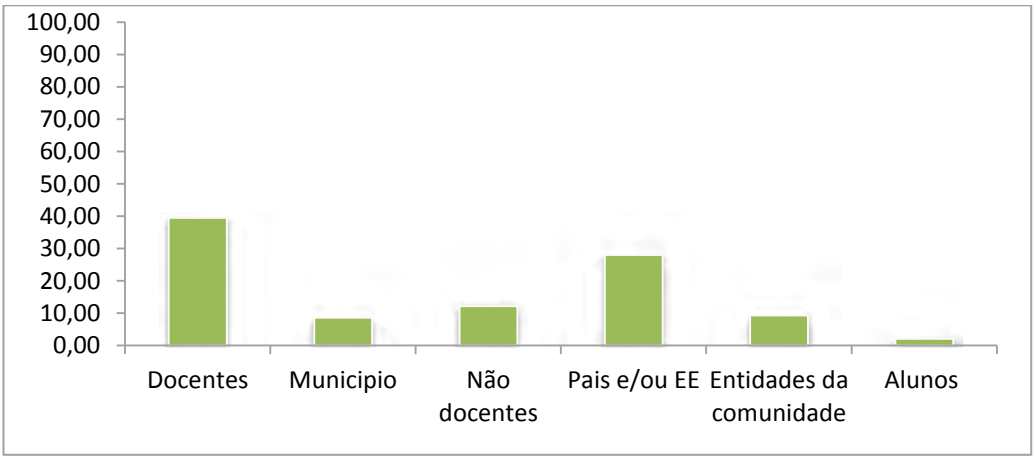
No tratamento dos dados do inquérito por questionário optamos pela análise estatística (Software SPSS 17), o que nos permitiu comparar os dados das diferentes respostas globais, estabelecer relações entre as diferentes dimensões e variáveis em estudo. Na análise qualitativa das entrevistas procedemos à sua sistematização através da análise de conteúdo. Na categorização das entrevistas e dos PE´s usamos a referência como unidade de análise. O questionamento no processo de análise de dados qualitativos foi efetuado com apoio do Software WebQDA. De forma a validar os resultados da nossa investigação, usamos a triangulação metodológica.

5.1. Caraterização do Estudo de Caso

Tendo presente que a seleção é de caráter etnográfico e não estatístico (Santos Guerra, 2003), a escolha dos informantes privilegiados foi definida a partir das nossas próprias questões de investigação e objetivos do estudo, pelo que na aplicação das entrevistas (semiestruturadas) consideramos: o universo dos diretores de Agrupamentos de Escolas Verticais do Concelho de Gondomar, o Vereador do Pelouro da Educação e Cultura, bem como o Presidente da Assembleia Municipal e membro do Conselho Municipal de Educação.

Na impossibilidade de recorrer a técnicas de amostragem convencionais, sustentamos a nossa opção no argumento de Freixo "se o investigador não pode utilizar análises de potência para determinar o tamanho da amostra, a recomendação é a de incluir o maior número de sujeitos" (2010, p. 187). Definimos como casos ou entidades a População ou Universo dos membros dos CG de Escolas Agrupadas do Concelho de Gondomar (N=173, n=139), cuja distribuição poderemos ver através do **gráfico nº1**. No que se refere aos Diretores dos Agrupamentos de Escola consideramos o universo dos DAE de Gondomar (N= 9, n=8), sendo que nas entidades políticas do Município de Gondomar e de acordo com o princípio da exequibilidade, e na impossibilidade da realização de entrevistas a grupos mais alargados, foi nossa opção uma seleção baseada na experiência política e profissional no âmbito da territorialização de políticas educativas locais.

Gráfico 1: Distribuição de Inquéritos validados CG (N =173, n=139)



5. Apresentação de resultados

5.1 Participação da comunidade e instrumentos da autonomia

Para a validação da nossa proposição: "*Os Agrupamentos de Escolas constituem-se como espaços legitimadores de práticas de autonomia determinadas pela administração educativa*", operacionalizamos o nosso objetivo geral, de forma a "Relacionar a ação do CG como órgão de participação da comunidade e a prestação de contas como meio de legitimação da sua ação". A nossa matriz de análise suportou-se em duas dimensões: Democracia representativa e a democracia participativa. Na análise da dimensão da democracia representativa consideramos a participação da comunidade educativa, através da participação formal no CG, bem como a análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas.

Democracia representativa e legitimidade da participação no CG

Nesta dimensão, salientamos a categoria: *participação da comunidade no CG*, das quais elencamos diferentes subcategorias. Uma participação entendida como "*défice",* o que na perspetiva dos entrevistados decorre: i) Desconhecimento da realidade da cultura da escola; ii) Uma não participação, ou seja uma participação passiva sem contributo direto para a escola; iii) Restringida à ação formal, decorrente do normativo (DL 75/2008). Na perspetiva dos entrevistados é entendida como mero cumprimento normativo, ou decorrente de uma ação natural de parceria já existente "Há lá uma com que faço, mas já fazia antes" (Entrevista, AA8).

A análise da *participação do Município no CG* permite-nos identificar duas formas distintas: i) participação formal decorrente do normativo; ii) e a existência de constrangimentos à participação. Este grupo é entendido como apenas mais um dos grupos da comunidade que integra o CG. Os constrangimentos decorrem da possibilidade de conflito de mandato. Quanto à delegação dos representantes do Município para integrarem o órgão de participação comunitária, antes da promulgação do DL 75/2008 o município delegava nos presidentes das Juntas de Freguesia, sendo entendida como uma participação pouco ativa. No discurso dos entrevistados (DAE´s) a participação do diretor, é entendida como formal, o que não pode deixar de ser cruzado com uma leitura dos resultados do IQ, onde segundo metade dos inquiridos, o diretor é caraterizado como tendo uma "forte" e intensa participação no órgão. Embora não seja representativo de todos os entrevistados, não podemos deixar de citar "às vezes essa participação é quase um...um tomar conta do conselho geral" (Entrevista, AA2).

Democracia participativa

Na análise da dimensão participação no Conselho Geral entendemo-la segundo: a) Auscultação aos membros do CG; b) Intensidade da participação dos membros do CG; c) Finalidades da ação no Conselho Geral; d) Prestação de contas – seleção do diretor; e) Prestação de contas no acompanhamento dos Instrumentos da autonomia.

Na auscultação aos membros do CG constatamos que pais e professores constituem os grupos onde a opinião é mais considerada. Os grupos menos considerados, (ainda que pouco expressivo), no processo de deliberação refere-se aos representantes da autarquia (51,8%), funcionários (51,1%) e por último os representantes da comunidade (49,6%).

Na análise da Intensidade da participação, nas formas de deliberação no CG, encontramos grupos distintos: i) Representantes no CG cuja intensidade da participação se situa no item "forte", onde se enquadram os diretores com uma percentagem de respostas válidas de 50,4%; os professores (60,4%) e os pais com 56,8% ;ii) Representantes do CG cuja intensidade da participação no processo de deliberação é percecionada como menos intensa, face a outros grupos, tal como os representantes dos funcionários. Na perspetiva dos diretores, a participação da comunidade no CG oscila entre uma participação ativa e passiva **(ver Quadro nº4)**. *A participação é ativa*, porque resulta do confronto de ideias entre pares, ou segundo um dos diretores "Tem que dizer porque estão contra e porque estão a favor e penso que isto demonstra o posicionamento" (Entrevista, AA6); e passiva, porque a participação no órgão passa pela análise e aprovação de documentos, traduzindo-se numa ação formal. No inquérito aos membros do CG, estes assumem formas de participação ativa, na análise e aprovação de documentos estruturantes do Agrupamento, porém segundo os resultados da análise às entrevistas aos DAE's, esta surge como ação passiva na apreciação dos mesmos, ou quando muito remetida para uma participação formal de cumprimento dos normativos.

Quadro 4: Participação da comunidade no CG (DAE)

Subcategorias	
• Formas de participação	• Ativa • Passiva • Formal
• Exercício da participação da comunidade no Conselho Geral	•Colaborativa •Estabelecimento de consensos •Processo de Deliberação •Emissão de Pareceres •Funcionamento por Comissões de Trabalho
• Participação determinada pela comunidade	

Fonte: Entrevistas DAE's (Análise Categorial).

Nas finalidades da ação da comunidade no CG, destacamos a *participação e acompanhamento dos Instrumentos da autonomia.* A participação do CG nos processos de autorregulação (Avaliação Interna de escola) é definida a partir de um mecanismo formal, "a equipa apresenta os relatórios e apresenta planos de melhoria e diz: neste campo pontes fortes são estes, os pontos fracos são estes. Portanto, há que melhorar os pontos fracos" (Entrevista, Diretor AA3). Uma participação restritiva, num quase tomar conhecimento: "a avaliação é devolvida à comunidade através do CG, através de reuniões com pais, através dos departamentos, através da página da escola" (Entrevista, Diretor AA7). O acompanhamento da comunidade, no que se refere à AI é, assim,

remetida para um plano formal, sem circulação da informação. A análise de conteúdo das entrevistas DAE revela, que a prestação de contas enquanto instrumento da autonomia fundamenta-se na própria comunidade, da qual emerge. De acordo com a categorização efetuada, a *prestação de contas à comunidade* entendida a partir do CG, alicerça-se em três subcategorias: i) Caráter vinculativo; ii) Legitimada pelo grupo; iii) Responsabilização da própria comunidade. O caráter vinculativo, segundo os entrevistados (DAE), decorre da matriz do próprio DL 75/2008. No discurso dos atores (diretores), ***a prestação de contas*** é entendida como uma ação *normativa*, e *legitimada pelo coletivo - a comunidade*, portanto constituindo-se como instrumento de legitimação das opções tomadas, pois como referia um respondente, "acho que o CG como órgão de direção máximo do agrupamento tem que ter conhecimento de tudo aquilo o que se passa" (Entrevista, Diretor AA5), ao mesmo tempo que é integrada no discurso dos atores, "eu acho que é fundamental a prestação de contas" (Entrevista, Diretor AA1).

5.2. A participação da comunidade e a dimensão democrática do PE

Na dimensão indutiva do PE, consideramos a *participação da comunidade na sua construção e sancionamento, através do CG*. A dimensão indutiva fundamenta-se na necessidade de agir sobre a escola, enquanto instituição social de serviço público, ao mesmo tempo que constitui, um instrumento de afirmação da autonomia da escola através do controlo, regulação e prestação de contas (Formosinho & Machado, 2000d).

A ação indutiva do PE

O PE *legitimado como instrumento de ação política* no CG, através do voto dos representantes da comunidade educativa, revela um défice na democracia participativa. A sua construção é remetida para o formal (aprovação) ou para comissões/grupos de trabalho (pareceres). Na relação entre o *Programa de Intervenção do Diretor (PID) e o PE, n*a análise categorial efetuada às entrevistas dos diretores, obtivemos diferentes subcategorias. De facto, o *PE constitui um instrumento de ação da escola*, que emerge da comunidade educativa e o PID constitui um instrumento de gestão apresentado pelo Diretor aquando o seu processo de seleção. Na perspetiva dos entrevistados, o PID, é entendido como resposta a um cumprimento legal, isto é, foi elaborado como instrumento formal a apresentar ao CG. Um instrumento não entendido relativamente, ao próprio PE "portanto casou teve que integrar o PE, mas de facto não teve aquele peso" (Entrevista, AA8). Uma indiferenciação que parece perpassar para o domínio da própria conceptualização do PID, entendido como uma colagem ao PE (16,67%), ou como documento distinto do PE (8,33%), segundo as referências obtidas, na categoria (n=48). Relativamente a uma conceção do PID como colagem ou mesmo extensão do PEA, situa-se numa linha de continuidade da própria ação dos diretores, na gestão dos agrupamentos.

A ação coletiva da comunidade e o PE

Na análise intensiva dos PE´s do Concelho de Gondomar, enquanto fontes documentais, verificamos que a comunidade é entendida a partir da participação dos seus diferentes elementos (**tabela nº1).** Na relação entre PE e a participação da comunidade a partir do CG, é salientado como contributo a *abertura da Escola à Comunidade*, e analogamente a sua ação na concretização do PE. A abertura da escola à comunidade é entendida a partir do CG, como forma de agir sobre a escola e a comunidade em que se insere.

Tabela 1: Participação nos Projetos Educativos

Participação nos Projetos Educativos		***Referencias***	
		Frequências	***%***
Participação dos alunos	Diagnose da participação	*3*	*1,91*
	Finalidade da participação	*21*	*13,28*
	Promoção	*19*	*12,10*

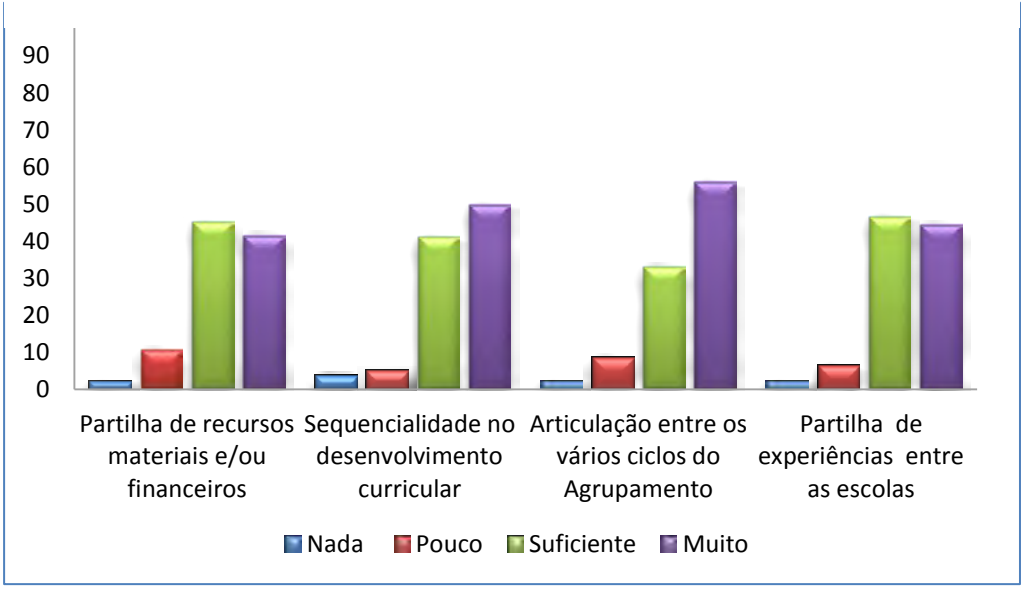
Participação dos Pais e/ou EE	Diagnose	*5*	*1,91*
	Formal	*16*	*10,19*
	Associação de Pais AP	*11*	*7,0*
	Envolvimento no processo de Ensino aprendizagem	*41*	*26,11*
	Projeto Educativo	*3*	*1,91*
	Plano Anual de Atividade	*13*	*8,28*
Professores		*2*	*1,27*
Não docentes		*1*	*0,64*
Comunidade	Finalidade	*15*	*9,55*
	Promoção da participação	*7*	*4,66*

(**Fonte:** PE do Concelho de Gondomar)

A comunidade no Agrupamento de Escolas: o Território Educativo

Para o território educativo entendido como Agrupamento de Escolas que política e socialmente se relaciona com a comunidade, consideramos a variável território educativo da comunidade. Através da análise do gráfico nº 2, torna-se evidente a

Gráfico 2 Escola comunidade-educativa
Inquérito por questionário aos membros dos CG de Gondomar



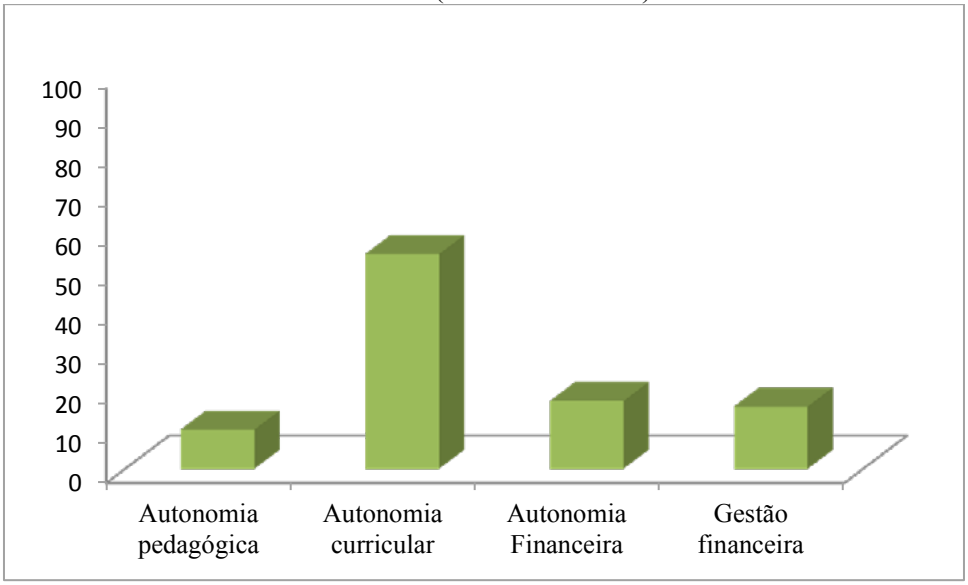
dimensão sociocomunitária da Escola, enquanto instituição ao serviço da comunidade. Nos resultados aos membros do CG, bem como nas entrevistas aos DAE´s, constata-se a intencionalidade objetiva da operacionalização do PE e da participação da comunidade educativa. Contudo, a ação da comunidade parece assumir uma dimensão periférica sendo referida a "*Pouca participação da comunidade*" no PE (2,38%, n=294), explicada na perspetiva dos entrevistados por fatores estruturais (2,04%, n= 294) ou sociológicos; de mudanças das políticas educativas "Bom, as agregações desmobilizam às vezes algumas práticas" (Entrevista, AA4); ou mesmo incapacidade da comunidade em apropriar-se da escola (Entrevista Vereador). Uma participação limitada que decorre da inexistência de sentido projetivo quanto às finalidades da Escola.

5.3 Autonomia da Escola e os atores da comunidade Educativa

Na análise desta dimensão refira-se que no discurso dos DAE´s, obtiveram-se 326 referências, sendo que 211 (64,72%) são do domínio da autonomia relativa. Analogamente foram identificadas quatro categorias no domínio da autonomia relativa, a saber: Autonomia Pedagógica; Autonomia Curricular; Autonomia Financeira e Gestão Financeira. A análise estatística, por frequências relativas, permitiu-nos observar a sua

preponderância percentual, conforme poderemos verificar através do **gráfico nº2.** Refira-se que na subcategoria*práticas de articulação curricular*, a articulação vertical apresenta 18,6% (n=115) no discurso dos atores. Este domínio indicia um maior nível de concretização entre os diferentes ciclos, correspondendo aos objetivos subjacentes à construção de agrupamentos de escola verticais: Fazemo-lo do pré-escolar para o primeiro ciclo, fazemo-lo do 1º para o 2º ciclo (Entrevista, AA3).

Gráfico 3: Categorias da autonomia identificadas pelos atores (Entrevistas DAE)



Na entrevista aos DAE, na autonomia curricular identificamos como subcategorias: i) Práticas de articulação curricular; ii) Flexibilização e organização do currículo; iii) Constrangimentos na ação da Autonomia Curricular; iv) Práticas colaborativas (Limitada no trabalho entre pares). Na categoria, *autonomia financeira* **(Quadro nº6)** (DAE´s) foram consideradas 38 referências, sendo que a dependência ao orçamento de Estado representa 18,42% (n = 38). É assinalado que a gestão do Agrupamento é condicionada quer pelo sistema de financiamento quer pelas regras de gestão das respetivas verbas. As receitas próprias das escolas, são canalizadas para a manutenção e funcionamento das mesmas (26,32%; n = 10), e em menor percentagem para a dinamização de projetos e/ou atividades da Escola. A *Gestão Financeira* (n=35) das escolas, na perspetiva dos entrevistados, encontra-se presa a um sistema complexo e burocrático, designado sistema de compras públicas, condicionador da ação das escolas. *A **recentralização da gestão financeira** por ação dos meios informáticos* torna os procedimentos de gestão, morosos e incapazes de dar respostas às escolas em tempo útil.

Quadro 1: Autonomia Financeira

Financiamento das Escolas – Orçamento do Estado Administração Central	• Dependência do Orçamento de Estado • Autonomia limitada na gestão das verbas
Receitas provenientes Município-Administração Local	• Transferências diretas do Município • Transferência indireta do Município-manutenção das escolas
Receitas próprias da escola	• Manutenção e funcionamento da Escola • Receitas insuficientes
Inexistência de Autonomia Financeira	

5.3.1 Autonomia construída - Domínio institucional e ação dos atores

O *desenvolvimento da autonomia*, enquanto ação dos membros da comunidade educativa, foi determinada pelo cruzamento entre o IQ aos membros dos CG, entrevistas aos DAE´s, Vereador do Pelouro da Educação e Cultura e Presidente da Assembleia Municipal. Neste domínio parece-nos relevante que na análise de conteúdo efetuado às entrevistas aos DAE's são assinalados como *requisitos para Autonomia de Escola* pressupostos gestionários, tal como a *contratação de pessoal docente*. Esta perspetiva sofre a interseção de práticas gerencialistas como eficiência, redução de custos e melhoria dos resultados dos alunos, resultante de um quadro global de atribuição de maiores responsabilidades às escolas, ou mesmo aos diretores. Por outro lado, a Escola parece entrecruzada por lógicas de ação contraditórias. as críticas aos procedimentos burocráticos referentes ao modelo de compras públicas desaparece, quando se transpõe para a contratação de docentes, entendido como instrumento de remediação e como "solução" para a melhoria dos resultados escolares, todavia, como salientado por um diretor, é manifesta a incapacidade da escola neste domínio: "As escolas não estão capacitadas para fazer a contratação de pessoal (...) Com o risco grave de cometerem ilegalidades" (Entrevista, AA6).

5.4 A territorialização das políticas educativas do Concelho de Gondomar

Para responder ao nosso objetivo geral - *Identificar os modos e espaços de participação da comunidade capazes de se constituírem como potenciadores do desenvolvimento da autonomia da escola articulada com o espaço território educativo do concelho,* consideramos como objetivos específicos a investigar: i)Avaliar o grau de adequação das competências descentralizadas para a autarquia na perspetiva dos atores; ii) Analisar a ação dos agrupamentos e da autarquia no quadro de transferências de competências atuais; iii) Identificar modos e espaços de articulação no território educativo municipal. Nos resultados da análise categorial efetuada às entrevistas, no que concerne à *descentralização de competências para o Município* foi possível identificar na categoria, 9 referências nas entrevistas aos diretores, e 7 nas entidades do Município (Vereador e Presidente da Assembleia Municipal). O grau de concordância com a aplicação da medida foi total, à excepção de uma referência na análise das entrevistas DAE's, onde o presente modelo pode ***induzir a uma administração municipal.***

As referências na categoria revelam ainda concordância total com a descentralização de competências para a Administração Local, enquanto potencial de melhoria na prestação do serviço público de educação: "Eu acho que constitui uma grande oportunidade, não só para mudar, digamos as condições de ensino/aprendizagem e daquilo que deve ser a qualidade da prestação da educação" (Vereador do Pelouro da Educação e Cultura). Segundo as subcategorias de análise, é ainda salientado a necessidade de ***definição de parâmetros mínimos no cumprimento das competências descentralizadas nos Municípios,*** pois como referia o Presidente da AM: "Não conheço todos os municípios, sei que há muita heterogeneidade à escala nacional e faria até falta um plano de garantia de qualidade mínima nos recursos educativos que são afetos à educação" (Entrevista, PAM). Na análise das competências descentralizadas para o município, em alguns domínios, constata-se a *sobreposição de mandatos*, como a *gestão de recursos humanos*. Neste domínio, e no quadro atual de transferência de competências para o Município, o pessoal não docente (TO, PA) integra os quadros do pessoal da autarquia, enquanto a colocação e gestão do pessoal docente ou pessoal com funções técnico-pedagógicas permaneceu sob a tutela do ME. Do mesmo modo, também nos Agrupamentos TEIP, ou em Agrupamentos/Escolas com Contratos de Autonomia e de acordo com os termos dos referidos contratos, é possível proceder a contratações de pessoal (DL n.º 144/2008, artigo 6.º, nº4). A sobreposição de mandatos

verifica-se ainda, ao nível dos *procedimentos administrativos e de gestão do pessoal não docente*. Em Escolas do Ensino Básico os procedimentos administrativos e o vínculo laboral pertencem ao Município, porém nas Escolas Secundárias é mantido na tutela do ME. Nos Agrupamentos de Escola, ou Mega Agrupamentos com diferentes níveis de ensino, coexistem regimes jurídicos distintos, o que acarreta claras implicações na vida das escolas.

Os resultados obtidos, na análise **da relação Município – Agrupamento** permitiu-nos identificar os domínios em que esta *relação jurídico-administrativa* se encontra presente: *i) desconcentração de competências nos Diretores de Agrupamento de Escolas (DAE´s); ii) relação hierárquica (Autarquia - DAE´s); iii) eleição do diretor pelo CG e a relação hierárquica* (delegante e delegado da competência desconcentrada), conforme se poderá verifica na **tabela nº 4.**

Tabela 1: Desconcentração de competências para os diretores

			DAE's		Entidades	
			n =	%	n =	%
Competências dos DAE's	Recursos Humanos	Manutenção das EB e da Educação Pré-Escolar	***5***	22,73	***2***	11,11
		Pessoal não docente	***14***	63,64	***3***	16,67
		Professores de Atividades Extracurriculares	***0***	0,00	***2***	11,11
		Pessoal técnico	***2***	9,09	***7***	38,89
	Financeiros	Transferência de verbas para manutenção das escolas do EB e do Pré-escolar	***1***	4,55	***3***	16,67
		Transferência de receitas para as Escolas	***0***	0,00	***1***	5,56
		Transferência de Verbas para o SASE	***0***	0,00		0,00
			22	**100,00**	**18**	**100,00**
Relação hierárquica	Relação Município-DAE	O município não interfere nas competências desconcentradas	***10***	21,28	***5***	26,32
		Abertura e diálogo	***10***	21,28		0,00
		Proximidade	***11***	23,40	***5***	26,32
		Cooperação institucional	***3***	6,38	***2***	10,53
		Parceiro	***13***	27,66	***4***	21,05
		Receio de uma "Municipalização"		0,00	***3***	15,79
			47	**100,00**	***19***	**100,00**
Eleição do diretor pelo CG	Subordinação hierárquica	Concordância	***2***	8,70	***4***	66,67
		Discordância	***14***	60,87	1	16,67
		Representatividade limitada do Município	***2***	8,70	***1***	16,67
		Potenciador de um modelo ambíguo	***5***	21,74	***0***	0,00
			23	**100,00**	***6***	**100,00**

Construído a partir da análise categorial às entrevistas aos diretores, Entidades: Vereador do Pelouro da Educação e Cultura e Presidente da Assembleia Municipal **(Apêndice, VII e IX)**.

Na ***desconcentração de competências*** (nos DAE), e na perspetiva dos diretores são *comprovadas as suas vantagens,* especialmente quanto à *gestão de recursos disponibilizados às escolas* nos diferentes domínios de atuação, como a manutenção, reparação de equipamentos, transferência de verbas para os Serviços de Ação Social Escolar (SASE) ou funcionamento das Escolas. No que se refere às *Atividades Extracurriculares (AEC) e gestão dos docentes de AEC* a coordenação pedagógica é efetuada pelos Agrupamentos de Escolas onde se integram, sendo que os procedimentos administrativos são assumidos pela Autarquia.

Quanto *à seleção do diretor pelo CG* – A subordinação hierárquica decorre do modelo de gestão (DL 75/2008,e DL 137/2012). A seleção do diretor pelo CG, associado à descentralização de competências em matéria educativa para o município, acrescenta novos elementos no debate nesta *tríplice relação: Escola, Administração Central e Administração Local* **(Tabela nº5).** Na *relação entre a desconcentração de competências para o Agrupamento* e a *seleção de um diretor,* efetuada por um CG, onde se encontram os representantes do Município, sendo que, eles próprios se constituem como entidades que ocupam o cargo por delegação de competências, direta

da respetiva vereação da educação, impõe, consequentemente a necessidade da compreensão desta categoria a partir do discurso dos seus atores.

Tabela 2: Limitação da ação do diretor

	DAE		*Ent. Municip.*	
	n =	***%***	***n =***	***%***
Concordância	*2*	*8,70*	*4*	*66,67*
Discordância	*14*	*60,87*	*1*	*16,67*
Representatividade limitada do Município no CG	*2*	*8,70*	*1*	*16,67*
Potenciador de um modelo ambíguo	*5*	*21,74*	*0*	*0,00*
Total	***23***	***100,00***	***6***	***100,00***

Legenda: DAE (Diretores de Agrupamentos de Escola); Entidades Municipais (Vereador do Pelouro da Educação e Cultura; Presidente da Assembleia Municipal e Membro do CME).

Algumas das Conclusões:

- Os CG no quadro de uma democracia participativa e numa dimensão sociocomunitária podem constituir-se como potenciadores de uma autonomia das escolas, sustentados em processos deliberativos e numa construção coletiva da vontade da comunidade, numa verdadeira assunção das suas finalidades enquanto órgão de direção, se se libertarem de um mero seguidismo das orientações da administração educativa e /ou da gestão dos respetivos Agrupamentos, isto é, da anomia ou à mera aquiescência de ações e decisões heterónomas.
- A prestação de contas veiculada e reiterada como instrumento da autonomia, nomeadamente através da participação da comunidade na seleção do diretor, permitem identificar logicas distintas, mas confluentes. A sua seleção pelos representantes da comunidade no CG, é entendida como uma forma legítima fundada na ideia da democracia representativa. Os diretores entendem que este processo constitui uma forma de legitimação das suas próprias ações, ou seja, uma forma de responsabilização direta da comunidade pelas opções tomadas, aquando a sua seleção. Por outro lado, verificamos que a seleção do diretor, através do conselho geral não produziu qualquer rutura com os anteriores conselhos executivos, que de órgão colegial passaram a órgão unipessoal, mantendo-se na sua maioria, agora, como diretores os anteriores presidentes de conselho executivo. Logo, a mudança de modelo não operou mudanças a este nível na vida das escolas.
- A avaliação e acompanhamento dos instrumentos da autonomia da escola como a análise da proposta de orçamento, a avaliação interna, os relatórios de acompanhamento do plano de intervenção do diretor, ainda que no cumprimento formal das competências do órgão, não é total. Trata-se de uma participação investida de um mero cumprimento formal (pseudoparticipação), sobretudo na formulação da proposta de orçamento visto a inexistência de autonomia financeira.
- A concretização de uma comunidade-educativa nos Agrupamentos de Escola, não obstante o reconhecimento do percurso efetuado, não é ainda efetivo. Nesta perspetiva e se entendermos o Projeto Educativo, enquanto instrumento de regulação da escola e onde "a escola comunidade-educativa supõe a realização de um jogo social entre professores, alunos, pais e demais

elementos da comunidade, não é regulada por um critério exterior, mas por uma ação social promotora dos desejos e interesses comunitários" (Sarmento & Formosinho, 1994, p. 80), nesse sentido o princípio da salvaguarda da «ordem social», não é heterónoma, mas emerge da própria comunidade.

- Defendemos que uma escola comunidade-educativa fundamenta-se na sua individualidade e na realização de um Projeto Educativo autónomo e diferenciado, construída num espaço social de intercomunicação e partilha, considerando a comunidade mais vasta e admitindo uma visão policêntrica da educação, conforme nos recorda Azevedo (2011), pelo que diríamos ainda não está suficientemente consolidada nos diferentes territórios educativos.
- No quadro de transferências de competências para o Município, em matéria educativa e de acordo com os resultados obtidos nesta investigação constitui uma ação visível e assinalada pelos diferentes intervenientes no estudo, a melhoria na prestação do serviço público no município de Gondomar especialmente no domínio da colocação de pessoal não docente nas escolas, a construção e a manutenção de equipamentos educativos. Uma ação que para os diretores constituiu uma mais-valia na generalidade dos inquiridos, não obstante as situações de incongruência, devido à existência em simultâneo de sistemas paralelos e distintos como os recursos humanos e financiamento das escolas verificando-se a sobreposição de diferentes mandatos nas escolas especialmente em agrupamentos de escolas com Ensino Secundário e Ensino Básico.
- A descentralização de competências para a autarquia origina um movimento de desconcentração de poderes de competências para os diretores dos Agrupamentos de Escola. Se em termos hierárquicos a desconcentração se traduz na subordinação hierárquica de acordo com a leitura dos resultados obtidos, esta ação é entendida numa lógica de melhoria na prestação do serviço. Para os atores esta ação não depende da lei, mas da latitude das interações estabelecidas pelos intervenientes, nos diferentes territórios educativos. Uma abordagem entendida a partir do principio da subsidiariedade e apenas entendível neste contexto, pois o quadro legal não define patamares de cumprimento por parte dos Municípios, o que poderá conduzir a assimetrias e desigualdades no sistema educativo.

Bibliografia citada

Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação, 21*, 33-58.

Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (Ed.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 17-56). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1998). *Educação Para Todos. Escolas, Projectos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação, 12*, 9-33.

Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In A. Costa; A. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-185). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da educação, 17* (2), 49-83.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Caride J. A. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In F. Trillo (Ed.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 171-274). Lisboa: Instituto Piaget.

Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2000). A escola das pessoas para as pessoas – para um manifesto antiburocrático. In J. Formosinho et al. (Eds.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 147-159). Lisboa: Edições Asa.

Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.). J. M. Alves (Coord.), *A autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Habermas, J (2000). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoria del discurso*. Madrid: Editorial Trota, SA. (Original publicado em 1992).

Santos, B. S. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (5ª. ed.). Porto: Edições Afrontamento. (Original publicado em 1994).

Santos, B. S. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento. (Original publicado em 1987).

Santos, B. S. (2002a). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Vol.1* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2004). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In B. S. Santos (Ed.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural* (pp.331-352). Porto: Edições Afrontamento.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Weber, M. (1983). *Fundamentos de sociologia*. (2ª ed.). Porto: Rés .Editora

ESCOLA, GÉNERO E GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL E NO BRASIL – APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Maria Custódia Rocha

Departamento de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal
(mcrocha@ie.uminho.pt)

Tânia Suely Antonelli M. Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, São Paulo, Brasil

(tamb@terra.com.br)

RESUMO

Temos vindo a estudar a problemática *género e gestão escolar* em Portugal e no Brasil. Neste texto justificamos a realização do Projeto de Investigação: *Género e Gestão Escolar no Brasil e em Portugal: Políticas, Discursos e Práticas* (2013). Fazemo-lo apoiadas em referenciais teóricos e metodológicos patentes num leque de estudos produzidos no mundo ocidental e nas conclusões que ressaem de um *estudo de caso de tipo exploratório* (Rocha, 2007a). É o conhecimento que possuímos sobre a problemática que nos permite agora efetuar uma investigação suportada por estudos de caso múltiplos de cariz *explanatório/analítico.* Neste texto explicamos como, porquê e para quê.

INTRODUÇÃO

Falar em género e gestão escolar equivale, na maior parte dos estudos existentes sobre esta problemática, a falar-se na masculinização da gestão escolar. Tal como acontece no âmbito da gestão *tout court*, também no âmbito dos estudos sobre as relações sociais de género na gestão educacional se tem revelado que "a literatura tradicional da administração das escolas ignorou largamente as mulheres. Diz-nos pouco sobre o seu passado ou vidas presentes e sob a forma como percecionamos os seus constrangimentos. Somente na década passada surgiu literatura sobre as mulheres na administração escolar e somente em anos passados muito recentes os académicos começaram a falar em examinar a teoria corrente e as práticas no que concerne o impacto do género" (Shakeshaft, 1989: 9-10).

É certo que a crítica ao positivismo na análise sociológica das organizações e a consequente desconstrução das prescrições e perspetivas racionalistas possibilitou o desenvolvimento de quadros de análise teórica que contemplam a heterogeneidade dos contextos, a flexibilidade das estruturas, a ambiguidade e pluralidade dos processos e desempenhos, a realidade eminentemente cultural, simbólica e política das interações organizacionais, as muitas racionalidades e subjetividades organizacionais, os múltiplos poderes relacionais. Mas, também é certo que esta pluralidade concetual é menorizada quando se trata de analisar empiricamente a problemática das relações sociais de género no contexto da gestão das escolas (Rocha, 2007a, b).

DESENVOLVIMENTO

Leituras e análises atentas de um *corpus* de estudos existentes sobre a problemática *género e gestão escolar* permitem-nos dizer que estes estudos abrangem várias e diferenciáveis dimensões teóricas que se encontram, por vezes, empiricamente sustentadas.

1. Pressupostos teóricos existentes sobre "género e gestão escolar"

O *corpus* de estudos que com maior preponderância se afirma no mundo ocidental diz respeito à análise da masculinização da gestão escolar. Nestes estudos se revela que, pese embora a feminização da profissão docente, esta profissão não permite às mulheres efetuar uma carreira profissional no âmbito da gestão educacional escolar.

Exemplos disso são os trabalhos de origem saxónica (Adkison, 1981; Shakeshaft, 1989, 1999; Davies, 1990; Ozga, 1993; Ehrich, 1994), de origem francófona (Baudoux, 1994; Heon e Mayrand, 2003; Cacouault e Combaz, 2007), de origem luso-brasileira (Sanches, 1987; Louro, 1997; Trigo-Santos, 1997, Rocha, 1997, 1998, 2000, 2001; Magalhães, 1998; Afonso e Viseu, 2001; Barroso, 2002; Souza, 2007; Corrêa, 2010), de origem africana (Kagoda, 2011), em vários países da Europa, nomeadamente na Grécia (Athanassoula-Reppa e Koutousis, 2002). Assim acontece, embora a situação tenha vindo progressivamente a alterar-se (Cacouault e Combaz, 2007), mais que não seja em termos de representação paritária numérica, o que, apesar disso, não anula as vantagens implícitas que favorecem os homens na gestão das escolas (Corrêa, 2010; Kagoda, 2011).

Vários motivos são apontados para esta construção *generizada*[1] da gestão, ancorando-se, todos eles, numa premissa de base: As primeiras teorias sobre a gestão, construídas a par com a institucionalização da burocracia, muito contribuíram para a "*racionalização* da produção do género" (Alvesson e Billing, 1992: 78). Assim se foi reforçando a "interiorização de critérios distintivos entre os géneros" (Giddens, 1994, 2001), sendo que a noção de 'objetividade' e 'racionalidade' masculinas foi associada à gestão e a noção de "subjetividade" e "irracionalidade" femininas excluiu as mulheres da possibilidade de dirigir e gerir. Desta feita, as concepções sobre a gestão escolar estão intimamente associadas com a "dureza" do núcleo "masculino" deste contexto em que se tende a associar gestão ou administração "a um determinado tipo de masculinidade – a do heterossexual, branco, racional e tecnicamente capaz" e "dotado de poder" (Morgade, 1998: 76-77), em suma, em que se julga "ser a direcção da escola mais apropriada ao homem pela sua racionalidade na tomada de decisão" (Vargas, 1993: 63).

Numa tentativa de superar as conceções da "perspetiva masculina racionalista que não afetou somente as teorias nas ciências sociais mas mascarou a realidade das teorias sobre os comportamentos organizacionais de igual forma" (Shakeshaft, 1989: 150) e de se insurgir contra a "gestão tradicional do conhecimento na administração educacional" que teve o efeito de "promover a base de uma teoria, investigação e conhecimento desconetados das vozes, necessidades e realidades" (Ortiz e Marshall, 1989: 126), surgem perspetivas (alocadas ao "feminismo da diferença") com as quais se irá defender incondicionalmente que todo e qualquer tipo de gestão deve concentrar as caraterísticas da especificidade da gestão feminina.

Defende-se, nestas perspetivas, por exemplo, que "o dia-a-dia das experiências das mulheres cria uma cultura feminina que difere do mundo que os homens ocupam nas escolas" e que "as tácticas de poder predominantes entre as mulheres administradoras são a construção de coligações [...], o que cria uma atmosfera consensual e participativa para as tomadas de decisão" (Shakeshaft, 1989: 14-187-188). Tenta-se mostrar, então, como "as mulheres enfatizam a coesão. São muito menos individualistas e gastam menos tempo em engendrar um clima e uma cultura integrativos" (Ozga, 1993: 4-11). Mais: "Em comparação com os homens, as mulheres tendem a negociar os conflitos de forma a protegerem a continuidade das relações de trabalho (em vez de verem o conflito em termos de ganha-perde) e a

[1] Os neologismos *generizada(s), generizado(s)* são aqui assumidos, tal como em outros trabalhos de nossa lavra, enquanto tradução do termo anglo-saxónico *genderized*.

valorizarem as relações por si próprias, como parte integrante do seu empenhamento para com o cuidado (em vez de as verem como instrumentais para outros propósitos)" (Rothschild, 1990, cit. por Fullan e Hargreaves, 2001: 108). E, nesta sequência, aponta-se o quão "é importante reconhecer e valorizar o que as mulheres têm a oferecer à gestão educacional" (Coleman, 1994: 194), devido precisamente às suas "diferenças" em relação aos homens (Shakeshaft, 1989, 1999; Hackney, 1998; Holtkamp, 2002). Há, até, quem defenda que os estilos de liderança das mulheres, nas escolas, devem ser a norma à qual os homens se devem ater.

De salientar que estas propostas, e sobretudo as teses triunfalistas da feminização do poder e da defesa da especificidade da gestão feminina, têm vindo a ser questionadas porque podem propiciar o surgimento "de uma nova forma de estereotipia". E isto, porque o tema "gerir no feminino" tem-se elaborado a partir das qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres – a sensibilidade, a emoção, a intuição, a preocupação com os outros e surge, então, como um novo imaginário social edificado no solo dos estereótipos sexuais. Desta forma, mesmo que a gestão feminina ganhe legitimidade social, em vez de se anular a diferenciação entre os géneros recriam-se novas imagens arquetípicas do feminino e mesmo novas formas de dominação nas organizações, nomeadamente nas educativas (Rocha, 2003; 2005).

Também têm surgido, fruto das conceções pós-modernas ou pós-estruturalistas, na sua defesa ou a elas se opondo, propostas teóricas em que se fazem ensaios sobre "a desconstrução social do género" (Alvesson e Billing, 1997: 221). Partindo do princípio de que as análises empíricas sobre os géneros não podem ser enformadas por categorizações diferenciadoras que legitimem, a nível social, a dominação e a hierarquia entre os seres humanos tem-se, de facto, vindo a propor "uma nova perspetiva em toda a investigação sobre as relações de géneros" (West e Zimmerman, 1991: 34). E, uma "desconstrução social do género" implica reconcetualizar o género "mais como um processo do que uma coisa" que "não pode ser estatisticamente medido através de escalas M/F como tão familiarmente se faz" (Connell, 1987: 140 e 172).

Haverá ainda a dizer que o teor da investigação académica sobre *género e gestão escolar* perpassa em alguns documentos de índole política, nomeadamente em documentos provindos da União Europeia. Nestes se confirma, explicitamente, a dimensão teórica que aponta para a masculinização da gestão escolar. Pois, "a gestão da escola é, praticamente dirigida por homens, e as iniciativas que visam estimular o equilíbrio de géneros neste campo são claramente insuficientes […]. Na Europa, somente um terço dos países desenvolveu medidas políticas direcionadas para questões como a baixa percentagem de mulheres em posições de gestão ou de tomadas de decisão […]. No que respeita à participação das mulheres em posições de gestão nas escolas, a situação depende, também, do nível de ensino. Com base nos dados disponíveis, as mulheres estão frequentemente representadas em maioria como directoras de escolas do CIte 1. De facto, na Bulgária, em França, na Polónia, na Eslováquia, na Suécia, no Reino unido e na Islândia, mais de 70% dos directores de escolas do CIte 1 são mulheres" (Eurydice, 2011).

Nesses mesmos documentos não se deixa de apontar algumas das escassas "iniciativas para atrair mais mulheres para a gestão das escolas":

– Nos Países Baixos, o objectivo do programa 'mais mulheres na gestão' (*Meer vrouwen in hetmanagement)* é trazer mais mulheres para o exercício de funções de gestão no sector da educação. Faz parte de um acordo estabelecido, em 2006, entre o governo, os sindicatos e as organizações patronais, consubstanciados em nove objectivos dirigidos ao pessoal educativo;

– Na Irlanda foi lançada uma iniciativa especial dirigida às mulheres que tencionem integrar o pessoal educativo na área da gestão. O departamento para a educação e Ciência lançou um curso de formação contínua para mulheres que estejam interessadas em prosseguir a carreira de gestão na área da educação – mulheres para a Gestão no ensino (*Women into Educational Management*). o curso foi lançado na sequência da recomendação de um estudo sobre mulheres que desenvolvem funções de gestão na área da educação […] Há uma procura contínua para este curso, que é agora organizado por um dos centros nacionais de educação. Este curso foi incluído num programa internacional para mulheres (IpWem) que foi co-financiado pela Comissão europeia (ComenIus action 3.1-soCRates programme);

– Um projecto regional com a participação do Liechtenstein e das regiões vizinhas tem o objectivo de aumentar a percentagem de mulheres detentoras de posições de liderança no sector público em geral;

– O objectivo de aumentar a representação das mulheres nos órgãos que tomam decisões ou o de obter um equilíbrio de géneros na gestão na área da educação faz parte da estratégia no Chipre e na Roménia, onde ainda está por implementar;

– Em Portugal, a alusão à necessidade de participação e representatividade equitativas na gestão escolar, em termos de género, não está explícita em nenhum normativo da gestão escolar e queda-se na pretensão, exposta na Lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, art.º 3º, al. j) de, em educação, se "assegurar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo" (Rocha, 2007, 2009). Contudo, o atual plano de igualdade inclui o objetivo de integrar as perspetivas de igualdade de género em funções de gestão e organização das escolas e outras intuições de ensino e de formação" (Eurydice, 2011) [2].

2. Orientações Teóricas e Metodológicas do trabalho em desenvolvimento

Ao longo do nosso percurso de investigação sobre "género e gestão escolar" temos apelado para uma necessária utilização de métodos e técnicas de investigação (de recolha e análise de dados) dando relevância a uma análise crítica dos discursos organizacionais, uma análise que permita que os discursos organizacionais sejam tidos na sua dualidade discursiva – o discurso e o poder (e o sentido) não são só elementos de reprodução que constrangem, são também relações de desconstrução que capacitam. e com a qual se possa proceder à desconstrução de alguns pressupostos existentes sobre género, discurso e poder, nomeadamente na gestão educacional (Rocha, 2007a, b, c, 2008b).

A mesma linha de pensamento acompanha a realização do trabalho que ora temos em mãos. Desta feita, esta será uma investigação essencialmente qualitativa, sem descurar a dimensão quantitativa quando se tratar de compilação de dados para efeitos estatísticos. A expressão investigação qualitativa tem vindo a ser utilizada para agrupar diversas estratégias de investigação com as quais se recolhem dados qualitativos, isto é "ricos em fenómenos

[2] Tanto n*o III Plano Nacional para a Igualdade - Cidadania e Género (2007-2010)* (www.qren.pt/download.php?id=525) como no *IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação (2011-2013)* (http://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Resolucao_Conselho_Ministros_5_2011.pdf) são enunciados, muito genericamente, os objetivos de "Promover medidas específicas para a integração da igualdade de género no sector da educação, em todos os níveis de ensino e formação ao longo da vida", de "Integrar, na organização e funcionamento das escolas e de outras instituições educativas e formativas, a perspectiva da igualdade de género, com vista a prevenir a discriminação e a violência, garantindo a interacção de ambos os sexos no quotidiano escolar" e de "Actualizar e divulgar estudos de diagnóstico sobre a evolução da presença de mulheres em cargos de gestão e membros de direcção de grandes e médias empresas".

descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (Bogdan e Bilken, 1994: 16).

Ao contrário do que comummente acontece no âmbito do paradigma quantitativo/positivista, as questões orientadoras da investigação/hipóteses (de trabalho) não foram delineadas com o objetivo de proceder à operacionalização de variáveis mas sim com o intuito de estudar fenómenos de grande complexidade no seu contexto natural de produção (Bogdan e Bilken, 1994: 16). Na verdade, há mesmo quem defenda que a importância da investigação educacional tem muito mais a ver com as questões que coloca do que com as respostas que fornece (Yin, 2001). Não se pretende com a investigação em desenvolvimento "provar" ou "generalizar" mas sim interpretar criticamente a informação obtida através de um processo investigativo que está a implicar uma estreita interdependência entre quem pesquisa (imergindo-se na realidade a estudar) e os sujeitos intervenientes e que conta com a sua plena participação. Os intervenientes são, então, "fontes diretas de informação" e não estão distanciados do processo de investigação (Barbier, 1990: 213).

Em suma, estamos a privilegiar a investigação qualitativa, com base no método dos estudos de caso múltiplos, por ser aquela que dá importância primordial à compreensão das expectativas, dos motivos, dos sentimentos explicitados ou não como fatores impulsionadores das práticas, ou seja ao eventual "significado" que os atores dão às coisas e à sua vida profissional na sua correlação com os outros e com o que os rodeia (Ludke e André, 1986: 12).

Tendo já realizado um estudo de caso único de tipo exploratório – 2001-2005 (Rocha, 2007a) – para obtenção de informação preliminar sobre uma problemática de análise e delineação de questões orientadoras de um estudo futuro (Yin, 2001), com um extenso suporte de teorização, e sabendo que muitas investigações "começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos […] com o objetivo de contemplar a questão da generalização em termos teóricos (Bogdan e Biklen, 1994: 79), nesta investigação optamos por estudos de caso múltiplos (Portugal – Escolas Secundárias Públicas do Distrito de Braga e Brasil – Escolas Públicas de Ensino Médio do Município de Marília – São Paulo), de cariz *explanatório/analítico* – que se elaboram numa tentativa de problematizar o objeto de estudo/problemática, de eventualmente construir ou desenvolver nova teoria ou confrontar uma teoria com outra já existente (Yin, 2001).

Os estudos de caso múltiplos têm vindo a ser considerados como importantes contributos para a investigação em educação, por vários motivos: Com eles, pode-se selecionar casos típicos ou representativos de outros, não se exigindo delimitação de amostras. De qualquer forma, é importante que se inclua alguma variação geográfica, étnica, de tamanho ou outras. Com eles, pode não se chegar a uma compreensão inteiramente nova mas, em contrapartida, pode obter-se uma compreensão mais precisa sobre a problemática de investigação. Para isso, será necessário escolher os contextos e os intervenientes que podem propiciar melhor riqueza no cruzamento e triangulação de dados. A partir de aí poder-se-á decidir se os casos múltiplos representam "casos confirmatórios" (com presumíveis replicações do mesmo fenómeno); "casos contrastantes" "casos teoricamente diferentes". A "lógica da replicação" pressupõe uma estrutura teórica abrangente e consistente. Pois, "a estrutura teórica torna-se mais tarde o instrumento para generalizar para casos novos". Tem-se, nessas condições, a possibilidade de construção de uma teoria (*grounded theory*) a partir dos resultados comuns aos multi casos (Yin, 2001: 69).

Com a realização deste trabalho pretendemos, então, obter uma compreensão mais precisa sobre a problemática de investigação, tendo em conta as ideias principais que ressaem de um estudo de caso – 2001-2005 (Rocha, 2007a) por nós efetuado em Portugal aquando da vigência do Decreto-lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio, com as posteriores alterações da Lei nº. 24/99, de 22 de Abril. Expomos uma síntese dessas ideias:

a) Alguns discursos instituintes, provenientes da base de ação organizacional, revelam-se congruentes com propostas que vão no sentido de tornar gestão escolar em sintonia com a igualdade de género e, em consequência, com critérios de democraticidade, de participação e de politização das escolas públicas portuguesas.

b) A análise dos discursos sobre *género, gestão e poder* (contemplando tanto as formações discursivas instituídas como as manifestações discursivas instituintes) permite uma configuração da organização escolar, e da sua gestão de topo, como contextos institucionais atravessados por múltiplas racionalidades e relações de poder. Nestes contextos, formações discursivas políticas, estatais e ideológicas confrontam-se com outras manifestações discursivas que nem sempre estão em correspondência com os critérios da racionalidade formal patente nas principais teorias organizacionais tradicionais.

c) Na gestão da escola, os discursos instituintes, mesmo que raros, configuram as possibilidades de fuga, por parte dos atores homens e mulheres, ao hierarquicamente instituído e configuram as suas perceções sobre, por exemplo, o que é o poder, onde este se situa, quem o detém e como este pode suscitar transformações nos quotidianos de vida profissional, social e pessoal. Assim, fazer uma análise das relações sociais de género enquanto relações de poder na gestão das escolas, a partir, simplesmente, das tradicionais ideologias diferenciadoras dos géneros, a partir dos condicionalismos das estruturas burocráticas das organizações educativas e do poder instituído, é não ter em consideração que tanto homens como mulheres convocam poderes instituintes e que estes e estas tanto operam na construção e reconstrução dos aspetos concretos e simbólicos dos contextos organizacionais, como operam na sua desconstrução.

Nesta sequência analítica, também tivemos a oportunidade de referenciar as novas formas de estereotipia gestionária advindas da apologia do "poder no feminino" (Rocha, 2003) e a tentativa de consolidação de uma nova dinâmica da racionalidade instrumental oriunda dos ditames da *era da nova gestão.* Nesta nova era, não deixa de se proceder a uma inclusão estratégica de mais mulheres em cargos de gestão escolar de topo, o que está em consonância, aliás, com a *ideologia da racionalização da emoção a favor da produtividade organizacional* (Rocha, 2005) e em correspondência com a defesa dos "deveres das mulheres para o desenvolvimento económico sustentável" (Rocha, 2008a).

A análise que temos em desenvolvimento retoma algumas destas ideias e pretende reconfirmá-las ou não. Pretende também responder a outras questões que se nos asseveram pertinentes tendo em conta o que se passa quer em Portugal (Braga), quer no Brasil (Marília – São Paulo):

– Tem vindo a assistir-se a mudanças em contextos organizacionais escolares, nomeadamente no que respeita à participação e representação paritária de homens e mulheres nos cargos de gestão de topo?

– A existirem, as mudanças operadas nos cargos de gestão de topo, em termos de género, podem reverter para uma maior descentralização/reconcentração de poderes dos sistemas burocráticos da administração escolar?

– A existirem, as mudanças operadas nos cargos de gestão de topo, em termos de género, podem estar relacionadas com os ditames da *nova gestão*, transferidos para as escolas,

e que se coadunam com os sentidos dominantes de uma gestão e de uma liderança mais técnica, executiva e eficaz?[3]

– A existirem, estes novos sentidos podem configurar novas formas de estereotipia gestionária e uma regressão, mais do que um avanço, relativamente à dinâmica igualitária na gestão de topo das escolas?

– Na ausência de uma política de mainstreaming nos principais documentos que orientam a administração, direção e gestão das escolas, devemos inferir que o reforço/enfraquecimento da dinâmica igualitária nos contextos de gestão escolar de topo é fruto de avanços/recuos nos sistemas culturais mais amplos?

– A descrição das *experiências vivenciais para a/na gestão* dos membros de direção/gestão de topo das escolas permitem-nos dar resposta às questões anteriormente formuladas?

CONCLUSÃO

A produção do conhecimento no domínio das relações sociais de género em contextos de gestão escolar não pode passar sem uma análise das mudanças/retrocessos que se têm operado no âmbito da gestão escolar de topo, em diversos países, e sem uma análise do teor burocrático/gerencialista de políticas educativas/consagrações normativas/documentos orientadores que possam contribuir para a explicação das mudanças/retrocessos que se têm operado no âmbito dessa mesma gestão.

A produção do conhecimento no domínio das relações sociais de género em contextos de gestão escolar também exige uma análise com a qual não se tenta averiguar especificamente se existem diferenças na forma como os atores organizacionais, homens e mulheres, atualizam as suas práticas de gestão, como é comum fazer-se. Estamos principalmente preocupadas, isso sim, em traçar as trajetórias pessoais, académicas e profissionais que permitiram que homens e mulheres tenham acedido a cargos de gestão escolar, revelando os seus objetivos, interesses, expetativas, dificuldades, percursos de formação e de experiência profissional. A forma como estes e estas percecionam e atualizam as suas práticas de gestão escolar mais não serve do que complemento à elaboração de *configurações de experiências vivenciais para a/na gestão* e não se destina, concretamente, a construção de tipologias ou de perfis de género com as quais, não raras vezes, se reconstroem as imagens estereotipadas da gestão.

Se atualmente o diagnóstico da situação estatística, em termos de *género e gestão escolar*, se torna relevante, tendo-o nós já feito e possuindo dados compilados em fase de tratamento, mais importante se torna contribuir para uma necessária "desconstrução do género em contextos de gestão", o que implica uma nova perspetiva em toda a investigação sobre esta problemática ou, pelo menos, que um outro passo concetual (empiricamente sustentado) se dê nessa direção. É isso que nos propomos fazer tendo como finalidade última contribuir para a produção de conhecimento relevante com o qual se seja capaz de fortalecer a linha de investigação sobre as relações sociais de género em contextos de gestão escolar.

[3] Pelo menos em Portugal, assim o fazem crer os princípios estipulados no Decreto-lei nº. 75/2008, de 22 de Abril, que veio instituir a figura do Diretor de escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adkison, Judith (1981). Women in School Administration: A Review of the Research. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH,* Vol. 51, Nº. 3. Santa Barbara: University of California, pp. 311-343.

Afonso, Natércio e Viseu, Sofia (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básicos e secundário - estudo extensivo*. *Programa de Avaliação Externa do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas definido pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alvesson, Mats e Billing, Ivonne, Due (1992). Gender and Organization: Toward a Differentiated Understanding. *ORGANIZATION STUDIES*, 13/12, pp. 73-103.

Alvesson, Mats e Billing, Ivonne, Due (1997). *Understanding Gender and Organizations*. London: Sage Publications.

Athanassoula-Reppa, Anastasia e Koutouzis, Manolis (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. *EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, Vol. 10 (11), pp. 1-9. Disponível em http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/290

Barbier, Jean Marie (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Barroso, João (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. *ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL*, Nº. 2, pp. 90-107.

BAUDOUX, Claudine (1994). *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes?* Québec: Presses inter-universitaires.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto : Porto Editora.

Cacouault, Marlaine et Combaz, Gilles (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires: quels enjeux institutionnels et sociaux? *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE. pp. 5-20. Disponível em* http://rfp.revues.org/358

Coleman, Marianne (1994). Women in Educational management. T. BUSH e J. WEST-BURNHAM (Edit.). *The Principles of Educational Management*. Leicester: Longman, pp. 177-197.

Connell, Robert W. (1987). *Gender and Power: Society, The Person, and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.

Corrêa, Vanisse S. A. (2010). *Gestão Escolar e Gênero: O Fenômeno do Teto de Vidro na Educação Brasileira.* Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação. Disponível em http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/23379/CORREA,%20VANISSE.pdf?sequence=1

Davies, Lynn (1990). Gender and Educational Management. *Equity and Efficiency? School Management in an International Context*. London: The Falmer Press, pp. 61-83.

Ehrich, Lisa Catherine (1994). Mentoring and Networking for Women Educators. *WOMEN IN MANAGEMENT REVIEW*, Vol. 9 (3), pp. 4-10.

EURYDICE (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa.* Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf

Fullan, Michael e Hargreaves Andy (2001). *Porque que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Giddens, Anthony *et al.,* (1994). *The Polity Reader in Gender Studies*. Cambridge: Polity Press/Blackwell.

Giddens, Anthony (2001). *Transformações da Intimidade*. Oeiras: Celta Editores.

Hackney, Catherine E. (1998). Voices of Women at Entry Level Positions of Educational Administration. *ADVANCING WOMEN IN LEARDERSHIP JOURNAL*. Disponível em http://www.advancingwomen.com/awl/summer98/HACK.html).

Heon, Lucie et MAYRAND Nancy (2003). L'accès des femmes à un poste de direction dans des écoles secondaires de Montréal. *RECHERCHES FÉMINISTES*, vol. 16, n° 1, pp. 159-185.

Holtkamp, Leslie A. (2002). Crossing Borders: An Analysis of the Characteristics and Attributes of Female Public School Principals. *ADVANCING WOMEN IN LEARDERSHIP JOURNAL*. Disponível em http://www.advancingwomen.com/awl/winter2002/holtkamp.html).

Kagoda, Alice Merab (2011). Évaluation de l'efficacité de la participation et de l'action positive sur le leadership des femmes dans le secteur de l'éducation en Ouganda. *Forum des politiques éducatives de l'IIPE: l'égalité des genres dans l'éducation: voir au-delà de la parité*. Disponível em http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/repdoc/SEM313/SEM313_20_fre.pdf

Louro, Guacira Lopes (1997). Mulheres na sala de aula. PRIORE, Mary del (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, pp. 443 - 481.

Ludke, Menga e ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda,.

Magalhães, M. José (1998). *Movimento Feminista e Educação*. Oeiras: Celta Editora.

Morgade, Graciela (1998). Dinamicas de Género en los Discursos Constitutivos de la Gestión de las Escuelas Primarias Argentinas. *EDUCAÇÃO E REALIDADE,* Nº. 23(1), pp. 73-85.

Ortiz, Flora Ida e Marshall, Catherine (1989). Women in Educational Administration. N. J. BOYAN. *Handbook of Research on Educational Administration - A Project of the American Educational Research Association*. New York & London: Longman, pp. 123-141.

Ozga, Jenny (1993). *Women in Educational Management*. Philadelphia: Open University Press.

Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone e Raybaut, Paul (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: celta Editora.

Rocha, M. Custódia J. (1997). As Relações de Género e os Estudos sobre as Organizações Educativas – Problematização. A. LUÍS, J. BARROSO e J. PINHAL (Edit.). *Actas do 1º Congresso do Forum Português de Administração Educacional - A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional, pp. 249-264.

Rocha, M. Custódia J. (1998). Democracia e Participação. A Feminização da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática. *REVISTA DE EDUCAÇÃO*, Vol. VII, Nº. 2, pp. 29-40.

Rocha, M. Custódia J. (2000). Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo. *Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 109-118.

Rocha, M. Custódia J. (2001). Relações de Género e Feminização da Gestão Educacional: Para uma Crítica das Políticas da (Des)Igualdade. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro - Política e Administração da Educação. Investigação, Formação e Práticas*, Braga: Universidade do Minho.

Rocha, M. Custódia J. (2003). A Especificidade da Gestão Feminina em Contexto Educativo e as Novas Formas de Estereotipia Gestionária. *Actas do IV Seminário As Lideranças Educativas na Escola de Hoje*, Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte, pp. 84-100.

Rocha, M. Custódia J. (2005). Relações Sociais de Género e Gestão Educacional: A Nova Dinâmica da Racionalidade Instrumental. *GESTÃO EM AÇÃO,* 8, 2, pp. 131 - 145.

Rocha, M. Custódia J. (2007a). *Educação, Género e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Rocha, M. Custódia J. (2007b). Género e Poder na Gestão Educacional: Os contributos de uma análise crítica dos discursos organizacionais. *CONFIGURAÇÕES - REVISTA DE SOCIOLOGIA*, Nº 3, pp. 69 - 72.

Rocha, M. Custódia J. (2007c). Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática. *EDUCAÇÃO EM REVISTA,* 8, 1, pp. 1 - 20.

Rocha, M. Custódia J. (2008a). Dos Direitos das Mulheres como Direitos Humanos Indivisíveis aos Deveres das Mulheres para o Desenvolvimento Económico Sustentável. *ORGANIZAÇÕES E DEMOCRACIA* 9, 1/2, pp. 143 - 161.

Rocha, M. Custódia J. (2008b). Para uma Desconstrução de Alguns Pressupostos Existentes sobre Género, Discurso e Poder. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, pp. 1-11. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Sanches, M. Fátima. C. (1987). Reformar o Contexto da Gestão das Escolas Secundárias: A Voz dos Conselhos Directivos. *REVISTA DE EDUCAÇÃO*, Vol. I, Nº. 2, pp. 27-39.

Shakeshaft, Charol (1989). *Women in Educational Administration*. London: Sage Publications.

Shakeshaft, Charol (1999). The Struggle to Create a More Gender-Inclusive Profession. J. MURPHY e K. S. LOUIS (Edits.). *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 99-118.

Souza, Ângelo, R. (2007). *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: PUC–SP.

Trigo-Santos, Florbela. (1997). As Mulheres e a Liderança Educacional. A. LUÍS, J. BARROSO e J. PINHAL (Edit.). *Actas do 1º Congresso do Forum Português de Administração Educacional - A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional, pp. 239-246.

Vargas, Glaci de Oliveira P. (1993). *O Cotidiano da Administradora Escolar*. Campinas, Brasil: Papirus Editora.

West, Candace e Zimmerman, Don (1991). Doing Gender. J. LORBER e S. A. FARRELL. (Edits.). *The Social Construction of Gender.* Newbury Park: Sage Publications, pp. 13-38.

Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: procedimentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman 2ª ed.

A AUTONOMIA DAS ESCOLAS A PARTIR DAS POLÍTICAS DE REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DO PRACE FACE À ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

José Hipólito
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, johipolito@gmail.com

Resumo

Este comunicação trata do programa de reforma da administração central do Estado (PRACE), iniciado em 2005, no mandato do XVII governo constitucional, em articulação com as iniciativas de mudança da administração do sistema educativo e do governo das escolas, conhecidas como «políticas de reforço da autonomia das escolas» (Barroso, 2006, 2011; Lima, 2011). Entendida esta reforma como uma política constitutiva (Lowi,1972), é discutido se a orientação destas mudanças se situa num referencial pós-burocrático, tendo como exemplo o *new public management,* ou num referencial neo-weberiano (Pollit e Bouckaert,2004) ou mesmo hiperburocrático (Lima, 2012).

1. Introdução

Esta comunicação trata do programa de reforma da administração central do Estado (PRACE), iniciado em 2005, no mandato do XVII governo constitucional, em articulação com o referencial do reforço da autonomia das escolas, nomeadamente sob a forma contratualizada, presente nas iniciativas de mudança da administração do sistema educativo e do governo das escolas.

Estas mudanças tendem a ser apresentadas e equacionadas predominantemente ao nível setorial relativo à administração educativa, dificultando deste modo a construção de uma perspetiva transversal e integrada destes processos de mudança no conjunto da administração pública.

Nesta apresentação, desenvolvida no âmbito da sociologia política da ação pública, pretendeu-se enquadrar as iniciativas de mudança da administração do sistema educativo e do governo das escolas, conhecidas como «políticas de reforço da autonomia das escolas"(Barroso, 2006, 2011; Lima, 2011), no contexto de uma mudança mais alargada, ou seja, da reforma da administração central do estado.

Assim, no ponto dois apresenta-se de forma breve os referenciais que enquadram o contexto político dos processos de reconfiguração do Estado e de mudança das administrações públicas. No ponto três, expõem-se as linhas orientadoras do PRACE, iniciado em 2005, no XVII governo constitucional, até à publicação, em diário da república, da estrutura orgânica dos vários ministérios. De seguida, no ponto quatro, apresenta-se a conceção da mudança da administração central no sector educativo em articulação com o referencial do reforço da autonomia das escolas. Por último, nas notas finais, apresentam-se algumas linhas interpretativas deste processo.

2. Os referenciais das políticas constitutivas: «o agir sobre o Estado no Estado»

A ação pública encontra-se perante o problema de regulação expresso no fosso entre a ordem das instituições e as exigências dos problemas públicos (Duran, 2010). Estes não podem mais ser geridos apenas pelas autoridades públicas, ao mesmo tempo que os dispositivos institucionais apresentam uma rigidez que não corresponde à flexibilidade necessária aos ajustamentos necessários requeridos pelos problemas públicos. Numa abordagem mais «politista», *top-down*, fazendo recurso em especial da dimensão institucional, desenvolve-se o foco sobre a dinâmica das autoridades. Estas encontram-se perante o problema de garantir a coordenação e a cooperação de atores múltiplos, públicos e privados, em contextos diversos, preservando o exercício da autoridade (Duran, 2010).

Esta dinâmica das autoridades políticas manifesta-se através de um processo de reinstitucionalização da ação pública, que revela a reconfiguração do Estado e a modernização da administração pública em curso no mundo ocidental[1]. Este processo apresenta-se como uma política pública, que ,de acordo com a tipologia de Theodore Lowi (1972), podemos designar como uma política constitutiva, que se caracteriza por criar novos quadros institucionais no âmbito das reformas das administrações públicas, procedendo à redistribuição dos poderes, à afirmação de princípios e à criação de regras sobre as regras, à formalização de processos. Este tipo de política é interpretado por Philippe Bezes como "políticas reflexivas que reivindicam o agir sobre o Estado no Estado"(2002, p.5), que na nossa época adquirem uma característica própria que as distingue das anteriores. Assim, na maior parte dos países ocidentais, o período que vai do fim do século XVIII aos anos 1950 foi marcado "por um processo de burocratização dos sistemas administrativos do Estado"(Bezes,2009, p.17). Contudo, a partir dos anos 1960 até aos nossos dias, as políticas apresentam uma nova tendência que consiste " em pôr em causa os princípios e instrumentos burocráticos desenvolvidos desde o século XIX em nome de novos saberes económicos e de gestão fundados numa doutrina «gerencialista»"(2009, p.23). Esta tendência forte das políticas reflexivas revela deste modo uma recomposição do Estado na sua relação com a sociedade. Se inicialmente houve o desenvolvimento de um processo de diferenciação assente na burocratização, na dominação legal-racional, com a nova tendência atrás referida desenvolve-se um processo de *desdiferenciação* do Estado em relação à sociedade (Birnbaum, 1985). Este fenómeno traduz-se na inscrição de princípios e práticas representativos da sociedade na ação do Estado, sendo de destacar os processos de negociação explícita.

A recomposição do Estado na relação com a sociedade, que se traduz em um processo de *desdiferenciação*, vai enquadrar de uma forma geral as políticas constitutivas do pós anos 1960 conferindo-lhe, deste modo, uma configuração própria, que Philippe Bezes (2009) designa por «souci de soi de l'État»[2], ou seja, "uma racionalidade política inédita [que] assenta sobre a produção de saberes e instrumentos reflexivos sobre a administração e a atividade de governo" (2009, p.478). Esta produção de saberes e instrumentos, que pretendem fabricar um Estado cada vez mais racional, marca também "uma evolução dos processos de legitimação do político"(ibidem, p.477), pois a legitimação dos governantes, das autoridades públicas, não se fabrica só no campo da *politics* (a política eleitoral, as dinâmicas da conquista do poder político), mas também nas questões relativas aos "funcionamentos administrativos, à volta das

[1] Este processo não é homogéneo e revela as diferenças e as especificidades dos espaços em que se desenvolve, bem como os diversos sectores das administrações públicas.
[2] Podemos traduzir de uma forma aproximada esta expressão por: preocupação ou cuidado que o Estado tem por si próprio.

questões de resolução dos problemas sociais e de reivindicação de «resultados»"(ibidem, p.477).

As reformas administrativas, que se desenvolveram a partir dos anos 1980, apresentam-se como o resultado da influência de uma nova doutrina gerencialista, o New Public Management (NPM). Como refere Hood (1991), o NPM é um «casamento» entre duas tendências, por um lado, axiomas tirados das teorias económicas e, pelo outro, as prescrições provenientes dos saberes de gestão. Deste modo, o seu ponto forte não está na sua coerência, apresentando-se como um «puzzle doutrinal» (Bezes,2009), mas na sua força crítica em relação à administração burocrática. Seguindo a síntese apresentada por Philipe Bezes, as preconizações do NPM nos últimos vinte anos, estruturam-se em cinco princípios de organização que orientaram as respetivas medidas, onde se destaca o lugar da contratualização:

> "[i] a separação entre as funções de estratégia, de pilotagem e de controlo e as funções operacionais de implementação e execução;[ii] a fragmentação das burocracias verticais pela criação de pequenas unidades administrativas autónomas (eventualmente sob a forma de agências), pela descentralização ou pelo *empowerment* dos grupos de utentes; [iii] o recurso sistemático aos mecanismos de mercado (concorrência entre atores públicos e com o sector privado, individualização das incitações, externalização da oferta pela privatização); [iv] a transformação da estrutura hierárquica da administração reforçando as responsabilidades e a autonomia dos escalões encarregados da implementação da ação do Estado; [v] a implementação de uma gestão pelos resultados fundados sobre a realização de objetivos e a medida e a avaliação dos desempenhos no quadro de programas de contratualização." (Bezes,2009, pp.36-37).

É neste sentido que o NPM pode constituir-se como um referencial (Jobert e Muller, 1987) ou um paradigma (Hall, 1993), possibilitando o uso da capacidade heurística da abordagem pelas ideias na apreensão da mudança presente nas políticas de reforma administrativa desenvolvidas nos Estados ocidentais. Assim, o NPM é entendido enquanto referencial que orienta a ação das reformas, ou seja, enquanto doutrina que reúne "os diagnósticos dos problemas, as imagens e os valores (imperativo de eficácia, de transparência, de responsabilidade, etc.), as normas gerais de ação (...) e os instrumentos" (Bezes, 2009, p.37).

Porém convém evitar mobilizar esta abordagem de maneira unívoca, ou seja, é necessário guardar a distância relativa ao processo de legitimação que o NPM fabrica, isto é, a imagem que dá de si mesma como ciência universal e natural , reivindicando um estatuto de apolítica, assente nas últimas contribuições da economia e da gestão, "que se impõe às administrações devido à sua utilidade e à sua eficácia prática. (...) um saber neutro suscetível de ser mobilizado pelos partidos de todos os horizontes"(Bezes, 2009, p.37). Esta distância permite contornar uma apreensão enviesada dos processos de reforma administrativa, designadamente evitar caricaturar processos complexos, uma vez que " as configurações históricas e institucionais dos Estados, mas também as conjunturas políticas de curto prazo geram modos de produção e tipos de gestão pública diferentes" (Bezes,2009, p.38)[3].

[3] Philippe Bezes faz também a mesma crítica de teor institucional, em relação à penetração do ideal-tipo de Weber em relação às administrações pré-burocráticas, quando equipara as situações ao referir que há um risco de deficiente interpretação ao "considerar que todos os Estados adotam o modelo gerencial

É neste sentido que o trabalho de Christopher Pollit e Geert Bouckaert (2004) de análise comparativa sobre as reformas de gestão pública, tendo como universo um conjunto de 12 países, apresenta múltiplas trajetórias de reforma tendo em consideração os sistemas político-administrativos, bem como o contexto socioeconómico, dos vários países. Denotando um olhar mais atento a cada contexto, salvaguardando a especificidade de cada trajetória de reforma, os autores identificaram várias estratégias de reforma. Tendo em atenção aos propósitos do nosso trabalho, prescindimos da exposição de cada uma destas trajetórias de reforma e detemo-nos nas duas grandes tendências, referidas pelos autores, que emergem do conjunto destas trajetórias. Assim, uma primeira tendência corresponde a um grupo de países (em particular, Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido) bem conhecido, em especial, na literatura anglo-saxónica, que reconhecem "um papel importante para as formas e as técnicas do sector privado no processo de reestruturação do sector público" (Pollit e Bouckaert, 2004, p.98). A segunda tendência corresponde ao grupo de países (designadamente, Bélgica, França, Holanda, Itália) que continuam a " colocar a maior ênfase no Estado como a força integradora, insubstituível, na sociedade"(ibidem, p.98). Este segundo grupo é menos conhecido do que o primeiro e, por vezes, é retratado simplesmente como os «retardatários», contudo para estes autores o que se trata é de um distinto modelo de reforma a que chamaram «Estado Neo-Weberiano» (Neo-Weberian State -NWS), que apresenta uma combinação entre duas orientações, o «modelo de Weber» e os novos elementos modernizadores. Os elementos «weberianos» da primeira tendência são os seguintes:

> " - Reafirmação do papel do Estado como o principal facilitador das soluções dos novos problemas da globalização, da mudança tecnológica, mudanças demográficas e ameaças ambientais;
> - Reafirmação do papel da democracia representativa (...) como elemento de legitimação do aparelho do Estado;
> - Reafirmação do papel do direito administrativo - devidamente modernizado - na preservação dos princípios básicos relativos à relação Estado-cidadão, incluindo a igualdade perante a lei (...);
> - Preservação da ideia de um serviço público com um estatuto, cultura, termos e condições distintos; "(Pollit e Bouckaert, 2004, p.99)

A estes elementos «weberianos», alicerces da diferenciação do Estado em relação à sociedade, juntam-se os elementos «novos» modernizadores, que apontam para um processo de *desdiferenciação*, designadamente:

> "- Passagem de uma orientação interna dirigida para as regras burocráticas para uma orientação externa dirigida para ir ao encontro das necessidades e desejos dos cidadãos (...).
> - Complemento (não substituição) do papel da democracia representativa através de uma série de dispositivos de consulta e de representação direta das opiniões dos cidadãos (...) ;
> - Na gestão de recursos dentro do governo, a modernização da legislação pertinente para incentivar uma maior orientação na obtenção de resultados e não apenas seguir corretamente os procedimentos. Isto é expresso, em parte, na mudança dos controlos *ex ante* para os controlos *ex post*, mas sem um abandono completo dos primeiros;
> - A profissionalização do serviço público, de modo que o «burocrata» não se torna simplesmente um especialista na legislação pertinente para a sua esfera de

[managérial] como eles teriam, dois séculos antes, casado com o modelo burocrático weberiano"(2009, p.37).

atividade, mas também um gestor profissional orientado para a satisfação das necessidades dos cidadãos/utentes" (*ibidem*, pp. 99-100).

É assim que também no campo da educação, em Portugal, as autoridades públicas, o Estado e a sua administração, exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, como refere João Barroso, entre um "processo de regulação burocrático-profissional e a emergência, por efeito da «regulação transnacional» e de mutações políticas e sociais internas, de novos modos de regulação" (Barroso, 2006, p.53) revelando um hibridismo entendido enquanto " sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça o seu caráter ambíguo e compósito" (Barroso, 2006, p. 53). Nestes processos híbridos de reforma e de regulação institucional da ação pública, onde estão presentes elementos burocráticos e elementos modernizadores de cariz pós-burocrático, associados ao NPM, também pode ser levantada a hipótese da presença de uma *hiperburocratização* (Lima, 2012), tendo em atenção " os fenómenos de alta racionalização e informatização, extensão e grande escala, controle, estandardização, compartimentação do trabalho, mensuração, gestão e tratamento de dados, precisão, normativização, conhecimento pericial e regras técnicas detalhadas." (Lima, 2012, p. 154). Esta valorização da racionalidade técnico-instrumental presente nesta tendência de hiperburocratização é também resultante de "um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana, que associa, eventualmente, novas dimensões ao «tipo-ideal» original, que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de controle, entre outras, induzidas por uma burocracia digital, ou ciberburocracia" (ibidem, p.130)

3- O PRACE: o agir sobre o Estado no Estado

3.1. O Mandato: Objetivos e princípios

Com a Resolução do Conselho de Ministros nº 124/2005, de 4 de Agosto (RCM), no âmbito do XVII governo constitucional (2005-2009), inicia-se um programa de reestruturação da administração central do Estado (PRACE)[4]. Este programa de reestruturação visa a "promoção da cidadania, do desenvolvimento económico e da qualidade dos serviços públicos" (RCM, ponto1) estruturando-se nos seguintes três objetivos:

" - Modernizar e Racionalizar a Administração Central;
- Melhorar a Qualidade de serviços prestados pela administração aos cidadãos, empresas e comunidades;
- Colocar a Administração mais próxima e dialogante com o cidadão."
(PRACE-CT, 2006b, p.6).

O controlo da despesa pública é a condicionante que enquadra este programa, revelando a pressão financeira e a necessidade de consolidar o orçamento, ou seja, a " necessidade de reduzir o volume da despesa pública, para a qual contribui de forma

[4] De acordo com Joana Mendes (2006) a reforma da administração portuguesa esteve no programa dos sucessivos governos, desde a constituição democrática de 1976, revelando um duplo objetivo: " adaptar esta administração à nova ordem constitucional fundada sobre os princípios do «Estado de direito democrático», depois adaptar as suas estruturas e os seus procedimentos aos novos desenvolvimentos sociais e económicos num período de estabilidade constitucional e governamental"(2006, p.537). Em relação ao PRACE, Joana Mendes refere que este programa de reforma tem a "sua origem no quadro normativo fixado pelas leis de 2004" (2006, p. 545), aprovado no mandato do XV governo constitucional (coligação centro-direita dos partidos PSD e PP), com especial referência às leis quadro consagradas à administração do Estado (a Lei nº3/2004,de 15 Janeiro, que estabelece os objetivos, princípios e modos de funcionamento dos estabelecimentos públicos; a Lei nº 4/2004, de 15 de Janeiro, que estabelece os princípios e as regras que enquadram a organização da administração direta).

relevante a Administração Pública com as suas dimensões atuais" (RCM, preâmbulo). Esta redução processa-se através de "ganhos de eficiência pela simplificação, racionalização e automatização, que permitam a diminuição do número de serviços e dos recursos a eles afetos." (RCM, ponto 1). O PRACE é projetado para se desenvolver de acordo com cinco princípios apresentados na figura seguinte:

Figura 1- Princípios do PRACE

I- Avaliação
II- Desconcentração
III- Descentralização
IV- Diminuição das Estruturas
V- **Simplificação**

Com o primeiro princípio assente na avaliação das atividades desenvolvidas pela administração central pretende-se saber quais as que devem manter-se, extinguir-se ou serem transferidas para outras entidades, públicas ou privadas. O segundo princípio relativo à desconcentração tem em vista a aproximação da administração central aos cidadãos de modo a "permitir que as decisões sejam tomadas o mais próximo possível daqueles a que dizem respeito" (RCM, ponto 1). O terceiro princípio relativo à descentralização pretende estabelecer uma diferenciação nítida entre funções políticas e funções de execução ou prestação de serviços. Assim pretende-se proceder à descentralização de funções para a administração local "em particular nos domínios da administração prestadora de serviços, designadamente nos setores da educação e da saúde" (ibidem), sem haver quebra do controlo da despesa pública, conservando a administração central " as funções normativa, de planeamento e orçamentação global e de fiscalização, auditoria e controlo" (ibidem). A diminuição das estruturas, inscrita no quarto princípio, deve ser articulada com a melhoria da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos e empresas. O quinto princípio diz respeito à obtenção da eficiência através da "simplificação, racionalização e reengenharia de procedimentos administrativos." (ibidem).

De acordo com os princípios expressos, há uma orientação bem clara nesta reestruturação para uma racionalização, assente no uso intenso do conhecimento através do recurso ao dispositivo da avaliação, e para a diferenciação crescente entre direção e prestação de serviços na regulação da ação pública.

O PRACE foi conduzido de forma centralizada através da orientação política do Primeiro-Ministro e da orientação direta dos Ministros de Estado e da Administração Interna e de Estado e das Finanças, em articulação com os restantes ministros. Assim, na primeira fase, a orientação política estabeleceu as orientações gerais para a reestruturação de cada ministério, consubstanciadas nos princípios referidos em cima, e o planeamento do Programa, bem como a constituição de uma comissão técnica e dos grupos de trabalho para cada ministério. A segunda fase, de avaliação e redefinição organizacional das estruturas e dos recursos, foi conduzida no plano técnico pela comissão técnica (CT) que ficou de elaborar um relatório final para a reestruturação da administração central, a partir dos relatórios dos grupos de trabalho (GT) de cada ministério, a ser entregue ao Primeiro-Ministro e aos ministros da orientação direta do PRACE. A fase da execução correspondeu à elaboração e aprovação dos "diplomas e demais instrumentos que procedem à reestruturação de cada ministério e à reafectação de recursos"(RCM, ponto 10).

3.2. O Modelo de Organização Interna

A fase do PRACE relativa à avaliação e proposta de redefinição organizacional, que decorreu entre Novembro de 2005 a Julho de 2006, foi conduzida ao nível técnico pela Comissão Técnica (CT) designada pelos ministros responsáveis pela orientação direta do PRACE, o ministro de Estado e da Administração Interna e o ministro de Estado e das Finanças. A CT, constituída em Agosto de 2005, é presidida por João Bilhim e composta por mais cinco elementos. Todos os elementos da CT estão na condição de peritos, externos à administração pública, nas áreas da gestão e organização e da gestão dos recursos humanos. Esta comissão tem como função propor metodologias para o levantamento e a avaliação da situação organizacional e dos recursos de cada ministério, de modo a elaborar um relatório final para a reestruturação da administração central.

Os grupos de trabalho criados para cada ministério, sob a orientação da comissão técnica, são constituídos por elementos da administração pública, sendo presididos e constituídos maioritariamente por elementos oriundos de outros ministérios. Trabalharam 80 quadros da administração pública distribuídos pelos 15 grupos de trabalho (uma média entre 5 e 6 elementos por grupo de trabalho). Estes grupos tiveram como tarefa proceder à avaliação de cada ministério, segundo a abordagem metodológica elaborada pela CT, assente em duas operações: "(1) recolher informação e criar conhecimento capaz de proporcionar uma análise fina das missões de cada Ministério e (2) a partir desse conhecimento propor estruturas organizacionais capazes de responder de forma mais eficaz e eficiente a essas mesmas missões." (PRACE-CT,2006b, p. 12).

Num esforço de racionalização, a reorganização dos serviços centrais dos ministérios tem como objetivo criar um modelo de organização interna da administração pública. Esta reestruturação assenta na **distinção entre as funções de suporte à formulação das políticas e as missões operacionais de cada ministério**. Em relação às primeiras distinguem-se dois tipos apresentados na figura:

Figura 2- Funções de suporte à formulação das políticas

Funções de Apoio à Governação	• Atividades centradas na Estratégia, Planeamento e Controlo de Gestão
Funções de Suporte à Gestão de Recursos	• Atividades centradas na getsão eficiente dos recursos complementares mas necessários à realização das missões operacionais.

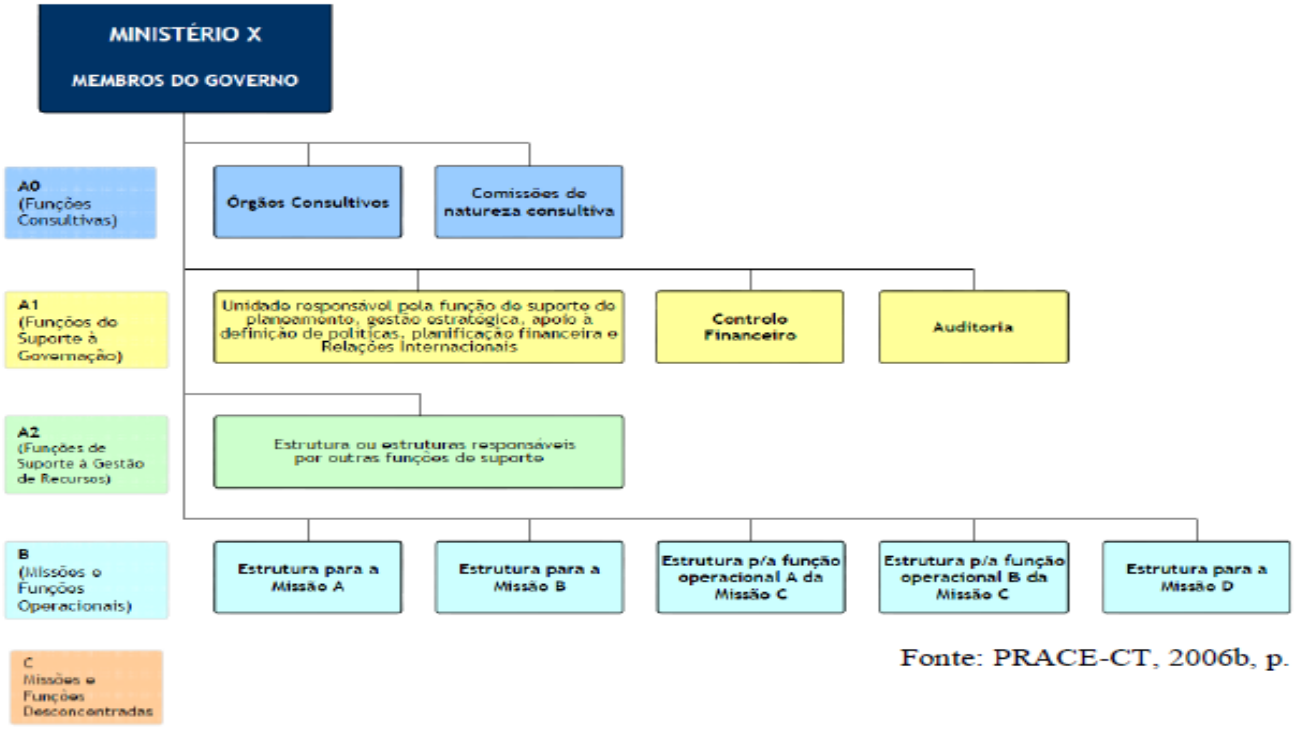
Associados às funções de suporte também são considerados os órgãos consultivos alvo de um processo de racionalização e subordinados ao objetivo de dar apoio à formulação das políticas públicas. Quanto às missões operacionais, que traduzem as principais políticas e ações públicas de cada ministério, são configuradas por dois objetivos conforme a figura 3:

Figura 3- Objetivos das missões operacionais

Missões Operacionais	-Reforçar, racionalizando, as Funções Normativa, Reguladora e Fiscalizadora.
	- Aproximar a Administração aos cidadãos quanto às Funções Produtiva e Prestadora de Serviços.

Delineou-se, deste modo, um modelo horizontal de organização ministerial constituído por quatro fileiras, para além dos serviços desconcentrados, como se pode observar na figura 4

Figura 4- Modelo de Organização Interna



Fonte: PRACE-CT, 2006b, p. 19

A construção deste modelo organizacional horizontal, que assenta numa clara diferenciação entre as funções estratégicas e as funções operacionais, foi acompanhada de mais duas propostas de racionalização: a criação de serviços comuns e a externalização. Em relação à primeira proposta estes serviços são unidades especializadas na gestão de recursos financeiros, humanos, materiais e patrimoniais, que fornecem os seus serviços a diferentes ministérios. Prevê-se recorrer às técnicas de mercado, ao uso da contratualização, de modo a obter uma boa relação entre os custos e o serviço fornecido. Quanto à externalização esta ocorre quando determinada área de ação deixa de ser desenvolvida por um organismo da administração pública, através da privatização, parcerias públicas-privadas e da contratualização.

4. O PRACE: a Autonomia das Escolas e a sua Contratualização

Esta parte tem como base as propostas relativas à autonomia das escolas e à sua contratualização apresentadas pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação (GT-ME), no relatório setorial relativo às macroestruturas publicado em Janeiro de 2006.

Num primeiro ponto, apresenta-se a proposta de mudança da administração do sistema educativo e do governo das escolas, intitulada pelo GT-ME como «oportunidades de mudança», tendo como referência o reforço da autonomia das

escolas. Num segundo ponto, apresenta-se o percurso da proposta do GT-ME até à sua aprovação política, quanto ao modelo organizacional do Ministério da Educação, tendo em atenção o referencial do reforço da autonomia das escolas no âmbito mais alargado da reforma da administração pública.

4. 1. As oportunidades de mudança

O relatório do GT-ME começa por definir o ministério da educação como um departamento governamental que "prepara e executa a política nacional relativa ao sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e de parte da formação profissional" (PRACE-GT/ME,2006a,p.3), destacando-se a sua componente marcadamente executiva, estendendo-se a sua ação ao nível operacional a um universo de 11.820 estabelecimentos de ensino, em 2006. Esclarece-se que estes estabelecimentos, considerados «braços operacionais», "apenas foram contemplados na análise das estruturas do ME [Ministério da Educação] na perspetiva do reforço da autonomia das escolas"(*ibidem*, p. 3), não figurando pois no organograma.

Em relação às oportunidades de mudança, o relatório identifica dez, das quais as primeiras cinco[5] são as que nos interessam, especialmente pela sua relação com a administração do sistema educativo e a autonomia das escolas.

4.1.1.Desenvolver a Autonomia das Escolas

A propósito desta oportunidade de mudança começa-se por referir que as escolas devem ser o centro do sistema educativo e que a cobertura do território nacional por agrupamentos "permitirá gerir melhor estas unidades operativas de educação, permitindo, paralelamente, constituir polos de desenvolvimento local" (*ibidem*, p. 28).

De seguida apresenta-se uma noção de autonomia inserida num processo de descentralização administrativa ou de funções para fora dos serviços centrais, de modo a responder "às exigências da moderna gestão pública, que valoriza a delegação de poderes"(*ibidem*, p.28). O aprofundamento da autonomia deve contemplar os domínios administrativo, pedagógico, curricular, financeiro e mesmo de contratação de pessoal docente e não docente:

> "num cenário porventura gradual de constituição de verdadeiras «unidades de gestão». (...), **as escolas podem deixar de pertencer à administração direta do Estado para passarem a beneficiar de um estatuto de autoadministração**, em que as «comunidades educativas» se governam a si mesmas e definem os seus próprios projetos educativos"(*ibidem,* p. 28, negrito nosso).

O aprofundamento da autonomia das escolas assim configurado é perspetivado como estando dependente da criação de um quadro jurídico "coerente para a contratualização da mesma que defina graus de autonomia, responsabilização e reforço das lideranças escolares." (*ibidem*,p.28).

[5] As outras cinco oportunidades de mudança do Ministério da Educação apresentadas são as seguintes: Articular as políticas de educação e formação; Racionalizar a gestão de recursos humanos; Implementar serviços partilhados; Clarificar o estatuto jurídico da Editorial do Ministério da Educação (EME); Clarificar a missão do Ministério da Educação no âmbito do ensino da língua portuguesa no estrangeiro.

4.1.2. Aprofundar a descentralização para as autarquias locais

Nesta oportunidade de mudança, começa-se por afirmar que é o aprofundamento da autonomia das escolas que "exige uma maior descentralização de competências para as autarquias locais, para que estas possam participar nas estratégias de funcionamento daquelas" (*ibidem*,p.29), ou seja, alargar a sua influência ao nível local na definição da política educativa e no projeto educativo das escolas.

Este processo, que pretende concretizar a descentralização das competências previstas na Lei nº 159/99 em matéria da educação, coloca a administração central numa posição em que deve assegurar "funções de regulação, coordenação, controlo efetivo e avaliação das atribuições e competências transferidas, a fim de limitar as assimetrias e garantir a coerência da política educativa a nível nacional." (*ibidem,* p.29). É na sequência deste novo contexto que é sugerido equacionar um "mecanismo de «avocação» das competências descentralizadas de forma contratualizada, quando estas não sejam exercidas nos termos previstos." (*ibidem,* p. 29). É referido ainda que este processo necessita que sejam assegurados os meios financeiros adequados ao exercício das novas competências.

4.1.3. Assegurar o acompanhamento do processo de autonomia das escolas e a descentralização da educação

Esta oportunidade de mudança tem como foco a administração central em articulação com as duas oportunidades anteriores, o aprofundamento da autonomia das escolas e da descentralização para as autarquias. Assim, começa-se por propor que seja criada uma *Unidade de Missão* por forma a acompanhar e promover os dois processos anteriores através de "ações de monitorização, de identificação de necessidades de formação, do estudo de obstáculos e das dificuldades de concretização, de apresentação de propostas para a tutela e de recomendações para a administração educativa, etc." (*ibidem*, p. 30). No que diz respeito especificamente à autonomia das escolas é referido que esta constitui "uma oportunidade para **recentrar as funções da administração educativa**." (*ibidem*,p.30,negrito nosso). Deste modo, a autonomia, decorrente da afirmação do «lugar central das escolas no sistema educativo», requer, por um lado, "da administração educativa uma mudança de paradigma de atuação, assente na criação de condições favoráveis à autonomia e no cultivo das dimensões de apoio, acompanhamento, regulação e avaliação." (ibidem,p.31), e por outro, ao nível das escolas, "a promoção das lideranças escolares; a avaliação de processos e resultados; a dotação das escolas e dos agrupamentos com mais recursos técnicos; a estabilidade e a continuidade das equipas docentes ou a consolidação dos agrupamentos de escolas."(ibidem, p. 30).

4.1.4. Recentrar a ação dos organismos desconcentrados

Nesta oportunidade de mudança, começa-se por referir que existem dois tipos de desconcentração, as Direções Regionais de Educação (DREs) e as delegações regionais da Inspeção Geral de Educação (IGE). Em relação ao primeiro caso o que se pretende é "otimizar o funcionamento das DRE, através da delimitação precisa da sua missão e atribuições para reforçar a sua capacidade de intervenção ao nível local" (*ibidem*, p. 31), tendo como referência o quadro da autonomia das escolas e da descentralização de competências para as autarquias. Neste quadro competirá às DRE's "garantir o acompanhamento e apoio ao exercício de competências descentralizadas, assim como

garantir a execução articulada da política educativa na sua área de atuação numa lógica de proximidade." (*ibidem*,pp.31-32), ficando as delegações da IGE com as competências relativas ao controlo e avaliação das competências descentralizadas.

4.1.5. Reforçar a Dimensão de Avaliação

Começa-se por referir que a valorização da avaliação é uma tendência internacional. A avaliação é entendida como um instrumento da política educativa, para a melhoria da educação, que ativa uma regulação por resultados, pois, "está ligada à definição de objetivos, eficiência na utilização de recursos, transparência e responsabilização por resultados" (*ibidem*, p. 33). Apresenta-se a necessidade de definir indicadores e metodologias, designadamente para a autoavaliação. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de atribuir as responsabilidades pela avaliação das aprendizagens, das escolas e das políticas educativas, sem deixar de se considerar a possibilidade da externalização da responsabilidade de uma ou mais destas avaliações. A avaliação institucional das escolas, porém, deve ser "assegurada por um serviço do ministério que exerça funções de apoio, promoção, formação e acompanhamento." (*ibidem*, p. 33).

4.2. O Modelo Organizacional do Ministério de Educação

Na introdução da apresentação do novo modelo organizacional, e como síntese das oportunidades de mudança atrás mencionadas, refere-se que estas oportunidades enquanto orientações estratégicas têm "subjacente um princípio básico norteador: **a criação de uma Administração Central do Estado ao serviço das Escolas**, com funções essencialmente normativas, de regulação, inspeção e de suporte à «escola como centro do sistema educativo»" (PRACE-GT/ME, 2006a, p. 44, negrito no original).

Tendo, então, em consideração o princípio norteador subjacente às orientações estratégicas, o grupo de trabalho do ministério selecionou o modelo 2, cuja configuração é desconcentrada para certas missões e concentrada para outras. Após a apresentação da versão preliminar e na "sequência de conversa com a tutela e a sugestão da Comissão Técnica" (PRACE-GT/ME,2006a, p. 49), o GT/ME ponderou na hipótese de trabalho que se materializou na criação de um **Instituto dos Recursos da Educação**, que assumiria as seguintes atribuições:

> "do Gabinete de Gestão Financeira, da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, das duas Unidades de Missão propostas (a Unidade de Missão para a Autonomia das Escolas e a Descentralização da Administração da Educação e a Unidade de Missão Sistema de Informação e Coordenação dos Recursos em TIC no Ministério da Educação), assim como das Direções Regionais de Educação. A sua missão seria o apoio aos agrupamentos de escolas e o fomento do processo de autonomia destes, concretizando a política de recursos do ME." (*ibidem*, p. 49)

Esta proposta do GT/ME vai ser sancionada pela Comissão Técnica do PRACE no seu Relatório Final da 1ª Fase (Março de 2006), como se pode observar na figura 5**,** o organograma relativo ao novo modelo organizacional do ME proposto pelo PRACE.

Para além das alterações inscritas nas estruturas ao nível das funções de suporte à governação, previstas para todos os ministérios, designadamente a concentração destas funções na nova estrutura - o Gabinete de Planeamento Estratégico, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) - através da extinção de vários serviços, é ao nível

das missões e funções operacionais que se verificam as principais alterações estruturais propostas, designadamente com a criação do **Instituto de Recursos da Educação.**

Contudo, posteriormente, esta proposta vai ser sujeita à decisão política e vai sofrer alterações que vão comprometer a grande aposta na mudança das missões e funções operacionais, designadamente a não aceitação da estrutura de charneira o Instituto de Recursos da Educação, como se pode observar no organograma aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros nº 39/2006, de 30 de Março, apresentado na figura 6.

Figura 5- Estrutura do ME proposta pelo PRACE

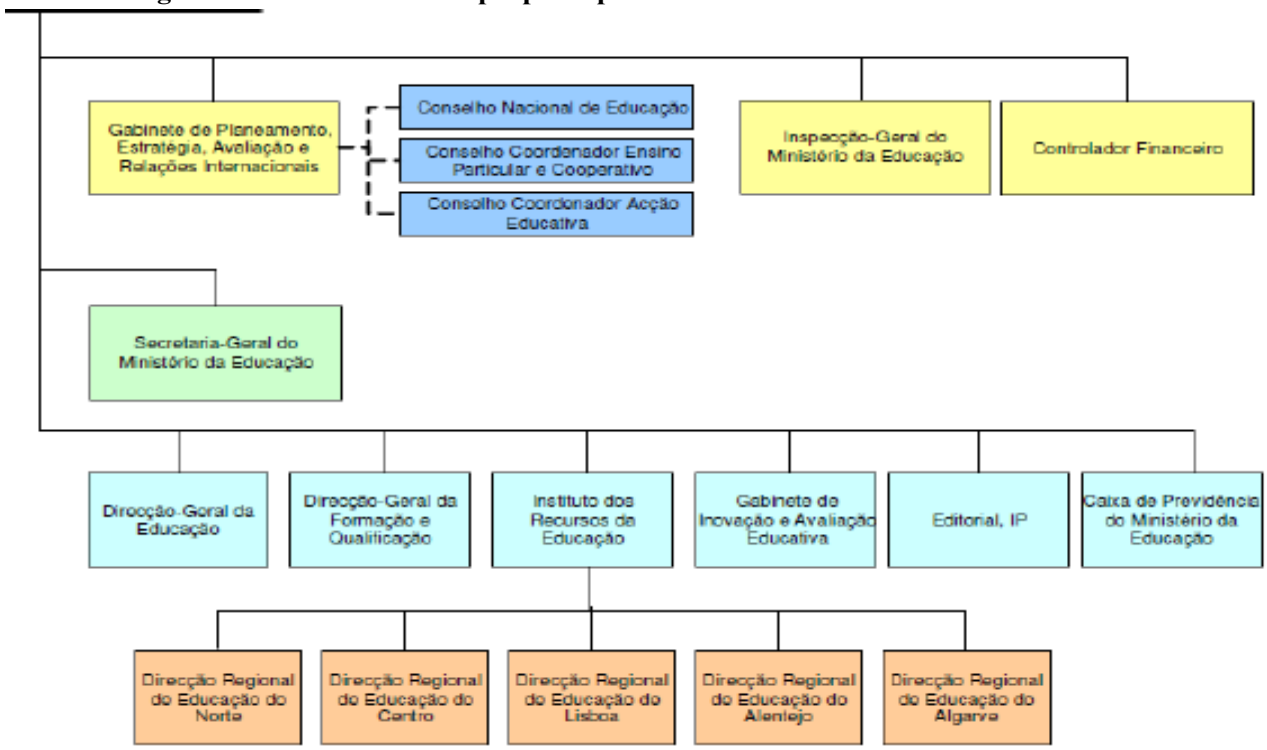
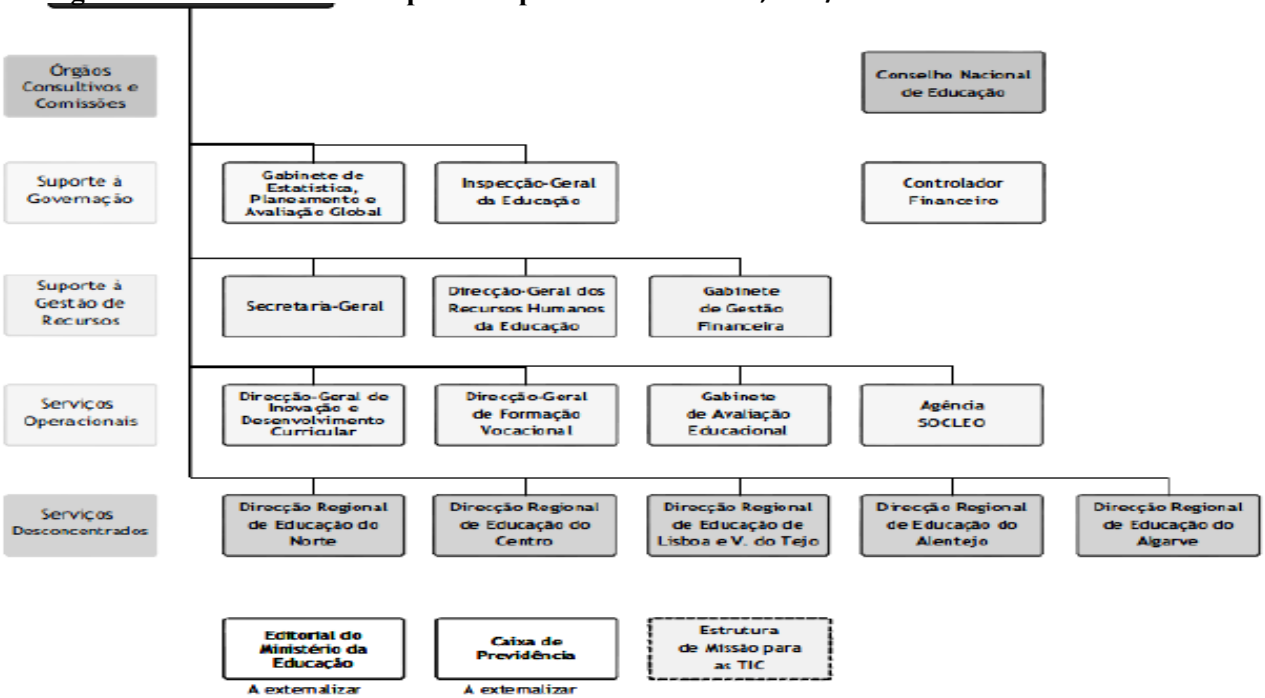


Figura 6- Estrutura do ME aprovada politicamente - RCM, nº39/2006



É este modelo que substancialmente vai ser adotado na lei orgânica do ministério da educação (Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro), uma configuração que fica muito próximo da estrutura organizacional do ministério da educação anterior às propostas do PRACE. As funções de suporte à governação são a única exceção, onde se mantém a concentração de serviços no agora designado Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

5. Notas Finais

O contexto desta política constitutiva, de reforma da administração central do Estado, é marcado pela exigência dos compromissos ao nível da União Europeia de redução da despesa pública. Esta reforma caracteriza-se pelo esforço de racionalização e, ao nível estrutural, pela diferenciação interna entre as funções estratégicas e executivas. Revela, pois, uma configuração híbrida, em que tanto podemos indicar, como refere Isabel Corte-Real, que "as doutrinas NPM estão presentes tanto no discurso político como nas iniciativas que têm sido tomadas, tais como o PRACE"(2008, p. 223), designadamente na separação entre as funções de estratégia e as funções operacionais de implementação e execução (Bezes, 2009), como podemos apontar indicadores que levantam a hipótese de uma tendência de hiperburocratização (Lima, 2012), designadamente a referência ao esforço da racionalização, por exemplo, expresso nesta orientação que pretende atingir "ganhos de eficiência pela simplificação, racionalização e automatização, que permitam a diminuição do número de serviços e dos recursos a eles afetos." (RCM, ponto 1).

É, deste modo, que o processo institucional de reestruturação do ministério da educação, assente no conhecimento mobilizado por peritos externos (CT) e por altos funcionários (GT/ME), é caracterizado também pela diferenciação interna, que é reinterpretada no contexto da chamada «política de reforço da autonomia das escolas», ou seja, como «a criação de uma Administração Central do Estado ao serviço das Escolas».

Contudo a concretização das propostas do PRACE para o Ministério da Educação em relação à sua configuração organizacional encontrou resistências, demonstradas na recusa da mudança organizacional proposta pelos peritos (CT e GT/ME) relativa à criação do Instituto de Recursos da Educação. Compromete-se, desta forma, a reestruturação da administração central orientada para a promoção do processo de reforço da autonomia da escola, a implementar sob a forma contratualizada. Esta resistência da instituição perante os elementos modernizadores, configura, pois, uma dinâmica de *path dependency*.

Referências bibliográficas

-Barroso, J. A Investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: João Barroso (2006), A Regulação das políticas de Educação: Espaços, dinâmicas e atores. (pp. 9-34). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
-Barroso, J. Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In: João Barroso e Natércio. Afonso (Ed.) (2011), Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação. (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
-Bezes, P. (2002). La construction historique des politiques de réforme de l'administration en France depuis les années 1960 : l'hypothèse d'un processus de différenciation intra-étatique. Lille: VIIe congrès de l'AFSP.
-Bezes, P. (2009). Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008). Paris: PUF.
-Birnbaum, P. L'Action de l'État. Différentiation et dédifférenciation. In: M. Grawitz, & J. Leca (Edits.) (1985), *Traité de science politique* (Vol. 3, pp. 643-682). Paris: PUF.
- Corte-Real, I. (2008). Public management reform in Portugal: successes and failures. INTERNATIONAL *JOURNAL OF PUBLIC SECTOR MANAGEMENT , Vol. 21, nº 2*, pp. 205-229.
-Duran, P. (2010). Penser l'action publique. Paris: LGDJ/L'extenso éditions.
-Hall, P. (1993). Policy paradigm, social learning and the state. *COMPARATIVE POLITICS , XXV, nº3*, pp. 275-296.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons?PUBLIC ADMINISTRATION, 69, nº1, pp. 3-19.
- Jobert, B.; Muller, P. (1987). *L'État en action.* Paris: PUF.
-Lima, L. (2011). Administração Escolar: Estudos. Porto: Porto Editora.
-Lima, L. "Elementos de hiperburocratização da administração educacional". In: Carlos Lucena e João dos Reis Silva Junior (org.) (2012).Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais. (pp.129-158),São Paulo, SP: EJR Xamã Editora,.
-Lowi, T. J. (1972). Four Systems of Policy, Politics and Choice. PUBLIC ADMINISTRATION REVIEW , pp. 298-310.
-Mendes, J. (2006). La réforme du système administratif Portugais: new public management ou État néo-wébèrien ? REVUE FRANÇAISE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE , Vol. 3, nº 119, pp. 533-553.
-Pollit, C.; Bouckaert, G. (2004). Public Management Reform. A Comparative Analysis. New York: Oxford University Press.
- PRACE-CT. (2006) *Relatório Final do PRACE- I a III.*
[Disponível em www.dgaep.gov.pt/media/0701020000/menu_principal.html].
- PRACE-GT/ME. (2006a), *Relatório Sectorial Final - Ministério da Educação.*
[Disponível em www.dgaep.gov.pt/media/0701020000/menu_principal.html].

AVALIAÇÕES EXTERNAS DE APRENDIZAGEM NO RIO DE JANEIRO: REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR[1]

Rodrigo Rosistolato[2], Ana Pires do Prado[3]

RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os reflexos das avaliações externas de aprendizagem no cotidiano das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro/Brasil. A investigação faz parte do Observatório Educação e Cidade. O foco é a indagação sobre as percepções e os usos efetivos dos indicadores educacionais no cotidiano escolar. Com base nessa questão geral realizamos, durante o ano de 2012, 4 grupos focais com professores e gestores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Os grupos foram compostos por profissionais de escolas de alto e de baixo desempenho.

Palavras-chave: política educacional, avaliação externa, uso de dados, cotidiano escolar

1 – Introdução

O objetivo desse artigo é apresentar os resultados iniciais de uma investigação realizada no âmbito do Observatório Educação e Cidade, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. A pesquisa é realizada por uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Dentre seus objetivos está o mapeamento das percepções dos agentes escolares sobre a as avaliações externas de aprendizagem no cotidiano escolar.

[1] A pesquisa que deu origem a esse artigo é financiada pela Fundação CAPES, do Ministério da Educação do Brasil.
[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil – rosistolato@hotmail.com
[3] Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil – rosistolato@hotmail.com

Nesse texto, demonstraremos que embora as avaliações externas de aprendizagem ainda sejam eventos extraordinários[4] ao cotidiano escolar, tendem a se consolidar como um dos elementos norteadores das práticas de gestão e docência. Essa constatação permite indicar elementos classificáveis em um gradiente que segue dos mais positivos aos mais negativos para os processos de escolarização e a progressiva construção de uma escola efetivamente republicana no Brasil.

É possível dizer que o cenário plural que será descrito está associado, dentre outros fatores, às dificuldades enfrentadas por gestores e professores para entender os aspectos técnicos relacionados às avaliações externas de aprendizagem e seus índices. Nesse sentido, podemos indicar que a demanda por utilização de dados para organização de processos de ensino e planejamento escolar cresceu. Por outro lado, a oferta de formação especializada manteve-se limitada ou quase inexistente. Talvez esse seja um dos principais dilemas relacionados às políticas de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.

Em outros contextos, a percepção de que educadores devem entender dados educacionais produzidos em larga escala cresceu em concomitância com a ampliação dos dados disponíveis (MARSH; PANE; HAMILTON, 2006; MANDINACH & GUMMER, 2013). No caso brasileiro, especificamente no Rio de Janeiro, indicaremos que há desconhecimento, dúvidas e ausência de formação para uso dos dados, o que, de certa forma, permite dizer que as percepções e opiniões sobre as avaliações externas de aprendizagem não são construídas, necessariamente, com base em conhecimento técnico relacionado aos sistemas de avaliação.

2 – Metodologia.

Durante o ano de 2012 realizamos 4 grupos focais com professores e gestores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Os grupos foram compostos por profissionais de escolas de alto desempenho e de baixo desempenho separadamente. A definição de alto e baixo desempenho levou em consideração as notas obtidas pelas escolas na prova Brasil de 2009[5]. Como as notas vão de 0 a 10 em língua portuguesa e

[4] Para um debate sobre a oposição entre eventos ordinários e extraordinários à vida cotidiana, ver LÉVI-STRAUSS (1981).
[5] Utilizamos a nota padronizada da prova Brasil.

matemática, dividimos as escolas em tercis[6]. Classificamos as escolas do primeiro tercil como de alto desempenho e as do terceiro tercil como de baixo desempenho. As notas foram consideradas para o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental.

3 - O debate acadêmico sobre avaliação educacional no Brasil

As avaliações externas de aprendizagem no Brasil têm promovido declarações favoráveis e contrárias, assim como pesquisas orientadas por uma ou outra perspectiva. Há inclusive, movimentos no campo educacional com o objetivo de criar espaços específicos para a discussão da temática. É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE, fundada em 2003.

A efervescência intelectual em torno das avaliações fez com que em um período relativamente curto de tempo – considerando o SAEB como marco inicial destes debates[7] temos 18 anos de avaliação educacional em larga escala no Brasil – as avaliações tenham transitado do total desconhecimento para a progressiva ampliação de reflexões sobre elas (BONAMINO, 2002; BONAMINO, 2012). Além de análises sobre a consolidação do SAEB, há investigações sobre os desafios trazidos pelos sistemas de avaliação no Brasil (COELHO, 2008), pesquisas sobre as concepções relacionadas à formação discente (BONAMINO, COSCARELLI & FRANCO, 2002), reflexões sobre os processos de institucionalização das avaliações externas (BONAMINO & FRANCO, 1999; FRANCO & BONAMINO, 2001), debates sobre os desenhos técnicos apresentados pelas políticas de avaliação em larga escala e a reflexão sobre qualidade na educação (ALVES, 2007), entre outros.

Também é importante frisar que as avaliações externas aparecem como tema de pesquisa, mas também influenciam outros temas já consolidados porque os dados produzidos permitem até mesmo relativizar alguns pressupostos do campo educacional. Em um balanço sobre avaliação e gestão de sistemas educacionais, Martins & Souza indicam que os dados produzidos pelas avaliações externas têm presença em quatro eixos temáticos da pesquisa educacional. São eles: (i) efeito escola (ii) resultados de avaliação de desempenho em relação com perfis de diretores e de modelos de gestão (iii) avaliação institucional e (iv) implementação de políticas educacionais em processos de

[6] Todos os cálculos relacionados à amostra foram realizados por Mariane Campelo Koslinski.

gestão (MARTINS & SOUZA, 2012:12). Há, portanto, influências diretas entre o campo da avaliação e a pesquisa educacional em sentido mais amplo (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013).

O acúmulo de conhecimento produzido pelas pesquisas sobre avaliação educacional permite indicar alguns pontos-chave presentes no debate. Embora haja crescente aceitação dos usos das avaliações externas no cotidiano escolar, há também "abusos" relacionados à ênfase em simulados e preparação para provas (SILVA & GIMENES, 2012; SILVA, 2013). Além disso, existem preocupações relacionadas à possibilidade de as avaliações ampliarem o foco nos produtos ou resultados, criando assim ênfases em classificações hierarquizadas de escolas e alunos (SOUZA, 203). Da mesma forma, indica-se um progressivo alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado, o que pode influenciar diretamente o "*que, como e para que ensinar*[8]" (BONAMINO & SOUZA, 2012: 386).

Ao mesmo tempo, pesquisadores têm indicado certo desalinho entre as instâncias de gestão, de forma que decisões estabelecidas na gestão central de Secretarias Municipais não são, necessariamente, cumpridas nas instâncias intermediárias e escolares (SILVA & GIMENES, 2012; SILVA, 2013). Há níveis de autonomia não previstos nas políticas educacionais, mas que se fazem presentes nas práticas cotidianas relacionadas às avaliações externas.

Em estudo anterior indicamos e analisamos conjuntos de leituras que têm sido feitas pelas escolas e seus agentes sobre as demandas trazidas pelas avaliações externas de aprendizagem (ROSISTOLATO & VIANA, 2013). Há interpretações e significados divergentes orientando escolas da mesma rede de ensino, no caso a do Rio de Janeiro, que fazem com que o dissenso seja mais frequente do que qualquer tentativa de consenso.

Além disso, percebemos que professores e gestores ao mesmo tempo em que incorporam as avaliações externas de aprendizagem ao cotidiano escolar, têm as transformado em algo diferente das ideias que as originaram. De avaliações diagnósticas, elas têm se transformado em um dos objetivos da escola. É possível dizer

[7] Para o debate sobre os antecedentes do SAEB, ver Bonamino (2002).

que, em alguns casos, a busca pela melhoria dos índices têm se convertido em elemento motivador para a construção de objetivos educacionais reduzidos a realização de provas e cumprimento de metas[9]. Ao mesmo tempo, mapeamos discursos que localizam as avaliações como elementos positivos para o planejamento escolar e a prática docente, o que indica pluralidade nas interpretações e formas de recepção das avaliações externas no cotidiano escolar (ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013). Nesse sentido, há outros estudos qualitativos que também indicam a pluralidade de leituras relacionadas às avaliações externas.

Em estudo realizado em Belo Horizonte, Carvalho & Macedo (2011) analisam o PROALFA[10] e informam que os docentes fornecem mais avaliações positivas do que negativas. O trabalho indica influências das avaliações externas na definição das atividades realizadas em sala de aula, principalmente com base no uso de materiais didáticos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação. Os professores afirmam que o material didático é de excelente qualidade, embora organize os conteúdos da forma como eles serão cobrados nas avaliações externas de aprendizagem.

Por outro lado, Morais (2012) realiza um estudo sobre os exames nacionais, especificamente Provinha Brasil, em Pernambuco, e problematiza a visão de que as avaliações externas induziriam os professores a priorizarem o ensino de conteúdos e habilidades medidos pelas provas nacionais. O autor observou 12 turmas de alfabetização e percebeu que os docentes organizam suas aulas sem levar em consideração quaisquer acordos coletivos firmados entre pares e/ou as matrizes de referência trazidas pela Provinha Brasil. A narrativa permite supor que algumas redes educacionais incorporam as avaliações enquanto outras tendem a resistir. No entanto, quando se pensa especificamente sobre o trabalho docente, ao fim das contas é o professor quem acaba por decidir sobre o tipo de orientação que dará ao trabalho de sala de aula. De certa forma, o autor indica que a crítica às avaliações pautada na suposta redução da autonomia docente deve ser relativizada.

[8] Os grifos são das autoras.
[9] Nesse sentido estaríamos próximos dos problemas identificados por Ravitch (2013) nos Estados Unidos.
[10] Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais.

O cenário descrito indica dissonâncias e consonâncias presentes nos debates acadêmicos sobre as avaliações externas de aprendizagem. A diferença, em comparação com o debate público, é que em uma arena política as posições tendem a se construir em oposição radical. No debate acadêmico, ao contrário, é possível pensar em um gradiente que segue da total negação à aceitação condicional. Em ambos os casos é possível perceber que as avaliações externas ainda são um componente extraordinário[11] ao cotidiano escolar.

4 – Percepções e expectativas ou como professores e gestores compreendem e analisam os dados.

As avaliações externas de aprendizagem colocam o universo dos profissionais diretamente envolvidos com elas – dentro e fora da escola - em xeque. São eventos extraordinários ao cotidiano escolar[12], mas, simultaneamente, têm influenciado as interações entre os agentes presentes na escola.

A análise inicial dos dados permite dizer que não houve, em nenhum grupo focal, visões que negassem as avaliações por princípio, mas ao mesmo tempo não encontramos nenhuma defesa radical dos processos avaliativos ou dos índices produzidos[13].

> Maria: Olha, eu vejo de uma forma positiva, no sentido da gente ter um país do tamanho do nosso e tentar ter uma tentativa de unificação com relação ao currículo. Por que perpassa por isso. Se você vai cobrar uma prova, uma avaliação (...). (Grupo focal, gestor alto desempenho)
>
> Janaína – Muitas vezes você tenta resgatar aquele aluno, você tenta fazer alguma coisa por ele, mas é um problema maior que educacional. É um problema social, é um problema cultural (...). A avaliação de todo um grupo de trabalho, um problema social que se junta a uma avaliação externa. (Grupo focal, gestor baixo desempenho)

Foi interessante observar que professores e gestores tendem a dialogar com as avaliações como um evento extraordinário que precisam resolver. Algumas das críticas,

[11] Para uma reflexão sobre questões ordinárias e extraordinárias ao cotidiano escolar, ver ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013.
[12] ROSISTOLATO & PIRES DO PRADO, 2013.
[13] É importante destacar que todos os nomes utilizados são fictícios

inclusive, apontam o surgimento de atividades orientadas diretamente para as avaliações externas como um dos resultados negativos.

Em todos os grupos focais houve falas que indicavam tensões entre as avaliações e o cotidiano escolar. Em ambos - com professores e gestores - houve indicações que a escola passa a organizar suas atividades com objetivo exclusivo de dar conta das demandas trazidas pela Prova Brasil e Prova Rio[14].

> Núbia- A gente passa a viver em função daquilo, a gente passa a viver em função daquela prova, da entrega do resultado, que eles têm que mandar até o dia tal, está sendo pressionado (...). A escola se movimenta para aquilo. (Grupo focal, professor baixo desempenho)
>
> Estela: E não fica, até pra mim, tá, tem umas coisas que ainda não estão claras, né... (...). Você agora, hoje em dia, vive em função de fazer avaliação...
> Maria: Esse é o aspecto negativo... (...) Agora virou tudo em função das avaliações.
> Estela: você vive em função daquilo, então sinceramente eu não sei dizer pra você se isso eu acho bom ou ruim.
> Maria: eu vejo até um aspecto positivo, mas, essa parte da escola viver só em função da avaliação... (Grupo focal, gestor alto desempenho).

O que observamos nas falas de gestores e professores do Rio de Janeiro é que há preparação e treinamento para as avaliações externas. A ideia de viver em função da avaliação expressa essa expectativa. É interessante observar que esse processo não é avaliado como totalmente bom ou ruim. As falas de professores e gestores revelam que as escolas estão em uma fase que poderíamos classificar como adaptação. As avaliações existem, demandam ações por parte de docentes e gestores, mas ambos não têm clareza sobre as ações mais eficazes, o que também indica desconhecimento técnico. Afinal, nenhuma avaliação externa indica a utilização de testes de preparação.

4.1 - Rio de Janeiro: Prova Bimestral, Prova Brasil e Prova Rio.

Nos grupos focais com professores e gestores da rede municipal do Rio de Janeiro foi afirmado que a escola trabalha em função da avaliação. O interessante, nesse caso, é que há uma preocupação com a avaliação nacional – a Prova Brasil - mas os

[14] A Prova Rio faz parte do sistema de avaliação da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

participantes dos grupos focais citaram com maior ênfase a ação da escola para os projetos criados pela Secretaria Municipal de Educação.

As apostilas e as provas bimestrais foram temas abordados por professores e gestores. As provas bimestrais parecem já fazer parte do cotidiano das escolas ao ponto de serem vistas como avaliações internas. Em três dos quatro grupos focais realizados houve uma discussão se a prova bimestral poderia ou não ser considerada uma avaliação externa. Para os gestores, a prova bimestral é interna ou intermediária:

> Maria: por que assim... Eu nem vejo essa prova bimestral como uma avaliação externa. Eu vejo como uma coisa interna, já virou assim até uma prática mesmo, da rotina da escola. (Grupo focal, gestor alto desempenho)

> Flora – Eu queria pontuar o seguinte, quando a gente fala prova da secretaria, não é avaliação externa. Avaliação externa é quando ela vem de fora. É a Prova Brasil, não é isso? Só para eu me situar, aqui. (...) Avaliação externa não é prova da prefeitura. (...). (Grupo focal, gestor baixo desempenho).

Os professores têm dúvidas sobre as provas bimestrais. Não sabem dizer se elas são externas ou internas.

> Núbia- Eu estava aqui ouvindo: me deixa entender o que é avaliação externa.
> Ricardo- São todas essas avaliações que vem de fora.
> Núbia- Vem de fora, mas dentro do Município?
> Fabiana- A bimestral também, porque quem organiza essa prova não é a escola.
> Ricardo [batendo na mesa] - Não é do professor, pronto.
> Fabiana- É uma prova que pega várias escolas. (Grupo focal, professor baixo desempenho)

Mesmo cotidianas as provas bimestrais foram apontadas como a grande mudança no trabalho do professor porque os docentes recebem as apostilas, trabalham seus temas com os alunos e ao final fazem a prova bimestral, que traz questões iguais ou semelhantes àquelas da apostila. Alguns enfatizaram utilizar apenas a nota da prova bimestral em suas médias. Em sala de aula trabalha-se exclusivamente com as apostilas, visando à prova bimestral. O material é bom, mas tornou-se o único instrumento do professor.

> Mediadora – E no trabalho do professor? Essas avaliações, elas trouxeram mudanças nas atividades e nas atitudes dos professores?
> Bianca – Você quer saber, essa prova bimestral, se o professor der a apostila, é exatamente o que cai na apostila que cai na prova. Por isso eu acho que não está valendo nada. Está mais decoreba do que a gente brigou tanto. (...) (Grupo focal, gestor baixo desempenho)
>
> Mediadora - Nas atitudes e atividades dos professores, vocês notaram mudança?
> Ricardo- Vocês estão falando, em relação a minha matéria língua portuguesa, o material [apostila] é tranquilo. Eu só que eles poderiam abordar mais conteúdos gramaticais. É só questão de leitura e interpretação.
> (...)
> Késia- Isso mudou bastante, não necessitar de fazer planejamento, porque a apostila já vem com conteúdo que você tem que trabalhar no bimestre. Outra mudança que eu notei também, não tem como trabalhar mais o livro didático por falta de tempo. Não sei se alguém consegue.
> Cristina- Eu não trabalho livro didático.
>
> Késia- Eu não consigo, porque é um ou outro. (Grupo focal, professor baixo desempenho)

Para o gestor, a avaliação bimestral supõe também uma mudança nas suas atividades, pois ele passa a ter que trabalhar mais com diretamente com questões burocráticas do que com questões pedagógicas, conforme foi dito por professores:

> Samuel- Os diretores lá da escola, só preenchem papel, mas do que outra coisa. Formulários e índice burocrático. E a parte educacional...
> Núbia- A gestão, isso que eu ia falar agora, está muito mais burocrático. Perde-se a parte pedagógica, porque, a direção e a gestão tem que se focar nisso na parte administrativa, na parte da Secretaria, burocráticas. Não tem como atender. (Grupo focal, professor baixo desempenho)

Para os gestores, além da descrição de suas atividades burocráticas, assinalaram modificações na forma como a sociedade vê o trabalho da escola. As avaliações externas estão sendo divulgadas e os gestores se preocupam com o resultado, pois há uma cobrança da sua gestão feita pela sociedade – pais, por exemplo - e pela secretaria.

> João - É. No dia-a-dia do gestor por causa disso: essa preocupação que ele tem, de como vai ser a sua escola, como ela vai ficar...de como ela vai ser vista. O retrato para a sociedade. (Grupo focal, gestor baixo desempenho).

Os diretores também apresentaram outra mudança trazida pelas avaliações externas: a mediação de conflitos. Segundo a gestora Maria os conflitos surgem não apenas com professores contrários às avaliações, mas principalmente quando há uma diferença entre as provas bimestrais e as provas externas, criando, segundo ela, um "discurso esquizofrênico".

> Maria: o que a gente tenta fazer lá na escola é não direcionar o trabalho pra aplicação de provas... Senão a gente vai virar cursinho... Agora são coisas totalmente díspares... a prova da prefeitura ela segue um padrão uma metodologia mesmo e... A formação da prova, a estrutura é de um jeito e a prova externa é de outro... Completamente diferente... Então ainda não acontece essa junção... E cria um discurso esquizofrênico na escola...(Grupo focal, gestor alto desempenho)

Qual conteúdo trabalhar em sala de aula, o da prova bimestral com o apoio das apostilas ou o da Prova Brasil que os professores revelaram não saber o seu conteúdo? Como gestor, o que deve ser cobrado dos professores, o uso das apostilas ou outro material? Se cobrarem o uso das apostilas, sabem que o professor não abordará aspectos pedidos nas avaliações como a Prova Brasil e Prova Rio.

> Mediadora: então, eu queria saber assim se no dia a dia do professor mudou assim alguma coisa?
> Estela: (...) a nossa visão em relação a prova bimestral mudou totalmente a nossa estrutura escolar. A gente funciona em cima do caderno pedagógico que leva a prova, entendeu?
> Maria: mas ele não tem relação com a prova externa, a cobrança é diferente, o conteúdo é diferente, sim... (Grupo focal, gestor alto desempenho)

Os professores já são conscientes da diferença entre os conteúdos cobrados na prova bimestral, na Prova Brasil e na Prova Rio. Afirmaram que não há tempo para trabalhar com a apostila para fazer a prova bimestral e ainda utilizar outros materiais para abordar os temas pedidos nas provas externas.

> Núbia- (...) A prova bimestral é preparada pela rede, essa vem fácil, tranquila. Aí quando a prova é preparada por um Instituto externo, a prova não vai pedir o que a apostila está pedindo, vai pedir o que tá aí fora, o que todos os concursos estão pedindo. Eles não vão conseguir atingir. (Grupo focal, professor baixo desempenho)

As falas de professores e gestores indicam que o uso das apostilas e a realização das provas bimestrais já fazem parte do cotidiano das escolas cariocas. A avaliação chega a ser vista como algo interno da Rede e não como avaliação externa. No entanto, segundo gestores e professores indicaram em suas falas, esses instrumentos não são suficientes para um resultado satisfatório nas avaliações que classificam como externas: Prova Rio e Prova Brasil. Ou seja, há dois movimentos relacionados às avaliações acontecendo nas escolas: um vinculado aos projetos da Secretaria Municipal e outro às avaliações Nacionais. Professores e gestores tendem a classificar algumas avaliações oriundas da Secretaria como internas, mesmo não tendo sido pensadas e elaboradas por eles. Já a Prova Brasil é sempre vista como externa e, principalmente, como uma questão ou problema que deve ser resolvido pela escola.

4.2 - Outras mudanças

Outros aspectos de mudança foram ressaltados nos grupos focais. Uma delas, citada em todos os grupos, foi criação de "escolas em disputa". Esse termo foi utilizado por uma gestora do Rio de Janeiro para enfatizar que há disputas entre as escolas por melhores indicadores, "por subir degraus", e no caso do Rio de Janeiro, pela bonificação ou o 14º salário. Algumas falas chegam a misturar o IDRio com o IDEB e associá-los diretamente à bonificação promovida através do 14º salário.

> Estela: o professor às vezes se sente assim à parte, né, porque o que vale mesmo é a nota da prova bimestral, o que importa para o município mesmo é a nota da prova bimestral, é a nota do IDRio que você tem que conseguir, o aluno tem que conseguir... É o IDEB. A escola tem que subir o IDEB... é o tal 14º salário que pra mim é um inferno. E... Coloca as escolas em disputa...
> Maria: Rivalizando...
> Estela: Rivaliza né, aí, quando você vai transferir um aluno, -"É um bom aluno? É uma aluno I? É um aluno B? Por que tá assim né, nesse nível...Então é complicado...né. (Grupo focal, gestor alto desempenho)

Os professores também questionaram o 14º salário e o apresentaram como uma das mudanças em relação aos sentimentos e aos valores em relação à sua atividade profissional:

> Ricardo - Eu acho que esse sistema de premiação, ele angustia alguns colegas: "Fulano ganhou o 14° e eu não ganhei". Eu acho que não tem nada a ver com a nossa profissão. A nossa profissão se tornou uma coisa angustiante, quando se cria um sistema de premiação: Olha, se você fizer isso, você vai ganhar um 14°, se você não fizer, não vai ganhar. (...)
> Samuel- Pior são os outros professores: Fulano, você vai dar nota baixa para turma, eu vou perder o 14° por tua culpa. Lá tem isso. (Grupo focal, professor baixo desempenho)

As falas revelam algumas especificidades das avaliações externas e, principalmente, dos processos de responsabilização. Professores e gestores resistiram menos às avaliações externas do que aos processos de responsabilização com oferecimento de bonificação. Houve falas contrárias à bonificação por parte daqueles que não a receberam, mas os que receberam também indicaram problemas, principalmente por não compreenderem quais seriam exatamente os critérios definidores da concessão da bonificação.

5 - Considerações finais

Os dados analisados permitem indicar dissonâncias entre as visões dos gestores educacionais e dos professores. Também apontam releituras e reinterpretações das políticas públicas relacionadas à avaliação do desempenho das escolas. Esse cenário nos permite indicar a presença de dúvidas com relação às avaliações externas e às contribuições que elas podem oferecer para o trabalho docente e de gestão.

As avaliações externas de aprendizagem ainda podem ser consideradas uma novidade no cenário educacional brasileiro. Elas produzem dados significativos para a compreensão da organização interna dos sistemas educacionais e das unidades escolares, porém, seu uso não prescinde de conhecimento técnico para interpretação dos dados. Com base na análise aqui apresentada, é possível indicar que professores e gestores têm se esforçado para cumprir as metas estabelecidas pela avaliação, mas sem entender exatamente o que isso significa. As avaliações externas não foram pensadas como o

propósito de se transformarem em objetivos escolares, mas as dificuldades presentes no entendimento dos detalhes técnicos podem fazer com que elas sejam interpretadas dessa maneira.

Esse processo faz com que os índices produzidos pelas avaliações nacionais e locais sejam, simultaneamente, valorizados e renegados. Não encontramos nos grupos focais negações ou aprovações radicais. Ao contrário, percebemos um conjunto de percepções e estratégias diversas que são produzidas nas escolas para dar conta das demandas trazidas pelas avaliações nacionais. Nesse sentido, é possível dizer que as avaliações externas de aprendizagem têm sido progressivamente incorporadas nas escolas, mas ainda como eventos absolutamente extraordinários, o que faz com que elas sejam vistas como parte integrante das políticas educacionais, mas não tanto do cotidiano escolar.

6 – Referências bibliográficas

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**. [online]. 2007, vol.15, n.57.

BARBOSA, L. **O Jeitinho Brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros**. Rio de Janeiro: Campus, 1982

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.** 1999, n.108, pp. 101-132.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.** 2002, vol.23, n.81, pp. 91-113.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.** 2012, vol.38, n.2, pp. 373-388. Epub Feb 14, 2012.

COELHO, M.I.M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 2008, vol.16, n.59, pp. 229-258.

CARVALHO, G.; MACEDO, M.S.A.N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educ. Pesqui**. 2011, vol.37, n.3

Da MATTA, R. Carnavais, malandros e heróis. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 15-28.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1981

MANDINACH & GUMMER. A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation. **Educational Researcher**, v.42, 2013.

MARSH, J., PANE, J.F., & HAMILTON, L.S. (2006). Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from recent RAND research. RAND Occasional Paper (OP-170-EDU). Santa Monica, CA: RAND, 2006.

MARTINS, A.M.; SOUSA, S.Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 2012, vol.20, n.74, pp. 9-26.

MORAIS, A. G.. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51,Dec. 2012 .

ROSISTOLATO, R & PIRES DO PRADO, A. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. In: **36ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**, 2013.

ROSISTOLATO, R. & VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. Educ**. Pesqui.[online]**. ahead of print [cited 2013-11-24], pp. 0-0 .

SILVA, V; GIMENES, M. Relatório Final - Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público. **Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social**, 2013.

SOUSA, S.M.Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.** 2003, n.119, pp. 175-190.

TEMPO DE ENSINO, TEMPO DE EMPENHAMENTO E RESULTADOS ACADÉMICOS[1]

Susana Cunha Cerqueira

Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior, Viana do Castelo
Escola de Frei Bartolomeu dos Mártires, Viana do Castelo, sjmccc@gmail.com

Resumo

O tempo em sala de aula constitui um constructo multidimensional e de difícil operacionalização. Neste trabalho, foi estudada a relação entre o tempo de ensino do professor (observado e estimado), o tempo de empenhamento dos alunos (observado e estimado) e os resultados da avaliação interna (3º período) e da externa (Prova de Aferição). Participaram no estudo 118 alunos do ensino básico (6º ano) e 12 professores das disciplinas de Português e de Matemática. Os resultados sugerem que o tempo de empenhamento constitui um melhor preditor dos resultados académicos dos alunos do que o tempo de ensino, e os tempos estimados parecem apresentar uma relação mais evidente com os resultados académicos do que os tempos observados.

1. O tempo no processo de ensino e de aprendizagem

O sistema educativo assenta numa métrica temporal (*e.g*., fixação do tempo de aprendizagem formal em anos, períodos, semestres, dias por semana, horas, minutos por aula), mas esta métrica só na aparência é igual para todos: nem todos os alunos chegam pontualmente à sala de aula (os que chegam sistematicamente atrasados podem, no final de um ano letivo, acumular perdas relativamente aos colegas), nem com os mesmos ritmos de aprendizagem. Os professores necessitam de tempo para se ajustarem a novas realidades e adotarem diferentes perspetivas organizacionais de gerir o tempo. A educação em geral e a escolarização em particular parecem exigir cada vez mais tempo, no pressuposto que isso aumentará o potencial de uma nação, sem que seja certo que este aumento resulte necessariamente em mais aprendizagem (District Performance Auditor, 2007; Leong & Chick, 2011; National Commission on Time and Learning, 1994).

As escolas, ainda que obedecendo aos normativos institucionais, divergem relativamente ao modo como fazem opções em relação ao tempo de escola, nomeadamente quanto ao absentismo dos alunos, dos professores bem como quanto às saídas da escola motivadas pelas mais diversas atividades. Os professores diferem no tempo gasto na resolução de problemas inerentes à gestão da sala de aula (*e.g*., atrasos dos alunos, interrupções motivadas por fatores externos e internos ao decurso da aula). Também alguns alunos aproveitam melhor o tempo de ensino disponível e aprendem mais do que outros (Carroll, 1963; Connor, Jakobsons, Crowe & Meadows, 2009). A quantidade de ensino que cada aluno assimila num mesmo tempo é diferente, o que poderá significar que os alunos, cujo aproveitamento do tempo se aproxima do tempo imposto administrativamente, poderão obter maior rendimento académico do que aqueles que aproveitam menos (Connor *et al*., 2009; Marcotte, 2007; Marcotte &

[1] *Este estudo decorre de uma tese de doutoramento orientada pelo Professor João Lopes da Universidade do Minho*

Hansen, 2010). Contudo, nem todo o tempo é realmente aproveitado, havendo perdas causadas por diversos fatores.

O acumular das perdas do tempo de ensino e de empenhamento dos alunos reflete-se nas aprendizagens, especificamente nos resultados académicos (Berliner, 1987; Brophy & Good, 1986; Greenwood, 1991; Hollowood, Salisbury, Rainforth & Palombaro, 1994; Latham, 1989; Martella, Nelson & Marchand-Martella, 2003; Martinez & Brock, 2010). Consequentemente, por via administrativa, é imposto um aumento do tempo alocado para o ensino para colmatar as perdas.

Se alocar tempo às atividades educativas constitui um fator primordial para que as aprendizagens sejam feitas, interessa compreender de que modo é o tempo utilizado, colocando-se a questão da qualidade de tempo versus quantidade de tempo utilizado, traduzida na eficiência e na eficácia da sua utilização. Ao lecionar um conteúdo no mínimo de tempo possível, o professor pode ter sido eficiente. Porém, se os alunos não apreenderam os conteúdos e não atingiram os objetivos propostos, o professor não terá sido eficaz. Deste modo, a quantidade específica de tempo gasta numa matéria, em combinação com o uso eficaz desse tempo, maximizará a aprendizagem dos alunos (Casey, Robertson, Williamson, Serio, & Elswick, 2011). Eficiência sem eficácia na gestão do tempo disponível não é interessante para os alunos, para o professor nem, em última análise, para a sociedade que investe recursos na formação dos seus cidadãos.

Na sala de aula, o tempo pode ser medido de formas diversas numa métrica clara e apresenta correlações positivas com as aprendizagens académicas (Berliner, 2007). Contudo, a literatura apresenta objeções quanto à relevância do tempo de ensino para a aprendizagem, sublinhando que se trata basicamente de uma ideologia, e que as variáveis associadas ao tempo são pouco preditivas, pouco consistentes, e relegam para segundo plano os mecanismos mentais que permitem que o aluno faça aprendizagens (Karweit, 1983; Levin, Glass & Meister, 1984¸ Levin & Tsang, 1987; McNamara, 1981; Peterson & Swing, 1982; Peterson, Swing, Braveman & Buss, 1982). Outros autores defendem que o tempo na sala de aula (as variáveis tempo de ensino do professor e tempo de empenhamento do aluno) constitui um importante preditor dos resultados académicos (Berliner, 2007; Brophy & Good, 1986; Emmer, Evertson, & Anderson, 1980; Greenwood, 1991; Levin & Nolan, 1996). Alguns destes autores salientam que o tempo como medida (horas, minutos e segundos) permite não só quantificar a permanência dos alunos nas diferentes atividades da sala de aula, mas também mensurar o modo como é feita a gestão do tempo na sala de aula pelo professor. Deste modo será possível aferir da eficácia do professor no aproveitamento da fração temporal dedicada à atividade de ensino (Berliner, 1990).

A literatura apresenta diferentes concetpualizações do tempo na sala de aula, sendo o tempo de ensino, o tempo de empenhamento e o tempo académico de aprendizagem as que relevam para este estudo. O tempo de ensino é a quantidade de tempo que o professor utiliza para o ensino de conteúdos programáticos e desenvolvimento de competências, excluindo os aspetos ou procedimentos que não se relacionem com o ensino (Cotton, 2000). O tempo de empenhamento, diferente de tempo na tarefa, é considerado pela literatura um forte preditor dos resultados académicos, e um constructo que pode explicar o abandono escolar e o completamento dos estudos (Gettinger & Walter, 2012). O tempo académico de aprendizagem pode ser entendido como o tempo em que os alunos estão empenhados em tarefas académicas, rigorosamente alinhadas com o currículo e adequadas aos objetivos que se pretende que os alunos atinjam, alcançando uma elevada taxa de sucesso, onde o erro surge devido ao acaso (Berliner, & Fisher, 1985; Gage & Berliner, 1992; Stallings, Johnson & Goodman, 1986).

2. Objetivos do estudo

Este estudo, realizado com 130 participantes, tem por objetivo analisar: (a) a relação entre tempo de ensino e resultados académicos; (b) a relação entre tempo de empenhamento e resultados académicos; (c) a relação entre tempo de ensino e tempo de empenhamento.

3. Método

3.1 Participantes

Foi utilizada uma amostra de conveniência, intencional. Para a avaliação do tempo de ensino, foram observadas seis turmas do 6º Ano de escolaridade do ensino público do norte de Portugal (n = 118 alunos), 6 professores de Português e 6 de Matemática. Em cada turma, para a avaliação do tempo de empenhamento, foram observados dez alunos em cada uma das seis turmas (n = 60), sendo todos de nacionalidade portuguesa. Os alunos, sempre os mesmos, foram observados às duas disciplinas pela mesma ordem. Os professores (n = 12) e os alunos (n = 60) foram observados 1080 mn a Português e 1080 mn a Matemática.

3.2 Medidas e procedimentos

A recolha de dados realizou-se em duas aulas de 90 minutos de Português e de Matemática, sendo estabelecidas médias do tempo de ensino (observado e estimado) e de empenhamento (observado e estimado) no final das observações, para cada turma.

O tempo gasto nas transições e nas interrupções com ou sem consequência negativa para o decurso normal da aula foi cronometrado.

A avaliação do tempo de ensino observado foi realizada com recurso a uma grelha de registo. Na primeira parte, constam os elementos identificativos referentes à disciplina lecionada, à hora da aula, à data, ao observador (nº1 ou nº 2) e à identificação das abreviaturas (**I** – Interrupções diversas, motivadas por fatores alheios à lecionação, **ICC** – Interrupções com consequência negativa para o decurso normal da aula e **TRT** – Transições entre e intratarefas). A segunda parte do registo divide-se em 4 colunas: *Tempo* (registo do tempo cronológico do decorrer das atividades), *Aula/Tema/Assunto* (tipo de trabalho desenvolvido pelo professor), *Interrupções/Transições* (subdividida em 3 colunas, concretamente, **ICC**, **I** e **TRT),** e *Atitudes e Comportamentos* (registo sintético de comportamentos/atitudes relevantes da performance do professor e do aluno. Cada coluna permite o registo da duração das *Interrupções* ou das *Transições*.

A recolha de dados do tempo de ensino observado concretizou-se através da observação da frequência de forma sistemática: (1) do tempo gasto nas **TRT**, (2) do tempo gasto nas **ICC**, e (3) do tempo gasto com as **I**, que ocorreram ao longo da aula. Ao total de tempo alocado para cada aula (90 minutos) foi deduzido o tempo gasto nas transições e o tempo gasto nas interrupções, obtendo-se o tempo de ensino observado. No final das observações, foi calculado o acordo interobservadores (Kappa = 0.857).

O tempo de ensino estimado pelos professores foi avaliado através de um questionário direto: "Do tempo total de aula observado, quanto lhe parece que a turma terá aproveitado?". Foi utilizada uma régua graduada, com 5 intervalos, os quais perfaziam os 100% (90mn), correspondendo cada intervalo a 20% de tempo de ensino

aproveitado pela turma (18mn). Os professores posicionavam-se no friso percentual da régua graduada.

O tempo de empenhamento observado foi recolhido por amostras periódicas (intervalos de 5 mn). Os cinco minutos iniciais de aula não foram contabilizados verificando-se padrões comportamentais repetitivos Os alunos foram observados 16 vezes pela mesma ordem, em cada aula de 90 mn de Português e de Matemática. Foi utilizada uma tabela de duas entradas, com o início e o final de cada sessão de 90 mn (entrada vertical) e os alunos numerados de 1 a 10 (entrada horizontal). Cada observadora assinalava apenas a ausência do comportamento "aluno na tarefa".

O tempo de empenhamento estimado por cada aluno foi avaliado através de um questionário direto com uma única questão: "Quanto aproveitaste desta aula?". O aluno assinalaria a sua resposta numa escala de 4 pontos: "muito"; "pouco", "alguma coisa" e "nada", sendo que valores mais elevados indicam mais elevado tempo de empenhamento estimado. No final de cada aula (Português ou Matemática) foi distribuído um questionário sempre aos mesmos alunos. Os questionários distribuídos tinham uma notação no verso para identificação da turma, do aluno e da ordem pela qual eram observados.

O aproveitamento académico dos 10 alunos observados foi avaliado com recurso à avaliação (1) quantitativa final do 3º Período (avaliação interna com 5 intervalos, correspondendo a 5 níveis, sendo 1 aproveitamento fraco e o 5 de excelência.), e (2) externa, qualitativa, referente às Provas de Aferição de Português e de Matemática (A – Muito bom, B – Bom; C – Satisfaz; D – Não Satisfaz e E – Não Satisfaz).

Para se proceder à análise quantitativa dos dados, as avaliações qualitativas das Provas de Aferição dos alunos observados foram transformadas em níveis quantitativos (A - 5, B - 4, C - 3, D - 2, E- 1).

4. Resultados

Os resultados mostram que os tempos de ensino observados nas diversas turmas são muito elevados (Quadro 3) e que estes tempos são superiores ao tempo de ensino estimado pelos professores.

Quadro 3- Tempo de ensino observado e estimado a Matemática e a Português de todos os alunos (n = 118)

Turmas	%Tempo de ensino observado a Matemática	%Tempo de ensino estimado a Matemática	%Tempo de ensino observado a Português	%Tempo de ensino estimado a Português
A	96.20	82.50	95.50	95.00
B	95.00	80.00	93.70	97.50
C	98.50	65.00	96.50	77.50
D	97.30	70.00	73.50	85.00
E	98.00	60.00	97.00	80.00
F	61.50	45.00	93.00	65.00

Verifica-se ainda que as notas da avaliação interna a Matemática são mais altas que as da avaliação externa, não se verificando o mesmo na disciplina de Português (Quadro 4).

Quadro 4 – Média (M), desvio-padrão (SD) e erro padrão (SE) dos resultados académicos (avaliações interna e externa) a Matemática e a Português de todos os alunos (n = 118)

Turmas	A			B			C			D			E			F		
	M	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*
Avaliação interna a Matemática (3ºperíodo)	3.79	.97	.19	3.80	1.05	.23	3.50	1.10	.24	3.61	.98	.23	3.56	.72	.18	2.90	.91	.20
Avaliação externa a Matemática (Prova de Aferição)	3.75	.94	.19	3.50	1.10	.24	3.00	1.07	.24	3.27	.89	.21	3.25	.85	.21	2.60	.94	.21
Avaliação interna a Português (3º Período)	3.54	.93	.19	3.30	.57	.12	3.25	.91	.20	3.72	.95	.22	3.31	.79	.19	3.10	.96	.21
Avaliação externa a Português (Prova de Aferição)	3.83	.81	.16	3.45	.60	.13	3.25	.85	.19	3.44	.78	.18	3.68	.70	.17	2.95	.94	.21

Considerando apenas os alunos cujo empenhamento foi observado (*n* = 10 em cada turma) constata-se que o tempo de empenhamento observado a Português é em geral (com excepção da turma F) mais elevado do que o tempo de empenhamento em Matemática (Quadro 5). O mesmo se verifica no que diz respeito ao tempo de empenhamento estimado pelos alunos, ainda que com exceções.

Quadro 5 - Tempo de empenhamento observado e estimado a Matemática e a Português de todos os alunos (n = 118)

Turmas	%Tempo de empenhamento observado a Matemática	Média do tempo de empenhamento estimado a Matemática	%Tempo de empenhamento observado a Português	Média do tempo de empenhamento estimado a Português
A	70.93	3.90	86.90	4.00
B	76.26	3.60	83.77	3.50
C	55.00	3.25	79.08	3.40
D	56.76	3.60	81.90	3.80
E	83.76	3.50	74.70	3.70
F	39.08	3.40	46.58	3.15

Quadro 6 – Média (M), desvio-padrão (SD) e erro padrão (SE) dos resultados académicos (avaliações interna e externa) a Matemática e a Português dos alunos observados (n = 60)

Turmas	A			B			C			D			E			F		
	M	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*	*M*	*SD*	*SE*
Avaliação interna a Matemática (3ºperíodo)	3.90	.73	.23	3.90	.74	.23	3.20	0.97	.30	3.60	.84	.27	3.60	.70	.22	2.80	1.03	.32
Avaliação externa a Matemática (Prova de Aferição)	3.90	.73	.23	4.00	.67	.21	2.90	1.10	.35	3.20	.63	.20	3.30	.82	.26	2.50	.97	.31
Avaliação interna a Português (3º Período)	3.70	.67	.21	3.60	.97	.31	3.10	.99	.31	3.20	.42	.13	3.40	.70	.22	3.10	1.10	.35
Avaliação externa a Português) (Prova de Aferição)	4.00	.81	.26	4.00	.67	.21	3.30	.67	.21	3.50	.53	.17	3.60	.52	.16	2.80	1.03	.33

Os resultados académicos dos alunos nas avaliações interna e externa, a Matemática e a Português, foram analisados com recurso ao teste de Shapiro-Wilk (*W*), tendo-se verificado ausência de normalidade dos dados.

4.1 Tempo de ensino e resultados académicos

4.1.1 Tempo de ensino observado à disciplina de Matemática e resultados académicos (avaliação interna e externa)

Os resultados indicam que o tempo de ensino observado não influencia significativamente os resultados académicos da avaliação interna dos alunos, não havendo diferenças entre os grupos (H (5) = 10.64, *n.s.*). Contudo, verificam-se diferenças entre os grupos no que diz respeito aos resultados académicos da avaliação externa (H (5) = 14.89, $p < .05$), especificamente quando se compara a turma F com a A ($U = 100$, $r = - 0.51$), com a B ($U = 108$, $r = - 0.40$), com a C ($U = 155$, $r = - 0.20$), com a D ($U = 112$, $r = - 0.33$), com a E ($U = 100$, $r = - 0.33$). Não se verificam diferenças entre quaisquer das outras turmas.

4.1.2 Tempo de ensino observado à disciplina de Português e resultados académicos (avaliação interna e externa)

O tempo de ensino observado influencia significativamente os resultados académicos da avaliação externa dos alunos, (H (5) = 13.854, $p < .05$), mas não os resultados da avaliação interna (3º Período), (H (5) = 7.153, $p > .05$).

As diferenças relativamente à avaliação externa verificam-se na comparação da turma F com as turmas A ($U = 118.500$, $r = - 0.45$); B ($U = 132.000$, $r = -0.31$), D ($U = 124.000$, $r = - 0.28$) e com a E ($U = 85.000$, $r = - 0.42$). Não se verificam diferenças quando a turma F é comparada com a C, pois ($U = 163.500$, $p = .296$, $p > .1$).

4.2 Tempo de empenhamento e resultados académicos

4.2.1 Tempo de empenhamento observado às disciplinas de Matemática e de Português e resultados académicos (avaliação interna e externa)

As correlações entre a percentagem de empenhamento observado a Português e (1) a avaliação interna do 3º Período ($\tau = .034$, *n.s.),* e (2) a avaliação externa a esta disciplina ($\tau = .050$, n.s.) não são significativas ao contrário do que sucede entre o tempo de empenhamento observado em Matemática e a nota interna da avaliação do 3º Período ($\tau = .201$, $p < .05$), e entre a percentagem de tempo de empenhamento observado e a nota externa à disciplina de Matemática ($\tau = .245$, $p < .05$).

4.2.2 Tempo de empenhamento estimado às disciplinas de Matemática e de Português e resultados académicos (avaliação interna e externa)

A correlação entre o tempo de empenhamento estimado à disciplina de Português e a nota interna da avaliação do 3º Período é estatisticamente significativa ($\tau = .308$, $p < .01$) . A média do tempo que os alunos estimam estar empenhados não se correlaciona com a nota externa à disciplina de Português ($\tau = .196$, $p = .09$).

Por outro lado, as correlações (1) entre o tempo de empenhamento estimado à disciplina de Matemática e a avaliação interna no final do 3º período (τ= .208, *n.s.*), e (2) entre o tempo que os alunos estimam estar empenhados e a avaliação externa a esta mesma disciplina não são significativas (τ= .100, *n.s.*).

4.3 Tempo de ensino e tempo de empenhamento

4.3.1 Tempo de ensino (observado e estimado) e tempo de empenhamento (observado e estimado) a Matemática e a Português

Os resultados mostram que existe uma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de ensino estimado pelos professores e o tempo de empenhamento observado dos alunos a Matemática (τ= .233, $p < .05$).

A Português constata-se também uma correlação estatisticamente significativa entre (1) o tempo de ensino estimado e o tempo de empenhamento observado (τ= .387, $p < .01$), (2) o tempo de ensino e o tempo de empenhamento estimados (τ= .267, $p < .05$), e (3) o tempo de empenhamento observado e o tempo de empenhamento estimado a esta mesma disciplina (τ= .319, $p < .01$).

Constatou-se também que o tempo de ensino observado a Português é superior ao tempo de empenhamento observado, com exceção da turma D.

Verifica-se ainda que na Turma F há uma diferença significativa entre tempo de ensino e tempo de empenhamento, superior ao verificado nas outras turmas.

4.3.2 Tempo de ensino, tempo de empenhamento e resultados académicos

Para se perceber o valor preditivo do tempo de ensino e do tempo de empenhamento, relativamente aos resultados académicos, considerando os 10 alunos observados, foram conduzidas várias análises de regressão hierárquica múltipla. Utilizaram-se os quatro preditores, com recurso ao método *enter*.

O modelo utilizado explica 19% da variância dos resultados da avaliação interna (R^2aj = .129, $p < .05$) (F (4, 55) = 3.18, $p < .05$) e da avaliação externa (R^2aj = .126, $p < .05$) (F (4, 55) = 3.13, $p < .05$) à disciplina de Matemática.

Verifica-se ainda que os vários preditores (tempo de empenhamento estimado, tempo de ensino estimado, tempo de empenhamento observado e tempo de ensino observado), quando considerados individualmente, não predizem a avaliação (interna/ externa) a Matemática. Estes mesmos preditores explicam 18% da variância dos resultados da avaliação externa à disciplina de Português (R^2aj = .122, $p < .05$) (F (4, 55) = 3.05, $p < .05$), mas são negligenciáveis quanto à avaliação interna (R^2aj = .09, p = .056) (F (4, 55) = 2.45, p = *n. s.*).

Considerando todos os preditores, relativamente à avaliação interna e externa, verifica-se que o tempo de ensino estimado pelo professor constitui o melhor preditor a Português e a Matemática (τ= 2.87, p = .006). As análises de regressão linear simples conduzidas subsequentemente especificam o impacto do tempo de ensino estimado pelo professor nos resultados académicos dos alunos.

O tempo de ensino estimado pelo professor explica 12% da variância dos resultados decorrentes da avaliação interna (R^2 *aj* = .103, $p < .05$) (F (1, 58) = 7,802, $p < .05$), e 14% da variância de resultados da avaliação externa a Matemática (R^2 *aj* = .129, $p < .05$) (F (1, 58) = 9.725, $p < .05$). O tempo que os professores estimam aproveitar na disciplina de Português não prediz os resultados académicos da avaliação

interna dos alunos (R^2 *aj* = .004, *n. s*.) (F (1, 58) = 1.225, *n. s.*), mas prediz os resultados da avaliação externa (Prova de Aferição) (R^2 *aj* = .119, p < . 05) (F (1, 58) = 8.965, p < .05). O modelo explica 13% da variância dos resultados da avaliação externa a Português.

Discussão

Os resultados deste estudo levantam três questões relevantes: uma diz respeito aos resultados do tempo de ensino observado, outra diz respeito às diferenças entre resultados internos e externos e uma terceira diz respeito à importância teórico-prática da variável "tempo de ensino".

No que diz respeito à primeira destas questões, constata-se que o tempo de ensino observado em Matemática, nas turmas A, B, C, D e E, é extremamente elevado e a amplitude do tempo de ensino é muito baixa (de apenas 2%). Só a turma F, que é de uma escola diferente, apresenta um tempo de ensino muito inferior a qualquer das outras. O que se verifica com a disciplina de Matemática não é exatamente idêntico ao que se verifica a Português. O mais relevante é que o tempo de ensino observado na turma F é idêntico ao das outras turmas, e até mesmo significativamente superior ao da turma D (tendo alcançado resultados académicos superiores à turma F), mas apresenta resultados mais baixos na avaliação externa. Com grande probabilidade verificar-se-á aqui um efeito de escola não negligenciável. Um invulgar elevado tempo de ensino verificado nestas cinco turmas pode levantar algumas reservas relativamente à forma de registo e medição do tempo de ensino.

Uma segunda questão relevante na análise da relação entre tempo de ensino e resultados académicos é que as diferenças só se verificam na avaliação externa (com a exceção referida - turma F), mas não na avaliação interna. No primeiro caso diríamos que o tempo de ensino não se relaciona com os resultados académicos e no segundo caso diríamos que sim.

Os nossos resultados, como quaisquer outros nesta área, levantam o clássico problema da quantidade versus qualidade. Embora os modelos expliquem percentagens relativamente baixas de variância dos resultados académicos, os coeficientes de determinação aproximam-se dos .20, o que não é de todo irrelevante. Deste modo, parece ser necessário ter uma nova perspetiva sobre o alocar de mais tempo para o ensino via institucional, quando se verifica que o tempo tempo alocado constitui um preditor bem mais fraco de realização académica do que o tempo de empenhamento.

É ainda interessante sublinhar que os "tempos percecionados ou estimados" (tempo de ensino estimado e tempo de empenhamento estimado) se revelam em geral melhores preditores do sucesso académico que os tempos observados (tempo de ensino observado e tempo de empenhamento observado). Esta constatação poderá traduzir alguma limitação nas formas de observação/registo dos diversos tempos observados e/ou numa apurada perceção do tempo aproveitado por parte dos participantes.

A segunda questão de investigação neste estudo diz respeito à relação entre o tempo de empenhamento dos alunos e os resultados académicos às disciplinas de Português e de Matemática.

Neste estudo, os resultados situam o intervalo médio para o tempo de empenhamento entre os 50 e os 90%. De facto, a média do tempo de empenhamento observado foi sempre superior a 50% quer a Português quer a Matemática, com exceção da turma F, cuja média do tempo de empenhamento observado a Português foi de 46.58 e a Matemática de 39.08. Acresce ainda que os resultados permitem verificar que a média do tempo de empenhamento dos alunos observados, (n = 10) à disciplina de

Português, é, globalmente, mais elevada do que a média do tempo de empenhamento dos alunos a Matemática, com exceção da Turma E (83.76 a Matemática *vs.* 74.70 a Português).

O facto de a média do tempo de empenhamento dos alunos ser mais elevada a Português do que a Matemática pode dever-se a múltiplos fatores, nomeadamente: o conhecimento ativo ou passivo que o aluno possui de Português pode permitir-lhe uma certa perceção de competência; a Matemática é geralmente tida como uma matéria mais difícil do que a língua materna, o que pode gerar um menor empenhamento; socialmente parece ser mais fácil afirmar o fracasso e baixo empenho na Matemática do que no Português; (4) a Matemática pode ser de facto mais difícil do que o Português, devido aos múltiplos conhecimentos hierarquizados e mutuamente dependentes nela implicados.

Neste estudo, os resultados permitem também verificar a existência de uma associação que, embora baixa, é estatisticamente significativa, entre o tempo de empenhamento observado à disciplina de Matemática e os resultados da avaliação interna (.20) e externa (.24). Deste modo, os alunos, podendo estar "on-task" ou "off-task", apresentaram comportamentos médios que refletem um comportamento "in-task", o que terá potenciado os resultados académicos. Parece que os alunos estiveram envolvidos na tarefa, uma vez que o tempo de empenhamento observado se encontra acima dos 50% (Yazzie-Mintz, 2010).

Os resultados evidenciam que o tempo de empenhamento estimado a Matemática não prediz os resultados académicos dos alunos quer sejam resultantes da avaliação interna quer sejam da avaliação externa. Deve salientar-se que o tempo de empenhamento estimado a Matemática oscila entre 3.25 e 3.90 (para um máximo de 4.00). Possivelmente, os alunos sabem que tipo de comportamento se espera, podendo ter respondido apenas segundo padrões expectáveis e não reais.

Globalmente, parece haver uma clivagem entre as turmas A, B, C, D, E e a turma F no que diz respeito: (1) ao tempo de empenhamento estimado, já que a média de tempo de empenhamento estimado pelos alunos da turma F se afasta da média de estimativa de empenhamento das restantes turmas, mais em relação a umas turmas (A, D, E) do que outras (B, C); (2) aos resultados académicos dos alunos da turma F, que são inferiores nas duas disciplinas; (3) à média de tempo de empenhamento observado, que é também a mais baixa de todas as turmas, e a que correspondem resultados académicos inferiores.

Contudo, ainda que o tempo de empenhamento possa ser considerado um preditor dos resultados académicos, associar o tempo de empenhamento a uma taxa de empenhamento comporta riscos. De facto, os alunos poderão estar numa tarefa e não estar realmente empenhados ou permanecer muito tempo na tarefa e o seu nível de empenhamento ser baixo (Yazzie-Mintz, 2010). A perceção que os alunos da turma F poderão ter sobre o tempo de empenhamento (3.40 a Matemática e 3.15 a Português) poderá ser o que efetivamente desejam, ou o que lhe proporcionam, mas os resultados obtidos nas provas de aferição e na avaliação interna evidenciam que tal perceção sobre o tempo na tarefa não se ajusta às aprendizagens feitas. Contudo, a perceção dos alunos das restantes turmas parece ser mais realista, sendo comprovada pelos resultados académicos da avaliação interna.

A terceira questão de investigação diz respeito à relação entre o tempo de ensino e o tempo de empenhamento.

Existe algum consenso na literatura quanto ao poder preditivo do tempo de ensino e do tempo de empenhamento relativamente aos resultados académicos dos alunos (Gettinger & Walter, 2012), ainda que o segundo exija o primeiro, o tempo de

ensino não assegura o empenhamento. Há ainda a possibilidade, em casos excecionais, de o tempo de empenhamento ser superior ao tempo de ensino (Martin & Baldwin, 1996). É este o caso da Turma D que foi observada. Neste caso específico verifica-se que o tempo de ensino é elevado (perto dos 80%) e a este tempo de ensino elevado respondem os alunos com um empenhamento muitíssimo elevado, o que sugere que o tipo de ensino fornecido pelo professor é muito estimulante para os alunos.

Tendencialmente verifica-se que a tempos de ensino mais elevados correspondem tempos de empenhamento mais elevados, embora haja exceções (casos das turmas C e D a Matemática). Ainda assim, nas aulas de Matemática, só se encontra uma correlação significativa entre tempo de ensino estimado e tempo de empenhamento observado o que significa que o tempo de ensino e o tempo de empenhamento observados não se correlacionam. Verifica-se um padrão semelhante para a disciplina de Português, embora aqui a correlação entre tempo estimado e tempo observado seja superior ao que se verifica na Matemática e as correlações do tempo de empenhamento estimado com o tempo de ensino estimado e com o tempo de empenhamento observado sejam significativas.

Uma das constatações mais relevantes destes resultados é o facto de tanto a Português como a Matemática o tempo de ensino observado não se correlacionar com o tempo de empenhamento como aliás não se correlaciona com os resultados académicos. Esta constatação parece evidenciar que poderá existir um desfasamento entre objetivos e realizações dos professores e objetivos e realizações dos alunos (Boekaerts, De koning, & Vedder, 2006). Assim, enquanto os professores tentam otimizar o tempo de ensino, os alunos poderão valorizar menos a aprendizagem e embrenhar-se em comportamentos diferentes dos expectáveis (Malka & Covington, 2005).

O tempo de ensino estimado é a variável que apresenta uma associação mais significativa com as outras variáveis nas duas disciplinas o que sugere que aquilo que foi observado em termos do aproveitamento da aula explica menos o empenhamento do que a estimativa do tempo de ensino. Este facto evidencia que a perceção que os professores têm acerca do tempo de ensino pode ter uma relação significativa com o empenhamento dos alunos.

Os nossos resultados sugerem de facto uma certa independência entre tempo de ensino e tempo de empenhamento o que aponta para a necessidade de considerar cuidadosamente as dimensões quantitativas (quanto tempo) e qualitativas (o que fazer com o tempo disponível) do tempo de ensino e as suas relações com o tempo de empenhamento e, naturalmente, com os resultados académicos.

Conclusões, limitações e implicações para estudos futuros

As conclusões fundamentais deste estudo são as seguintes: (1) o tempo de empenhamento parece relacionar-se com o sucesso académico dos alunos em Matemática, mas não tanto no Português; (2) o tempo de empenhamento estimado, por parecer bastante elevado, poderá refletir uma certa desejabilidade social; (3) parece existir um desfasamento entre os objetivos e realizações que o professor pretende atingir e os objetivos e realizações dos alunos, o que se reflete na avaliações académicas dos alunos; (4) o tempo de ensino estimado parece fornecer mais informação sobre o ensino, a aprendizagem e o sucesso académico, do que o tempo de ensino observado.

As principais limitações prendem-se com o reduzido número de turmas observadas e com a baixa variabilidade do tempo de ensino dos professores participantes. Relativamente às implicações para futuros estudos, cremos que será

pertinente analisar não apenas a quantidade de tempo efetivamente utilizada pelo professor, mas também a qualidade da utilização do tempo.

Referências Bibliográficas

Berliner, D. C. (1987). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In D. C. Berliner & B. Rosenchine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 93-100). New York: Random House.

Berliner, D. C. (1990). What's all the fuss about instructional time? In M. Ben-Peretz & R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practioner perceptions* (pp. 3-35). New York: Teachers College Press.

Berliner, D. C. (2007). Time to learn. *Research Points: American Education Research Association, 5* (2), 1-4.

Berliner, D. C., & Fisher, C. W. (1985). One more time. In D. C. Berliner & C. W. Fisher (Eds.), *Perspectives on instructional time* (pp. 333-347). Longman.

Boekaerts, M., De Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal direct behavior and contextual factors in classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist, 41*(1), 35-54.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record 64*(8), 723-733.

Connor, C. M., Jakobsons, L., Crowe, E. C., & Meadows, J. G. (2009). Instruction, student engagement, and reading skill growth in reading first classrooms. *Elementary School Journal, 109*(3), 221-250.

District Performance Auditor. (2007). *Opportunities to increase the amount and the quality of instructional time*. Portland, Oregon: Portland Public Schools. Acedido a 22 de setembro de 2012, em http://www.pps.K12.or/files/board/instructional_time_audit_07.pdf

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). New York: Springer U.S.

Greenwood, C. R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children, 57*(6), 521-535.

Hollowood, T., Salisbury, C., Rainforth, B., & Palombaro, M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children, 61*(3), 242-253.

Karweit, N. L. (1983). *Time on Task: A research review*. *(Report No. 332)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University - Center for Social Organization of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228236)

Latham, G. I. (1989). Thirteen most common needs of american education in BIA schools. *Journal of American Indian Education, 29*(1), 1-11.

Levin, H., Glass, G., & Meister, G. (1984). *Cost effectiveness of four educational interventions* (No. IFG Project Report 84-All). Stanford, CA: Stanford University, School of Education, Institute for Research on Educational Finance and Governance.

Levin, H., & Tsang, M. (1987). The economics of student time. *Economics of Education Review, 6*, 357-364.

Levin, J., & Nolan, J. (1996). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Leong, Y. H., & Chick, H. L. (2011). Time pressure and instructional choices when teaching mathematics. *Mathematics Research Journal, 23*(3), 347-362.

Malka, A., & Covington, M. V. (2005) Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 60-80. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.04.001

Marcotte, D. E. (2007). Schooling and test scores: A mother-natural experiment. *Economics of Education Review, 26*(5), 629-640.

Marcotte, D. E., & Hansen, B. (2010). Time for school? *Education Next, 10*(1), 52-59.

Martella, R. C., Nelson, J. R., & Marchand-Martella, N. E. (2003). *Managing disruptive behaviors in the schools: A schoolwide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(2), 106-113.

Martinez, E., & Brock, S. (2010). *Measuring on-task behavior between and within task transitions.* Acedido a 5 de setembro de 2012, em http://www.education.com/reference/article/time-on-task/

McNamara, D. R. (1981). Attention, time-on-task and children's learning: Research or ideology? *Journal of Education for Teaching, 7*, 284-297.

National Commission on Time and Learning. (1994). *Prisoners of time: Report of the National Education Commission on Time and Learning*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Peterson, P., & Swing, S. (1982). Beyond time on task: Students' reports of their thought processes during classroom instruction. *The Elementary School Journal, 82*(5), 481. doi: 10.1086/461283

Peterson, P., Swing, S., Braveman, M., & Buss, R. (1982). Student's aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology, 74,* 535-547.

Stallings, J., Johnson, R., & Goodman, J. (1986). Engaged rates: Does grade level make a difference? *Journal of Research in Childhood Education, 1*(1), 20-26. doi: 10.1080/02568548609594905

Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Acedido a 5 de setembro de 2012, emhttp://ceep.indiana.edu/husse/images/HSSSE_2010_report.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Pela melhoria da escola: Representações de professores e inspetores sobre a atividade inspetiva em Educação

Luciana Salvador Joana
Doutoranda da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Maria João de Carvalho
Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Investigadora do CIIE – Universidade do Porto
mjcc@utad.pt

Resumo

Este estudo analisa as representações que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os inspetores do ensino público português têm da atividade inspetiva no que respeita aos Programas de Acompanhamento, à relação que se estabelece entre ambos e ao impacto que este 'apoio' tem na escola.

Conclui-se que os professores têm uma representação da atuação e dos próprios inspetores que não é coincidente com aquela que estes últimos têm de si mesmos que, apesar das atividades de Acompanhamento não serem de caráter inspetivo e de controlo, é assim que os professores as percecionam, o que acaba por ser um constrangimento a uma relação de maior confiança e colaboração. Por último, os mesmos professores não reconhecem a existência de um efetivo impacto nos resultados dos alunos em virtude da intervenção da inspeção.

Palavras-chave: Professores, inspetores, melhoria, atividades de Acompanhamento

Introdução

A atividade inspetiva em Portugal remonta ao século XVIII e, tal como seria de esperar, as suas funções, objetivos e metodologias foram sofrendo alterações em função das mudanças sociais, económicas, culturais e políticas vividas no país. A Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)[1], organização responsável pelo controlo do sistema educativo, exerce a sua atividade no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar junto dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, cooperativa e solidária.

A atividade realizada pela IGEC assume, frequentemente, o significado de controlo, exame, examinação, fiscalização, verificação, vigia, entre outros, em detrimento de conceitos que envolvam uma atitude de entendimento e comunicação, acompanhamento e colaboração, práticas assentes numa racionalidade emancipatória por assegurar soluções expressivas (Carvalho, 2011).

São objetivos da IGEC a melhoria da qualidade e da equidade na prestação do serviço educativo, a melhoria da gestão e regulamentação do sistema educativo, quer ao nível das

[1] Denominação que passa a ser utilizada a partir de 2012, sendo que anteriormente se denominava Inspecção Geral de Educação (IGE).

escolas, quer dos outros serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência, o reforço da cooperação à escala nacional e internacional e a promoção e valorização dos recursos humanos e, consequente, melhoria da qualidade na sua ação (IGE, 2011).

Esta investigação foca-se nas atividades de *Acompanhamento,* que são entendidas enquanto programas de melhoria*,* que têm como finalidade acompanhar a ação educativa dos agrupamentos, dos jardins-de-infância e das escolas através da observação, "fundamental para o desenvolvimento qualitativo da educação" (IGE, 2006, p. 25). Assim, o reconhecimento de que as práticas escolares têm impacto no resultado académico dos alunos permite um modo de controlo (Palardy, 2008) Este tipo de atividades tem por base a observação regular de áreas críticas do funcionamento das escolas, mais especificamente na "realização pedagógica", na "ação ou atitude dos docentes" e na "interrogação comunitária", os quais constituem uma linha de ação privilegiada para elevar os padrões da qualidade educativa (IGE, 2006). De algum modo podemos considerar que a IGEC se assuem como um mecanismo de monitorização do comportamento dos professores em sala de aula o que permite conjeturar sobre a relação dos resultados dos alunos e a prática letiva em sala de aula (Greemers, Kyriakides, 2006), o que não tem sido suficientemente investigado (Luyten, Visscher, Witziers, 2005). Por isso, descrever e interpretar, com a maior acuidade possível, as perceções e as expectativas dos professores do 1º CEB relativamente à ação inspetiva, no âmbito deste programa, é o nosso objetivo.

A Inspeção Escolar e as atividades de Acompanhamento

Na página oficial da IGEC está expresso que lhe estão delegadas funções de *acompanhamento*, *controlo*, *auditoria*, *avaliação*, *provedoria* e *ação disciplinar* e *desenvolvimento de atividades internacionais*.

As atividades de *Acompanhamento* consistem na observação e acompanhamento da ação educativa das escolas na tentativa de se conhecer o modo como está a ser realizada a implementação das políticas educativas. Com efeito, "Pretende-se que estas actividades se constituam como indutoras de melhores práticas de organização e funcionamento das escolas e dos agrupamentos de escolas e, consequentemente, contribuam para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos" (IGE, 2011, p. 39).

Os seus programas e atividades apresentam como objetivo "garantir a equidade e a qualidade da educação; credibilizar o sistema e as instituições; consolidar a confiança pública no serviço nacional de educação; servir o interesse público, apoiar a decisão da tutela e prestar contas" (IGE, 2004, p.8).

Num processo inspetivo desta natureza acreditamos que é imprescindível o desenvolvimento de uma racionalidade técnico-interativa entre inspetores e inspecionados, de modo a fomentar uma cultura de exigência e de responsabilidade social, tendo como finalidade a melhoria do serviço educativo prestado.

O programa de *Acompanhamento* parece constituir uma necessidade de apoio à mudança, no sentido da melhoria, nas instituições de educação. Isto porque, pela especificidade

que as instituições escolares têm, pelas práticas que desenvolvem e nas relações que estabelecem entre os elementos da comunidade escolar, entre a escola e o contexto em que se inserem, tornam-se instituições particulares que merecem ser trabalhadas e acompanhadas, o que se intensifica quando a escola tem mais autonomia.

Para isso, o Estado coloca em marcha mecanismos que lhe permitam obter informações sobre o situação do sistema e, de certa forma, exercer algum tipo de controlo. Assim, "o estado no exercício do poder, tem um duplo interesse: manter um controlo, assegurando a sua efectividade, enquanto que, ao mesmo tempo, melhora e sustenta a base normativa da sua autoridade (legitimidade)" (Sarmento, 2000, p.95).

Triangulando os dados recolhidos após uma atividade dos programas de *Acompanhamento*, a IGEC pretende garantir uma apreciação sustentada e coerente, indispensável para disponibilizar informação útil e válida e para induzir uma cultura de autoavaliação essencial a uma real autonomia de ação e uma capacidade de reflexão, de iniciativa e de inovação, impulsionadora da motivação e incentivo dos diversos atores e, consequentemente, do desenvolvimento organizacional e da qualidade educativa.

Percurso metodológico

Para a realização desta investigação recorreremos à metodologia de estudo de caso, realizado num Agrupamento de Escolas da zona Centro do país, no ano 2013 e que passaremos a denominar por Escola Alfa.

Partindo da análise e reflexão acerca da temática em estudo procuramos responder à seguinte questão de partida:

Quais as representações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos inspetores acerca da atividade inspetiva no âmbito dos programas de Acompanhamento desenvolvidos pela IGEC?

Foi nosso objetivo descrever e interpretar, com a maior acuidade possível, as perceções e as expectativas dos professores do 1º CEB relativamente à ação inspetiva. Realizámos um estudo empírico de carácter descritivo e interpretativo, embora recorrendo à perspetiva de *continuum* metodológico, no plano dos procedimentos investigativos (Huberman, Miles, 1991).

Em termos de delineamento metodológico, esta investigação empírica é constituída por três fases distintas. Numa primeira fase, e por forma a estudar as representações dos professores do 1º CEB a trabalhar na Escola Alfa, durante o ano letivo de 2012/2013, acerca da ação inspetiva no campo das atividades desenvolvidas nos programas de *Acompanhamento,* procedemos à recolha de dados através de um inquérito por questionário a 16 professores. Numa segunda fase e com o objetivo de clarificar e aprofundar os dados obtidos no primeiro momento, escolhemos, aleatoriamente, três dos professores da escola, que entrevistámos recorrendo à modalidade de entrevista semiestruturada, modalidade também usada para a recolha de dados referentes a quatro inspetores da educação, a exercer funções na zona Norte do país. Numa terceira fase procedemos à análise documental recorrendo, para o efeito, a documentos oficiais da escola em análise, atas de reuniões e relatórios elaborados após a

intervenção inspetiva, tanto por parte dos atores inspetivos como por parte dos atores intervencionados.

Considerámos que a conjugação dos instrumentos de recolha de dados era fundamental para permitir não só a obtenção de informação junto de um elevado número de inquiridos (questionário), mas também o registo de comentários pertinentes acerca da problemática e a compreensão das perspetivas de alguns dos respondentes (entrevista), elementos essenciais para, na sua globalidade e complementaridade, conhecer, relacionar e compreender as racionalidades dos sujeitos do estudo.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Objetivos e metodologias inspetivas

Como já mencionado e de acordo com a orgânica da IGEC, com o Plano Anual de Atividades[2] 2013 e com o discurso dos inspetores, o principal objetivo das atividades de *Acompanhamento* é o de melhorar as aprendizagens das crianças e dos alunos, tornando a escola mais racional em termos da sua eficiência e da sua eficácia.

A propósito dos objetivos da ação inspetiva inquirimos os professores sobre o enfoque dos inspetores aquando das deslocações às escolas, procurando perceber a representação dos professores sobre as preocupações e objetivos dos inspetores na sua ação nas escolas

Assim, 93,75% dos respondentes afirma que a principal preocupação de uma atividade inspetiva é a de verificar a conformidade documental; 87,5% dos professores afirma que o principal intuito é o de analisar as taxas de sucesso dos alunos e verificar o cumprimento das disposições legais. Verifica-se, ainda, que a maioria dos professores toma como objetivo menor da visita inspetiva o conhecer as características socioculturais e económicas dos alunos e a discussão de questões de segurança.

Poder-se-á dizer que, na opinião dos professores, a ação dos inspetores se baseia na observação, análise e correção documental, debruçando-se pouco sobre as questões de caráter pedagógico.

Justificando a pertinência do carácter mais burocrático atribuído pelos professores à atividade da inspeção, P1 afirma que "a verificação documental e o cumprimento legal conduzirão a uma educação com mais qualidade, uma vez que se trata de uma educação mais organizada e atualizada. E quanto mais organizada e atualizada a escola for, melhores serão os resultados dos alunos". No entanto, P2, na sua entrevista, alude ao facto de haver "sempre alguma coisa de positivo [na atuação inspetiva] mas, muito mais importante que o trabalho da inspeção em termos de melhoria do funcionamento das escolas e no sucesso escolar dos

[2] O Plano Anual de Atividades da IGEC a que nos referimos foi elaborado pela primeira vez no corrente ano de 2013. Como tal, e segundo informações disponibilizadas no documento em causa, este serviço central da administração direta do estado, cuja lei orgânica (Decreto Regulamentar n.º 15/2012) foi publicada em 27 de janeiro de 2012, resulta da fusão da IGE e da Inspeção-Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Sucedendo, na sua missão e atribuições, aos serviços acima referidos, é natural que grande parte das atividades constantes do plano coincida com as atividades clássicas das anteriores Inspeções. Citam-se, apenas como exemplos, as atividades de Avaliação Externa das Escolas, as Auditorias aos Estabelecimentos de Ensino Superior Privado ou as Auditorias no âmbito do Sistema de Controlo Interno (IGEC, 2013).

alunos, são as políticas educativas definidas, a qualidade e a intensidade dos programas dos governos e a situação socioeconómica das famílias".

Questionámos, ainda, os professores acerca das representações tidas sobre o que deveriam ser os objetivos/preocupações da IGEC. A este propósito analise-se o Gráfico 1.



Gráfico 1: Representações dos professores sobre as preocupações que os inspetores deveriam ter ao visitarem uma escola.

Perante os dados, pode assegurar-se que os professores pensam que, numa deslocação às escolas, os inspetores deveriam apontar soluções para a resolução de problemas pedagógicos (93,75%), elucidar os professores acerca da legislação em vigor (75%), analisar os aspetos negativos e positivos da prática pedagógica (75%) e refletir com o professor sobre as suas práticas (68,75%).

A este respeito, I3 refere que os professores "esperam muitas vezes que nós tenhamos uma varinha mágica que os ajudem a ultrapassar as etapas mas há coisas que só se aprendem fazendo". Ou então, "Gostariam que nós resolvêssemos todos os problemas mas nós também não temos uma varinha mágica" (I4).

Da mesma opinião são Alarcão e Tavares (1987) quando referem que um supervisor tem de estar atento às experiências passadas, aos sentimentos, às perceções e à capacidade de reflexão do professor. Acrescentam que um supervisor não deve dar receitas de como fazer, mas criar um espírito de investigação ação junto do professor. Todavia, 87,50% dos professores exprimem o seu desacordo em serem observados em atividade docente dentro da sala de aula. Daí que se imponha perguntar sobre a possibilidade de refletir, elucidar, ajudar e apontar possíveis soluções de ordem prática se o inspetor não observa como as atividades estão a ser desenvolvidas, em que circunstâncias e que fatores as influenciam?

É percetível o desejo, por parte dos docentes, em receber ajuda de outros agentes educativos, mas é percetível, também, o medo de as suas atividades poderem ser alvo de crítica. Certo é que os inspetores se referiram, maioritariamente, a atividades desenvolvidas junto de órgãos de gestão das escolas, em detrimento das práticas dos professores dentro das

salas de aula. Incidiram mais na perspetiva administrativo/burocrática do que na perspetiva pedagógica o que nos parece subverter a ordem dos objetivos da organização escolar. Sublinhamos, ainda, que, de acordo com o Plano Anual de Atividades da IGEC para 2013, estão planeadas mais do dobro das atividades de *controlo* comparativamente às de *acompanhamento*, numa proporcionalidade de 20% para 52,9%, o que demarca e assegura o objetivo primordial da IGEC, o de controlo.

O interlocutor I2, quando questionado sobre as alterações nos objetivos da ação inspetiva, refere que " (…) o grande objetivo mantém-se, o de controlo. Tem mais esta questão do *acompanhamento* que penso que antes não teria", e justifica estas alterações com "as mudanças no próprio sistema educativo". Sublinha, também, o facto de o regime de autonomia das escolas trazer grandes alterações a nível do funcionamento e dos propósitos da inspeção.

Como objetivo principal da IGEC, I3 refere "garantir um serviço público de educação, prestar apoio e devolver à escola informação para a tomada de decisões pela tutela. Garantir a equidade e a universalidade do ensino". A prestação de contas ao MEC é referida também por I4 como um dos principais objetivos da IGEC.

Não queremos deixar de salientar a evidência dada por parte dos professores, embora com menor intensidade, à necessidade da inspeção assegurar funções de controlo, auditoria, regulação e ação disciplinar. Da totalidade dos respondentes 62,5% define como função inspetiva a verificação do cumprimento programático, a análise de documentos da escola e 75% o auxílio prestado aos professores na interpretação da legislação em vigor. Consideramos que a inspeção não pode descurar aquelas funções, visto que as mesmas não só lhe estão legalmente cometidas, mas também, e de acordo com os dados constantes do Relatório de Atividades do Triénio 2003-2005, da Inspeção-Geral de Educação (2006), é frequentemente solicitada para desenvolver diligências no âmbito daquelas funções, atuação que se tem mostrado indispensável para assegurar os direitos dos utentes do serviço público da educação.

Impacto da ação inspetiva na interação com os professores

No que diz respeito ao que os inspetores pensam sobre as expectativas dos professores em relação à IGEC, nota-se alguma convergência nas opiniões, mas não unanimidade. Afirma I1 sentir por parte dos professores algum intento de que estes os ajudem e os apoiem, numa ótica de observador orientador. Os interlocutores I2 e I3 reconhecem a ajuda que os professores expectam do seu trabalho. No entanto referem que "essa não é a nossa função" (I2) e que não têm em conta as expectativas dos professores, que isso não é trabalhado de forma consciente (I3). Acentuando a sua perspetiva, I2 afirma que "eles [professores] têm de saber com o que contam. As expectativas devem-se cingir àquilo que lhes é pedido e isso fica esclarecido aquando do pedido de informações no primeiro contacto."

Questionados sobre as expectativas em relação ao trabalho inspetivo, os professores questionados afirmam com concordância que esperam "mais apoio pedagógico. Que eles [inspetores] não fossem para ali com a função de fiscalizar (se uma ata está bem feita, se falta

uma assinatura (…) isso para os meus alunos não traz benefício nenhum" (P3). Por seu turno, P3 esclarece, "espero que a postura de fiscal seja cada vez uma ideia mais ultrapassada e sejam (professores e inspetores) mais parceiros no sucesso educativo".

Numa tentativa de perceber qual o impacto da ação inspetiva na interação com os professores, questionámos os nossos respondentes acerca do sentimento experimentado aquando de uma visita inspetiva.

Torna-se importante referir que dos 16 respondentes, apenas 8 (50%) justificaram as opções selecionadas quando questionados sobre os seus sentimentos aquando de uma visita inspetiva às escolas onde lecionam. Os resultados apontam para o facto de os professores sentirem sobretudo ansiedade (21,9%) e expectativa (18,8%). Por contraponto, o entusiasmo, a insegurança e a satisfação surgem como os sentimentos nada frequentes (ver Gráfico 2).

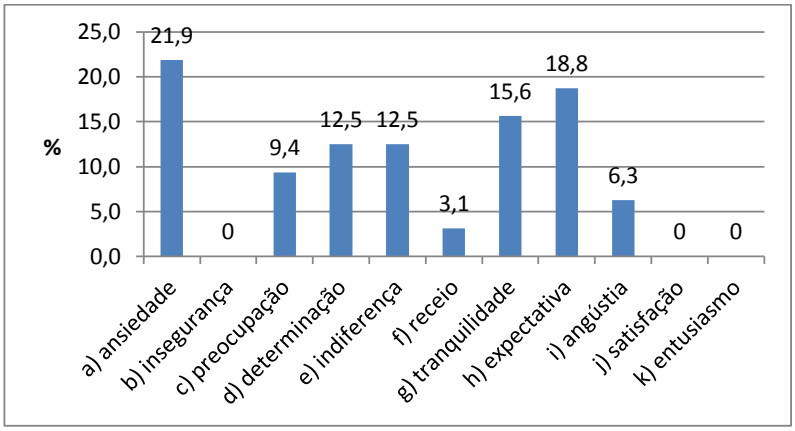


Gráfico 2: Sentimentos experimentados pelos professores aquando uma visita inspetiva

Na opinião de alguns professores inquiridos, a relação entre professores e inspetores é uma relação de algum distanciamento que não facilita a compreensão, acompanhamento e confiança entre intervenientes do processo educativo. Alguns professores justificam o sentimento de expectativa em relação à visita inspetiva por esperarem por ajuda "na resolução de problemas pedagógicos" (Q8[3]) ou por "nunca [saberem] se eles vêm para colaborar e ajudar ou, pelo contrário, se vêm para criticar" (Q5). Reforçando esta ideia, um outro professor refere sentir receio "porque nem sempre a função da inspeção é de carácter colaborativo" (Q8). Justificando os sentimentos de indiferença e tranquilidade, um professor revela não alterar a sua conduta aquando uma visita inspetiva por considerar que estas visitas são "pouco incisivas dado não se focarem nos aspetos fulcrais para a melhoria do ensino em Portugal, conforme se pode verificar pelo *feedback* fornecido, posteriormente, aos docentes dos diferentes níveis de ensino" (Q6).

Estes resultados também não se afastam muito daqueles a que Lume (1999) chegou. No estudo, a autora regista que apesar de concluir que o clima entre professores e inspetores começa a ser considerado "agradável", ainda existem muitos professores que emitem este

[3] Tome-se por Q2, Q4,Q5, Q6 e Q8 alguns dos questionários respondidos pelos professores participantes.

sentimento em relação aos inspetores, acrescentando que ainda existe um longo caminho a percorrer.

Os professores registam que a realidade da escola, alunos, famílias, comunidade e cultura de hoje são muito díspares de há alguns anos atrás, mas os inspetores da IGEC, por terem deixado de atividade da docência há alguns anos, não se apercebem dessa diferença. Wilcox (2000) regista como natural que os inspetores que não exercem a docência durante um longo período de tempo se tornem cada vez menos experientes no ensino, logo menos experientes do que os professores que estão a inspecionar e com um menor contacto e conhecimento da prática diária e acontecimentos naturais da vida escolar. O autor regista ainda que seria benéfico que os inspetores renovassem a sua experiência na realidade da vida escolar, dando assim lugar a novos recrutamentos de inspetores com contextos, vivências e experiências de campo mais recentes. A este respeito, P3 denota preocupação com o facto de os inspetores estarem "fora da realidade, fora do contexto escolar" e de isso trazer menos abertura aos problemas e dificuldades a que a escola está exposta.

Os professores sentem preocupação e expectativa pelo facto de haver alguma coisa que possa correr menos bem do que esperado uma vez que têm intenção de "preencher as expectativas requisitadas" (Q4). Na verdade, há professores que registam preocupação no sentido de não serem capazes de apresentar e justificar as opções educativas que tomam na sua prática pedagógica. Isso revela a importância de os professores serem acompanhados na sua vida profissional por alguém que os possa ajudar a refletir sobre as suas práticas, ajudando-os a tomar mais consciência daquelas, das suas qualidades e deméritos e das possibilidades de as transpor com vista à sua melhoria. Este é um papel que a inspeção não parece desempenhar, apesar de se fazer necessário e urgente.

CONCLUSÕES

Durante esta investigação procurámos, pelo testemunho de alguns professores e inspetores, expor as funções e metodologias usadas pela IGEC no âmbito das atividades desenvolvidas nos programas de *acompanhamento.* Procurámos ainda compreender a relação existente entre ambas as partes e averiguar o impacto causado pela ação inspetiva na escola e nos professores.

De entre as diversas funções da IGEC podemos destacar as de *Acompanhamento* por terem sido as que sofreram um maior enfoque por parte dos inspetores entrevistados e por nelas intentarem uma ação mais profunda. Ainda assim, a representação que os professores têm em relação à atividade inspetiva é de que esta se centra mais no domínio do controlo em prejuízo da função de *acompanhamento* que se dizem realizar.

Os professores reclamam, desta forma, uma ação de acompanhamento mais intensa que os auxilie na descoberta de soluções para os problemas diários e na melhoria da prática pedagógica. Ainda assim, é visível uma objeção por parte dos professores à entrada dos atores

inspetivos nas suas salas, negando a necessidade de observação da prática letiva no desenvolvimento eficaz das atividades dos programas de *acompanhamento.*

Pese embora o facto de os professores reconhecerem a importância da ação da IGEC para a melhoria do sistema educativo, é percetível o sentimento intimidatório experimentado por estes atores nessas visitas, possivelmente temendo uma ação mais punitiva e crítica, ao invés de compreensível, didática e clara, como desejariam. Acontecimento que, muito possivelmente, não estará desconectado da caracterização que os professores teceram acerca do modo de atuação inspetivo, baseado na rispidez, na distância e desconhecedora da realidade das escolas. Não obstante, esta não é a perceção que os inspetores têm da sua conduta e comportamento. Apesar de apenas um inspetor entrevistado referir alguma preocupação no modo de atuação em relação às expectativas dos professores, todos eles registaram ter uma atitude simpática, orientada para a reflexão e colaboração com professores e órgãos de gestão, aquando das atividades do programa de *acompanhamento*.

Os professores não confirmam a existência de uma ligação de causa efeito entre a intervenção inspetiva e a melhoria nas práticas letivas, sublinhando, ao invés, a intensificação das obrigações burocráticas que pouco ou nada parecem trazer de positivo aos resultados escolares dos alunos.

Parece-nos, pois, que o caminho que a IGEC tem de percorrer para alcançar os pressupostos desejados pelos professores está ainda longe de ser finalizado. A sua postura e atuação são determinadas, especialmente, pelo controlo da forma de atuação e verificação documental.

Apesar do carácter exploratório deste estudo empírico, consideramos que constitui um impulso para a reflexão e desenvolvimento de atitudes e procedimentos, tanto no que toca à entidade inspetiva como no que toca ao sistema educativo, uma vez que, face aos resultados obtidos, parece existir necessidade de mudanças a nível da atuação da IGEC de forma a alcançar os objetivos a que se propõem nos programas de *acompanhamento*.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Carvalho, M. J. (2011). As multirracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 2, nº 24., pp. 33-56.

Greemers, B. P.M., Kyriakides, L (2006). Critical analysis of courrent aproches too modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic mode. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), pp.347-366.

Huberman, M. & Miles, B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Inspecção-Geral da Educação. (2004). *Observação da acção educativa: Referência metodológica para o trabalho inspectivo*. Lisboa: Ministério da Educação/IGE.

Inspecção-Geral da Educação (2006). *Plano de actividades 2006 da IGE*. Lisboa: Ministério da Educação/IGE.

Inspecção-Geral da Educação (2011). *Plano de actividades 2011 da IGE*. Lisboa: Ministério da Educação/IGE.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013). *Plano de atividades 2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/IGEC.

Lume, F. (1999). A aceitação da Inspeção nas escolas do 1º CEB, numa perspetiva relacional. In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação. (pp. 173-195). Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.

Luyten, H., Visscher, A., Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a Review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), pp.249-279.

Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. 19 (1), pp. 21-49.

Sarmento, M. (2000). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA

Wilcox, B. (2000) *Making school inspection visits more effective: the English experience.* Consultado a 08/05/12 de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120289e.pdf

XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

«Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar»

Equipas Educativas: autonomia da escola e colaboração docente

Educational teams: autonomy and teacher collaboration

Zita Esteves
Doutoranda em Ciências da Educação - Organização e Administração Escolar
Agrupamento de Escolas de Real
Braga

João Formosinho
Professor Catedrático Aposentado
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Braga

Joaquim Machado
Professor Auxiliar Convidado
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
Porto

Resumo

Embora a escola dependa da administração central como serviço periférico do estado, sempre nela houve margens de autonomia dos professores para contextualizar o ensino. Inicialmente concebida como faculdade de elaborar e realizar um projeto educativo próprio com a participação dos alunos e da comunidade, a autonomia concedida à escola tem evoluído no sentido da transferência de competências instrumentais para a realização das políticas centralmente definidas. A autonomia atualmente reconhecida à escola comporta distintas dimensões, nomeadamente nos domínios organizacional, pedagógico e curricular e prevê que o controlo da escola seja feito, não já em função da conformidade de procedimentos, mas em função da prossecução das metas estabelecidas.

Nesta perspetiva, à autonomia reconhecida ao professor na sala de aula junta-se agora a autonomia reconhecida à escola na sua organização e funcionamento, enquanto condição da sua função de ensinar e fazer aprender, realçando a sua responsabilidade (mesmo quando a capacidade é limitada) na definição do esquema de funcionamento, nomeadamente na elaboração dos horários, na organização dos espaços, na distribuição dos tempos, na constituição das turmas e na correspondente afetação de professores.

Nesta comunicação, apresentamos algumas conclusões do estudo de natureza qualitativa de uma experiência de organização da escola por equipas educativas. Este estudo realça como a dinâmica interna é influenciada positivamente pela nova organização da gestão intermédia da escola e pela capacitação dos professores para construírem respostas mais adequadas aos alunos com vista à prossecução dos objetivos estabelecidos. A autonomia construída pelos professores que integram cada equipa contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias.

Palavras-chave: Equipas educativas, autonomia, gestão pedagógica, colaboração docente.

Abstract

Although school depends on the central government as a peripheral state service, there have always been margins of teachers autonomy to contextualize teaching. Initially conceived as a faculty to develop and carry out its own educational project with the participation of students and the community, the autonomy given to the school has evolved towards the transfer of instrumental skills to the achievement of policies centrally defined. The currently recognized school autonomy has different dimensions, including the organizational, pedagogical and curricular domains and previses that the control of school is done, no longer depending on the compliance of procedures, but based on the pursuit of set goals.

In this perspective, to autonomy recognized to teacher in the classroom now joins the autonomy recognized to school in its organization and operation, as a condition of its function of teaching people to learn, emphasizing their responsibility (even when capacity is constrained) in defining the operating scheme, including the elaboration of schedules, the organization of space, the distribution of time, in forming classes priority and the corresponding allocation of teachers.

In this presentation, we present some conclusions of a qualitative nature study of an experience of school organization on educational teams. This study highlights how the internal dynamics is positively influenced by the new organization of the intermediate school management and the capacity building of teachers to build more appropriate responses to students in pursuit of the established objectives. Autonomy built by teachers within each team contributes to the deepening of collaboration around the project of curriculum development and allows the assertion of intermediate educational leaderships.

Keywords: Educational teams, autonomy, pedagogical management, teacher collaboration.

Equipas Educativas: autonomia da escola e colaboração docente

A complexidade dos problemas da escola exige novos modos de organização do processo de ensino. No âmbito da autonomia de que dispõe, a escola pode optar por modos distintos de organização pedagógica e criar estruturas de coordenação para além das que são obrigatórias por lei (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, art.º 45º).

Enquanto o modelo tradicional de organizar o ensino tem a turma por unidade pedagógica base, a criação de equipas de ano toma o ano por unidade de base: a equipa educativa de ano é "o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens" (Formosinho & Machado 2013:97).

Nesta comunicação, realçamos a importância da introdução da inovação na escola a partir de dentro, para que seja sustentável, identificamos os objetivos da criação das equipas de ano e as alterações que esta modalidade comporta, distinguimos as potencialidades e as dificuldades da implementação de equipas educativas e sublinhamos como seus principais impactos na organização escolar a melhoria do clima de escola e o incremento do trabalho colaborativo.

1. A necessidade da inovação

Atualmente são inúmeros os projetos que suportam estratégias de melhoria a que as escolas recorrem e procuram implementar para responder às investidas de responsabilidade por parte da administração central. A mudança tem acontecido, ainda que ela tenha significado alterar as rotinas interiorizadas e tenha provocado desassossego, insegurança e até determinada instabilidade. "Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas" (Lima, 1996:27).

É reconhecida a necessidade de mudar, mas importa ter em consideração o envolvimento de cada escola em concreto no processo de mudança, tendo em linha de conta as suas caraterísticas e a sua cultura singular (Formosinho & Machado, 2000:18), porque é no seu seio que a mudança precisa de brotar e pode ser equacionada. Cada escola traça caminhos próprios com base em decisões que toma de acordo com a realidade em que se insere. Realizam-se muitas coisas e sempre de maneira diferente para atingir os mesmos objetivos: construir, diversificar, ampliar e modificar para melhorar.

A nossa investigação incide sobre as vivências dos agentes educativos como protagonistas da mudança e da inovação que envolveu a colaboração na construção de uma autonomia pedagógica, curricular e organizacional.

Face às premissas de reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a maior hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade, as escolas têm aderido a uma nova filosofia de projeto educativo. Este tem convocado, de forma crescente, uma dimensão mais participada e em simultâneo tem sido assumido como um instrumento operativo de pertença da comunidade que o concebeu. É nesta partilha que professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação e direção das escolas encontram a expressão da autonomia. Como Barroso caracteriza, "o projeto educativo de escola significa: passar de uma 'lógica estatal' para uma 'lógica comunitária' na definição do serviço público de educação (*opção política*); uma construção de autonomia relativa (*forma de autogoverno*); uma atitude face ao futuro

(*desejo de mudança*); um processo de planeamento (*definição de uma estratégia*); um modo de coordenar a ação (*gestão por objectivos*)" (2005:129). É, portanto, a expressão dos princípios, valores e políticas que são partilhados pelos intervenientes educativos e que na sua conceção assumem o compromisso de partilhar responsabilidades na sua concretização. Este desafio passa por uma gestão partilhada que crie relações e espaços de participação dos diferentes membros.

A dimensão prospetiva do projeto educativo compreende uma abertura à mudança. Aceitar a mudança implica predisposição para a desinstalação daquilo que já existe e a construção de algo de novo. Só é preciso sentir que ela é necessária. Nos estabelecimentos escolares, os processos de mudança de certa amplitude não se desenvolvem por si mesmos. Necessitam de uma orquestração ativa, da intervenção voluntária de um determinado número de agentes que trabalhem deliberadamente para orientar as coisas no sentido definido. A mudança choca, muitas vezes, com ações igualmente deliberadas para bloqueá-la, adiá-la ou diminuí-la. A mudança é sempre uma aposta nas potencialidades invisíveis e não exploradas. Permite a emergência de novas relações de forças e novos tipos de liderança, impede os atores de se imobilizarem nas suas rotinas e nos seus papéis, obriga a refletir sobre os objetivos comuns e as competências profissionais efetivas de todos e de cada um.

Só a inovação intencional resultante de análise, de sistematização e de persistência pode ser apresentada e considerada como prática de inovação e coletora de oportunidades inovadoras. A inovação pode ter e tem várias semânticas que não são percebidas por todos de igual forma. Importa pois clarificar o sentido que lhe damos.

Na presente investigação, falamos de inovação, querendo realçar que o modelo desenvolvido não foi criado do zero, mas sim que ele foi planeado e intencionalmente adequado de forma singular e específica pelos agentes educativos no contexto em que foi implementado com base numa planificação e conceção resultante da ação dos seus intervenientes. Esta apropriação foi efetuada de forma progressiva de tal modo que a naturalização do modelo foi concretizada de forma intrínseca, ampliando as boas práticas de trabalho e colaboração entre os diversos agentes educativos. A intencionalidade desta inovação consiste em tornar a escola numa organização que aprende valorizando a dimensão horizontal do conhecimento construído pelas equipas de professores enquanto agentes de melhoria e valorizando também as lideranças intermédias (Bolívar, 2000; Sergiovanni, 2004; Fullan, 2007; Formosinho & Machado, 2009).

O nosso estudo mostra que a inovação assente numa dinâmica interativa entra num processo de equilíbrio e naturalização no qual os intervenientes mantêm o interesse, o envolvimento e a motivação. A singularidade deste modelo ressalta da maneira como ele foi concretizado e apropriado pelos agentes educativos e na plenitude da sua naturalização nas práticas de colaboração, reduzindo o individualismo e o isolamento vivenciado antes da sua concretização.

2. A criação de equipas de ano

A autonomia atualmente reconhecida à escola comporta distintas dimensões, nomeadamente nos domínios organizacional, pedagógico e curricular e prevê que o controlo da escola seja feito, não já em função da conformidade de procedimentos, mas em função da prossecução das metas estabelecidas.

O nosso estudo identificou as motivações e os objetivos subjacentes à inovação do projeto de constituição de Equipas Educativas num agrupamento de escolas que, numa perspetiva de autonomia e de mudança interna, se propôs: fazer evoluir as relações profissionais de forma positiva e integradora; fomentar uma cultura de projeto

em cada equipa de conselho de ano; provocar a reflexão franca, aberta e voluntária sobre os problemas; gerar a necessidade da procura de soluções de acordo com as prioridades; estabelecer relações de trabalho mais eficientes, mais partilhadas e mais colaborativas; planificar o trabalho com base nas metas definidas pelas equipas educativas de ano; tornar mais visível o trabalho de cada equipa e de cada docente em particular.

Cada equipa de ano efetua, em conjunto, a planificação do currículo e organiza as atividades a realizar ao longo do ano de acordo com as metas definidas e os objetivos que se propõe atingir. As equipas educativas, além de criarem um forte sentido de missão, têm desenvolvido grande capacidade de decisão, defesa de pontos de vista e capacidade de envolvimento de outros agentes educativos. No seio das equipas educativas têm emergido lideranças democráticas, lideranças que sabem escutar, apoiar, decidir e partilhar. A liderança partilhada em equipas educativas tem fomentado o envolvimento e a participação dos agentes educativos em torno de um projeto comum que assume as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação que cada equipa educativa lhe imprime.

3. Alterações introduzidas na gestão intermédia

A implementação do modelo de Equipas Educativas incide na reorganização estrutural e funcional dos órgãos de gestão intermédia como forma de responder às necessidades de uma *escola de todos e para todos* através da valorização de novas formas de organização do trabalho docente. Na organização tradicional da escola, as lideranças intermédias encontram-se confinadas a um restrito conjunto de funções meramente administrativas com ênfase na dimensão burocrática.

A distribuição de serviço docente comporta, desde logo, uma variação substancial como se pode conferir pela tabela 1 que se reporta ao número de docentes por ano de escolaridade antes e depois da implementação do modelo.

		5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
2008/2009	Turmas	7	7	8	6	8
2009/2010		7	7	6	6	6
2008/2009	Docentes	31	32	33	33	34
2009/2010		19	18	18	20	20

Tabela 1. Número de professores por ano de escolaridade nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010

Através do estudo exploratório efetuado em 2008/2009 foi possível verificar que uma distribuição de serviço docente orientada por ano de escolaridade reduz significativamente o número de professores por ano de escolaridade para além de reduzir também os níveis de cada disciplina por docente. Esta circunstância tem também implicações ao nível das práticas pedagógicas e organização do trabalho docente, onde o individual passa a estar integrado num coletivo com um plano de ação desenhado pela equipa de ano. Esta equipa diagnostica, conhece e trabalha com um conjunto de alunos distribuídos por diferentes turmas mas que constituem, para a equipa de professores, a unidade base de ação pedagógica nas diferentes dimensões. Este modelo faculta aos professores as condições para efetuarem a articulação entre os projetos curriculares de turma delineados pela equipa e exercitarem *agrupamentos flexíveis* de alunos de acordo com as suas necessidades, implementarem diferentes manchas horárias de acordo com

as atividades a realizar, bem como a gestão do tempo e a duração das mesmas. A tomada de decisão relativamente à organização pedagógica intermédia "consubstancia uma maior autonomia dos profissionais de educação, cria condições para melhor aferição das suas decisões e monitorização das ações, permite potenciar as capacidades e apetências individuais de cada membro da equipa e possibilita uma melhor integração dos professores recém-chegados à escola" (Formosinho & Machado, 2009:62).

Associada a esta distribuição aliou-se a estruturação interna de forma a consolidar uma coordenação com capacidade para assegurar a articulação de todos os professores do mesmo ano de escolaridade.

Na experiência em estudo, não foi possível colocar todos os professores a pertencer apenas a uma equipa educativa por limitações decorrentes da carga letiva de algumas disciplinas, mas o número de professores de cada equipa pouco excede o número de um conselho de turma tradicional.

Este modelo assenta numa diversidade ampla de formas alternativas pedagógicas com ênfase na dimensão democrática porquanto motiva às decisões por parte dos protagonistas, isto é, os membros da equipa e favorece a colaboração, a partilha e a responsabilização da equipa de ano. O modelo foi apresentado e planeado pelos agentes educativos de acordo com as equipas de ano constituídas.

A autonomia conferida pelo próprio modelo gerou a necessidade de introduzir alterações na organização tradicional. Constituíram-se novos órgãos de gestão intermédia designadamente a coordenação de ano e a coordenação de ciclo que avocaram a definição de competências próprias no âmbito das responsabilidades atribuídas. Trata-se de responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão os intervenientes envolvidos na mudança (Bolívar, 2012; Formosinho & Machado, 2013). Esta, por sua vez, convocou a elaboração dos vários documentos orientadores para novos procedimentos e diferentes responsabilidades. A mudança baseada na delegação de competências e constituição de vários órgãos de coordenação e supervisão pedagógica produziu uma vitalidade e motivação geral que se fez notar na participação e na preparação de diversas atividades pedagógicas em cada equipa de conselho de ano e no clima de escola.

A autonomia construída pelos professores que integram cada equipa de ano contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias.

4. Desafios e dificuldades

Na procura da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, os professores e educadores defrontam-se com diversos desafios e dificuldades.

Qualquer mudança gera receio pelo desconhecido, inquietação pelo que não se sabe, incerteza pelo imprevisível. Nessa medida, a mudança inerente à implementação de um modelo de organização com reflexos inevitáveis nas práticas instituídas traz também dificuldades que provêm da socialização dos docentes numa organização tradicional bem sua conhecida e rotinizada na individualidade técnica dos saberes e isolamento de sua ação na sala de aula. O modelo de equipas educativas convoca à colaboração docente, à partilha, à decisão, à responsabilização e ao apoio mútuo.

A nova conjuntura apelativa à intervenção sistemática num grupo gerou, desde logo, uma transformação de práticas, que passaram a ser mais partilhadas, discutidas, refletidas e autorreguladas no seio de cada equipa de conselho de ano. Sobressaiu a liderança das respetivas coordenações de ano a planificar, organizar, supervisionar e acompanhar o trabalho a realizar com o agrupamento de alunos do ano de escolaridade.

Emergiram novas necessidades e desafios: a definição do campo de ação das Equipas de Conselhos de Ano e a adaptação ao modelo de Equipas Educativas de Ano; a elaboração do Projeto Curricular de Ano, a organização de toda a logística de funcionamento dos Conselhos de Ano; a diferenciação dos novos órgãos e respetiva definição de competências.

A equipa de ano efetua a gestão dos alunos em todas as dimensões da organização pedagógica e curricular, bem como a gestão de horários, das atividades, de estratégias compensação ou de enriquecimento.

A evolução do modelo tem-se revelado progressiva e a *gramática escolar* encontra, neste modelo, diferentes dinâmicas que convergem para um coletivo de ações articuladas através do diálogo, da discussão, da reflexão enquanto suportes essenciais e indispensáveis à construção de conhecimento partilhado e à prática de uma administração escolar democrática e autónoma.

5. Colaboração docente e clima de escola

Desta investigação de natureza qualitativa sobre as equipas de ano emergem como alicerces a partilha de preocupações, de conhecimentos, de colaboração, de apoio e interajuda. Das vinte e cinco entrevistas realizadas a professores, encarregados de educação, alunos e pessoal não docente revelam-se aspetos considerados importantes para o novo ambiente de trabalho e desenvolvimento profissional baseado na colaboração docente. As novas circunstâncias fazem-se manifestar pela responsabilidade do agrupamento de alunos que foi afeto a cada Equipa Educativa de Ano.

A evolução das relações em cada equipa de ano despontou de forma fácil e evidente. Alguns professores que nunca tinham partilhado qualquer assunto de natureza profissional passaram a colaborar e a trocar ideias sobre as preocupações comuns. Voluntariamente acresce a realização de tarefas em conjunto, a sinalização e monitorização de alunos com dificuldades de comportamento, a atribuição de tutorias, a permuta de aulas, a substituição de aulas passaram a ser uma realidade comum e natural. A colaboração instalou-se nas equipas educativas de forma progressiva com consequências no ambiente de trabalho agradável que ressaltava na satisfação das pessoas. Cada uma das Equipas Educativas de Ano passou a reunir em plenário para programar, para criar documentos de registo, dinamização de espaços, dossiês temáticos de trabalho, mapas de disponibilidade voluntária dos docentes de cada equipa para a necessidade de substituições imprevistas, realização de atividades conjuntas com todo o agrupamento de alunos.

Ao nível dos resultados escolares registaram-se progressivas melhorias que têm vindo a ser consolidadas à medida que as equipas de ano aumentam a sua própria maturidade na construção e partilha de conhecimento, abrem as portas da sala de aula e ganham a confiança de se tornarem mais visíveis na sua profissionalidade.

Referências bibliográficas

Barroso, J. (1996), "O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída", in João Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, 167-189.

Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 1, n.º 1, pp. 277-320.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Temas Universitários, N.º 3. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2009). "Autonomia das escolas: Retórica Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política", in *Autonomia das Escolas*. 2.ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 23-48.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden – promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Edições ASA.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos - o que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

Costa, Jorge A., (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Asa Editores.

Donaldson, Graham, (2009). Autonomy, Accountability and Improvement the Scottish Approach, in *Autonomia das Escolas*. 2.ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 213-226.

Estêvão, C. & Machado J., (2001). Escola, Autonomia e Avaliação Interna. In J. Machado (Coord.). *Formação e Avaliação Institucional*. Braga: CFAE Braga/Sul, 69-77.

Esteves, Z. & Machado, J. (2010). Organizar para Melhorar – Equipas Educativas no Agrupamento de Escolas de Real, Revista *Noesis online*, http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=75

Formosinho, J. & Machado J., (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 143-164.

Formosinho, J. & Machado J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, vol.8, n.º1, pp. 5-16, Jan/Jun. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosem fronteiras.org.

Formosinho, J. & Machado J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização de escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, João. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 37-69.

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). "As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores" in Machado, J. & Alves, J. M. (Org.). *Melhorar*

a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. E-BooK, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2008). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (1999). "Autonomia da Pedagogia da Autonomia" in *Autonomia das Escolas*, Inovação, Vol. 12, n.º3, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 65-84.

Lima, L. C. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Licínio Lima (Org.) *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Coleção em Foco. Porto: Edições Asa, 15-69.

Lima, L. C. (2006). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In João Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 17-39.

Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 11, Ano XI, pp. 29-43.

Machado, J. & Esteves, Z. (2008). Organização da Escola por Equipas Educativas. Um estudo exploratório. Braga: Agrupamento de Escolas de Real (policopiado).

Machado, J. (1994). *Equipas Educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento*. Braga. Universidade do Minho (policopiado).

Machado, J. (1995). A Organização da escola por Equipas Educativas. Projecto de Intervenção Pedagógica. *De Facto*, n.º 4. Braga: Escola Secundária Alberto Sampaio, pp. 54-55.

Sarmento, M. (1999). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Stake, Robert E. (2007). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Original inglês intitulado "The Art of Case Study Research". California: Sage Publications, Inc. (1995).

Torres, Leonor, L. (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), pp. 89-124.

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Helena Cristina Dias Carrega Aleluia [1], Glória Maria Lourenço Bastos [2]
[1] Universidade Aberta, Lisboa, helena.aleluia@gmail.com
[2] Universidade Aberta, Lisboa, gloria@univ-ab.pt

Resumo

O nosso estudo tem como temática central a visibilidade da liderança intermédia da Biblioteca Escolar (BE) intra (professores bibliotecários, diretores e relatórios de avaliação interna) e extraescola (Inspeção Geral de Educação – avaliação externa), pretendendo verificar se existe convergência ou divergência de representações.
O objetivo central é, pois, compreender as perspetivas implicadas na visibilidade referida, em especial nos aspetos que se prendem com as conceções sobre o papel da BE na aprendizagem e o perfil e a ação do professor bibliotecário, enquanto líder intermédio.
Se até 1997, aquando do lançamento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, as BEs não tinham papel ativo na escola, a partir deste momento, são lideranças intermédias fortíssimas, pugnando pela aprendizagem formal e informal, sendo mediadoras sociopedagógicas e de apoio ao currículo, no desenvolvimento de competências transversais, principalmente relacionadas com a leitura e a gestão da informação. A BE assume-se, ainda, como uma das artérias que contribui para a sustentabilidade da escola democrática, para uma educação com igualdade de oportunidades, facultando e potenciando os seus recursos (livros e tecnologia), aliando o capital económico ao capital social.
Todavia, a importância da liderança intermédia BE nem sempre é reconhecida, visível, quer na avaliação interna, quer na externa, transmissoras, por sua vez, de representações sociais.
O estudo desenvolve-se na zona centro de Portugal continental e a população-alvo são os Professores Bibliotecários (PBs), os diretores e os inspetores que fizeram os relatórios de avaliação externa do primeiro ciclo de avaliação (2006-2011) dos agrupamentos desta zona. A amostra é de conveniência, constituída pelos PBs, diretores e inspetores cujas escolas têm os relatórios de avaliação disponíveis na *internet* e que, voluntariamente, participem no estudo.
Para este estudo de casos múltiplos, utilizaremos questionários, entrevistas semiestruturadas e relatórios de avaliação interna e externa para recolha de dados.
O estudo exploratório mostra que, num universo de 181 relatórios da IGE, 85,1% refere a BE e, em 14,9%, esta não aparece mencionada sequer como espaço ou recurso. Em relação à liderança, verificamos que 33,1% dos relatórios alude à liderança da BE e uma grande percentagem (66,9%) não faz qualquer referência a esta característica. Sendo assim, apesar de 85,1% dos relatórios mencionar a BE como recurso, apenas 33,1% se refere à BE na área da liderança. Assim, a visibilidade da BE como liderança intermédia extra escola é débil.

ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA: uma questão de liderança nas escolas públicas Brasil/Portugal

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
É membro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro-Brasil
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Campos dos Goytacazes/RJ
e-mail: falacomelias@ie.uminho.pt

Resumo

O presente trabalho busca contribuir para a compreensão do processo da evolução histórica e da aplicabilidade da Educação Inclusiva entre o Brasil e Portugal. Frente ao novo paradigma da inslusão de crianças especiais no ensino regular, este resumo preliminar de iniciação científica é uma das etapas do Pós Doutoramento em Gestão e Organização Educacional, com financiamento do governo brasileiro através da Capes. Este trabalho busca sustentação comparativa nas políticas públicas educacionais brasileiras e portuguesas, pautado nas contribuições de Almerindo Afonso, Boaventura de Sousa Santos, Lícínio Lima, Luís Miranda Correia, José Antonio Torres, entre outros. A pesquisa busca constituir no processo de formação contínua de professores, líderes e a comunidade educativa em geral. A metodologia utilizada está desenhada por meio de várias frentes de trabalho, entre as quais: acompanhamento das ações da escola na articulação do currículo escolar; dos serviços de apoio especializado e realização de entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Estudo de Caso Brasil-Portugal; Necessidades Educativas Especiais.

Introdução

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão do processo de evolução histórica e a aplicabilidade da Educação Inclusiva entre Brasil e Portugal. Decorridas décadas desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é inegável que a salvaguarda dos direitos humanos ocupa hoje uma posição central na agenda internacional desta primeira década do século XXI. Apesar de prolongadas divisões ideológicas do mundo, a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos encontraram expressão na Declaração Universal de 1948. O Eixo Temático escolhido - Administração, Gestão e Liderança - para este trabalho é particularmente propensa à mobilização de perspectivas teórico-conceituais ou disciplinares diferenciadas. No entanto, fiel quanto posso ao *ofício* e ao *habitus* do pedagogo, o enfoque que privilegiarei é o da educação para a autonomia.

A História

Desde a Antiguidade que a forma como as ordens sociais lidaram com a pessoa deficiente reproduz a sua estrutura económica, social e política. Diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial. Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na sua anormalidade (Fernandes, 2002). Até à Idade Média, numa época mais separatista, os deficientes eram aniquilados por transportarem espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações, venerados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados, como foi no caso do Egito (onde surdos, eram aproveitados para guardas silenciosos do Faraó). No século XVII houve uma atitude mais protecionista com as organizações religiosas que começam a oferecer assistência. Na Idade Moderna, embora as correntes Humanísticas exaltassem o valor do Homem, existia uma visão patológica da pessoa deficiente, o que trazia como consequência a sua separação. Já em 1792, Condorcet (1942) alertava, que os direitos humanos permaneceriam formais se não se firmassem na base da igualdade efetiva dos indivíduos em relação à Educação e à Instrução. No século XIX que o médico Jean Marc Itard (1774 - 1838), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de ―pai da educação especial (Fonseca, 1989) deu um importante contributo, ao considerar que existiam inteligências educáveis**.**

Portugal e a Educação Inclusiva

Em Portugal iniciou-se no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos) e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa. Seguiram-se a criação de respostas a nível da surdez e da cegueira. Em 1913, António Aurélio da Costa Ferreira, deu um novo impulso à educação de surdos, organizando o primeiro curso de especialização de professores.

Assim, Portugal deu um salto para o futuro, em relação a Educação Inclusiva. Em de 1975, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares. Neste processo de democratização do ensino (Afonso, J., & Moreno Afonso, J., 2005) são criadas as CERCI's e outras instituições de apoio à deficiência mental, como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

Em 1994 Portugal assina a Declaração de Salamanca comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva. No que concerne à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), adoptada como quadro orientador da concepção e operacionalização das políticas no domínio das deficiência e incapacidade. Correia (2008) considera que usa frequentemente o termo "deficiência", deixando entender o seu cariz clínico, quando desde, pelo menos 1978, ele se tornou obsoleto em educação, passando a usar-se o termo "necessidades educativas especiais‖.

O que diz a Declaração de Salamanca

No contexto atual de N.E.E. devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar‖ (UNESCO, 1994, p.3). Na resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, que aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007, lê-se, no artigo 24.º, que os Estados devem assegurar um sistema educativo inclusivo a todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiências não são excluídas do sistema geral de educação, devido à sua deficiência. A Nova legislação foi sendo produzida, tal como o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, através do qual foi criado um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro, veio regular o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, clarificando e prestando informação adicional relativa ao processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei nº3/2008.

Brasil e a Educação Inclusiva

No Brasil, o primeiro março da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC. Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira). Após a proclamação da República, a Deficiência Mental ganha destaque nas políticas públicas, mesmo porque acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde - uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade, além de temerem pelo fracasso escolar. Por volta de 1930 surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências.

O surgimento das primeiras entidades privadas marca mais um fator preponderante na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Estes dois fatores colocam as instituições privadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão tinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto a instancias governamentais.

O Brasil e a Visão Normativa da Educação Inclusiva

Lei 4.024/1961: Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, previa o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Diz: "a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Dessa maneira, ficava claro que se pretendia integrar, na medida do

possível, todos os alunos, com deficiências ou não, no processo educacional. Com isso, ao mesmo tempo em que se previa a integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público), colocava-se também o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com dificuldades. Isso tornou contraditórias as afirmações iniciais da LDB, de educação pública para o desenvolvimento de todos, colocando as premissas da educação inclusiva como distantes dos ideais desta Lei. Já a Lei 5.692/1971: Alterou a LDBEN de 1961 e definiu "tratamento especial" para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Constituição Federal Brasileira de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Já a Lei 7.853 de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público.

O Decreto nº 3.298/1999: regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No que se refere especificamente à educação, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV). Reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais. Já o Decreto 3.956/2001: Entre as ações compromissadas pelo Brasil no ato da assinatura, tem destaque o trabalho "prioritário", entre tantas a "prevenção de todas as formas de deficiência". Já a Resolução CNE/CEB 02/2001: Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nos artigo 2º e 3º, determinam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)".

Prevista no seu artigo 2º. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001: destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Lei 10.436/2002: Reconhece LÍBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português. A Resolução CNE/CP 01/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais. A Portaria MEC 2.678/2002: Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional. A Lei 10.845/2004: Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

O Decreto 5.626/2005: Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Líbras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Define que a formação de docentes para o ensino de Líbras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Líbras ou em Letras: Líbras/Língua Portuguesa como segunda língua. O Decreto 6.094/2007: Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Decreto 6.949/2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. A

Resolução CNE/CEB 04/2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Apresenta o AEE – Atendimento Educacional Especializado como um "serviço" da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988. Diante da análise recorrente aos documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, podemos perceber que ambos condizem em relação às ideias referentes ao AEE. Os referidos documentos concebem o AEE como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Decreto 7611/2011 de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Revogou na íntegra o Decreto 6571/2008 e causou controvérsias na interpretação de seus artigos por "supostamente" recuar em políticas que já vinham se solidificando na garantia do direito de alunos com deficiência. A Previsão esta que destoa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que em seu artigo 59, inciso II, determina a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. A polêmica continua quando se trata de repasse de verbas, pois o Decreto 6571/08 também garantia a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB desses alunos matriculados no AEE no período oposto ao da escolarização. Ou seja, além de o aluno estar na sala regular, garantia a oferta do AEE no turno oposto em Salas de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em outra escola da rede de ensino, em centro de atendimento educacional especializado ou por instituições filantrópicas.

Decreto 7612/2011: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Possui a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto 6.949/2009. Possui como um de seus eixos principais o acesso à educação, e prevê a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado. O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País para a próxima década, é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação, e tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação.

A Inclusão Escolar Brasil X Portugal

No Brasil, para quem tem filhos, a temporada de matrículas, pré-matrícula, entrevistas, avaliações pedagógicas, provas para conseguir uma vaga, é um período que muitas vezes eleva a ansiedade das crianças e de seus pais a níveis estressantes nas instituições brasileiras. Na maioria dos casos a escolha da Instituição de ensino gira em torno de critérios gerais, tais como, custo da mensalidade, método de ensino, oferta de atividades extracurriculares e localização. Para outras famílias, contudo, estas questões são meramente secundárias porque elas estão preocupadas com algo bem

mais vital e complexo como a aceitação, o acolhimento de filhos que, por razões de natureza neuro-cognitivas ou psicomotoras, encontram-se em uma lacuna entre o desenvolvimento dito "normal" e aqueles que tem pouca ou nenhuma chance de se desenvolverem pelas propostas regulares de ensino.

Já em Portugal, a pesquisa aponta que, as respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se, a nível nacional, em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se multiplicado os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (essencialmente para escolas especiais).

O conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.

Um dos pontos observados no trabalho de campo, em Portugal, foi a presença da família e da comunidade no planejamento e na execução das atividades escolares o que difere do Brasil, onde a família quase nunca participa. Nota-se que a educação é todos e a educação inclusiva não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e contribuições das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação ativa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

Comparando os dois países - Brasil e Portugal - considerando que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a ação das escolas regulares e das respectivas equipes, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial –, acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de políticas educativas claramente estabelecidas, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos com necessidades educativas especiais ou não, verifica-se que esta multiplicidade de problemas exige uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS, que constitua o vértice das ações a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional.

Em face de Conclusão

Este trabalho que pretende refletir sobre temática, Educação Inclusiva, relativamente complexa e atual, como esta que aqui muito sucintamente enunciei, todas as conclusões são, em rigor, provisórias. Logo, em face de conclusão, utilizo os ensinamentos de Beker quando afirma que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. Assim, a filosofia da

inclusão defende uma educação que seja eficaz para TODOS, esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças.

Referências Bibliográficas:

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997) *Caminhos para as Escolas Inclusivas,* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Afonso, Almerindo J. (1998), "Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re) articulação crítica", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 51, pp. 109-135.

Afonso, Almerindo J. (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*, Braga, Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo J. (1999), "A(s) autonomia(s) da escola pública na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público", *Inovação*, 12 (3), pp. 121-137.

Afonso, Almerindo J. (1999), *Educação Básica, Democracia e Cidadania: Dilemas e Perspectivas*, Porto, Afrontamento.

Afonso, Almerindo J. (2000), "Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas", em Afrânio M. Catani e Romualdo P. Oliveira (orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 17-40.

Antunes, Fátima (1998), *Políticas Educativas para Portugal, anos 80/90: O Debate Acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*, Lisboa, IIE.

Barroso, João (1998), "Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública", *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, pp. 32-58.

Beyer, Hugo Otto (2005), Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Canário, Rui (2006), A escola - da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

César, Margarida (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Cordeiro, Madalena & SANCHES, Isabel (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 75, pp. 14-22.

Correia, Luís de Miranda (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Lisboa: Porto.

Correia, Luís de Miranda (2001), Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (Julho, Agosto e Setembro de 2007). A Igualdade de Oportunidades e as Necessidades Educativas Especiais. Revista Diversidades , pp. 4-11.

Costa, D. H. (2009). Ensino Especial. Lisboa: Assembleia da Républica - Comissão de Educação e Ciência - site oficial.DGIDC, D.-G. d. (2008).

Costa, Ana B. da (1998). Projeto 'Escolas inclusivas'. *Inovação*, 11, pp. 57-85.

Cortesão, Luísa & STOER, Stephen (1997). Investigação-ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, pp. 7-28.

Cortesão, Luísa (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Duarte, Rosa; SANCHES, Isabel & BRITES, Isabel (2004). Projeto de Decreto-lei da educação especial e dos apoios sócio-educativos (Parecer). *Revista Lusófona de Educação*, 03, pp. 153-157.

Declaração de Salamanca (1994): sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). Avaliação em Educação: Novas Perspectivas. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Maria Elisa Caputo & GUIMARÃES, Marly (2003). Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A.

Freinet, Célestin (1976). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, Paulo (1981). *Ideologia e Educação: Reflexões Sobre a não Neutralidade da Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fontes, F. (2008). Crianças com necessidades especiais - passos na construção de uma cidadania social infantil. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Lisboa.

Gardou, Charles & DEVELAY, Michel (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 06, pp. 31-45.

González, José Antonio Torres (2002). **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Lima, Licínio C. (2000), "Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas", em Afrânio M. Catani e Romualdo P. Oliveira (orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 41-76.

Libâneo, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra (2003). As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: a construção da escola pública. In: __. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, (p.125-164).

Parolin, Isabel Cristina Hierno (2006). Aprendendo a incluir e incluindo para aprender. São José dos Campos: Pulso Editorial.

Rodrigues, David (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

Roldão, Maria do Céu (2003) Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade.* Porto: Porto Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (1995), *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, UFRJ (texto policopiado).

Skliar, Carlos (1997). Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação.

Stainback, Susan e Stainback, William (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre/ RS: Artes Médicas.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca. Conferência da UNESCO. Salamanca: UNESCO.

Wang, Margaret (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.

Warwick, Cliff (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

LIDERAR COM A ALMA: HISTÓRIAS SOLTAS NUM PERCURSO DE VIDA

Ana Isabel Gouveia

Mestre em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional

Resumo: Entenda-se liderança por uma forma de vida, desconstruída através de um processo evolutivo tendo como ferramentas essenciais, o saber ser, estar e o fazer.

Face ao exposto, é importante refletir-se sobre o desempenho de um bom líder e o seu contexto, ao considerar o mundo de hoje em constante metamorfose.

Direcionado para uma conjuntura educacional, e sabendo que a liderança nas escolas necessitam de uma liderança especial, porque são locais especiais, o líder contextualizado no espaço educativo, assume um estilo de liderança democrático, participativo, permissivo, criativo, inovador e afetivo que procura, respeitar os liderados e promover valores de responsabilização e de respeito mútuo.

Nesta linha de pensamento são esboçadas aqui pequenas narrativas que falam de dentro para fora, onde o transpessoal emerge constantemente transformando-se numa alma de líder que abraça o mundo exterior.

Deste modo, toda a caminhada esteve enraizada na desconstrução de uma metodologia orientada para as relações humanas, com base numa dinâmica motivadora, participativa e organizacional.

Optou-se pela focagem na missão pois aprendemos e atuamos melhor com a atenção focada para o saber escutar, olhar e orientar os liderados.

Abraçamos o pensamento reflexivo que ao projetar-se na ação, contribuiu para o melhor desempenho na elaboração da planificação organizacional, onde foram descritas as tarefas, prioridades e prazos.

Assim sendo, partimos dos compromissos a serem cumpridos, procuramos respostas certas dentro de nós e olhamos a consciência onde a razão e a lógica cruzam-se, como o berço de toda a possibilidade.

Este tecer de histórias passaram a ser modelos de referência sabendo que, a fundamentação no Ser, a visão, a missão, os valores e a motivação, devem de estar em harmonia.

Abordou-se aqui, anseios, constrangimentos, o modo como olhamos o que nos rodeia, prioridades, frustrações, o acreditar no possível, o arriscar, a solidão acompanhada e o avaliar críticas.

Deste modo é nosso propósito transparecer que não existem modelos ideais de liderança, apenas um conjunto de fatores que condiciona e orienta o modo de liderar. Referimo-nos à contextualização, às relações humanas, à criatividade e ao saber olhar à mudança.

Foi neste assentar que desconstruímos um caminho, priorizando o Saber Ser, no cristalizar de uma missão.

Palavras-chave: liderança, consciencialização, motivação, ação, reflexão, autocrítica

Introdução

> "Assim como o amor, a liderança continuou a ser algo cuja existência todo mundo conhecia, mas que ninguém sabia definir. Tem aparecido e desaparecido muitas outras teorias sobre liderança. Algumas se concentravam no líder. Outras se concentravam na situação. Nenhuma resistiu à prova do tempo". (Bennis, 2001)

O confrontar uma posição de liderança, foi um desconstruir de um "eu" como pessoa e como profissional, sendo motivo de reflexão constante com base numa consciência do quanto esse passo abarcava.

A docência continuava a ser a fonte de inspiração para a vida, porém o caminho que surgia, oferecia outros atalhos nunca antes ambicionados. Tomar o comando de um navio e leva-lo a bom porto era o grande repto.

Assim sendo, pretende-se aqui, alinhavar retalhos que, com constrangimentos, descobertas, deceções, conquistas, angústias e esperança, teceram uma manta até hoje, inacabada.

Abordamos a profundeza da palavra "liderança" como um conceito já por si mesmo, escorregadio e ilusório (John K. Clemens e Douglas F. Mayer, 1978), conscientes do seu desempenho no atual mundo materialista. Surgem conflitos interiores que tentam organizar pensamentos, passando pela aceitação e tomada de atitudes reconhecendo o liderar, como a própria arte de ser humano.

Deste modo, partimos de alguns estilos de liderança como fontes de inspiração para uma caminhada cujas mudanças procuradas, reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.

Continuando nesta linha de pensamento, saliente-se que aos poucos emergiu um estilo de liderança democrático fundamentado na teoria das relações humanas (Elton Mayo, 2003) e com base na reflexão-ação, surge uma metodologia de liderança, desejando aqui demonstrar que mesmo não sendo um dos muitos sonhos, podemos ser vencedores desafiando a alma.

Assim sendo, a motivação é tida, não apenas como uma linguagem impulsionadora de um ritmo e entusiasmo de trabalho progressivo, mas sobretudo, como todo o comportamento que tem uma causa (Teoria Geral da Administração, Maximiano, 2004, p.277).

Reconhecemos ainda, que as características de um perfil ideal de líder seriam utópicas.

O mesmo é dizer que não existe o líder perfeito, mas sim, apelar ao bom senso que aplicará a sua inteligência, a sua sabedoria, o seu carisma, a competitividade, iniciativa, responsabilidade, persistência e popularidade. Porém, estamos conscientes de que o sucesso de uma organização depende da liderança que é exercida, do seu líder e da gestão da mesma.

Saibamos pois, que todos nós somos líderes e donos de poder, limitado ou não, dentro dos nossos micro-cosmos, quer sejam eles, familiares, profissionais ou sociais. Apenas altera a posição que tomamos e como a fazemos. Cada situação exige uma atuação diferente, há que saber agir eficazmente e com coerência.

1 – O foco na missão

Na aceitação de um desafio intimidante, onde o desistir de alguns sonhos e o entregar-se ao cargo de uma liderança, uma decisão foi tomada: a de assumir o papel estabelecendo uma visão respeitando as reais aspirações e as necessidades da comunidade educativa.

Alinhados nesta certeza, partimos de compromissos traçados conscientes de que o foco nesse caminho, exige e segundo Daniel Goleman (2014, pag.23) que eliminemos distrações emocionais, escapando à turbulência das mesmas. Deste modo, agarrou-se o leme interno, e enfrentamos desafios onde o tempo não tinha hora.

Dúvidas surgiram e abraçaram questões nunca antes levantadas. Como agir? Que rumo seguir? Como fazer para ser escutada?

Algum bom senso aliado ao acreditar no ser humano, foram bons conselheiros tendo como ponto de vantagem, o conhecer a equipa, os seus pontos fortes e fraquezas.

Como refere Daniel Goleman (2014), a sensibilidade social indica-nos o grau de precisão com que estamos a descodificar o fluxo de mensagens verbais e não verbais, sendo esta uma ferramenta crucial ao posicionarmo-nos perante um contexto. O saber "conhecer" as pessoas, o saber "ler" o que nos rodeia, o saber transmitir o poder, é a arte

de comandar pessoas, atraindo os seguidores e influenciando de forma positiva mentalidades e comportamentos.

Posto isto, propomo-nos a (des)construir uma liderança democrática, afetiva, responsável e participativa, produzindo a capacidade de procurar, avaliar criticamente e, seletivamente, incorporar novas ideias e práticas, dentro e fora da organização.

Alicerçados a estes compromissos, entendemos que a focagem na nossa missão exige igualmente outros tipos de focagem defendidos por Goleman (2014), o foco interno, permite-nos direcionar todo o nosso ”eu” na missão, lutando contra as distrações internas (emocionais e sensoriais) e externas, e desenvolvendo o músculo da atenção. Quanto mais forte for a nossa atenção seletiva, mais absorvidos ficamos naquilo que pretendemos. O foco nos outros é essencial porque torna-se um facilitador nas ligações com os outros, dentro e fora da organização. Ajuda a restabelecer laços afetivos, a resolver conflitos e ainda, a evita-los. Relativamente ao foco externo, dá-nos uma perceção do mundo ajudando a compreender o que acontece em nosso redor.

Concluiu-se que o equilíbrio destes focos é essencial à construção de um clima organizacional, feliz e produtivo.

2– Desconstruindo desafios: um caminho a seguir

A visão da liderança tem vindo a fazer história no mundo organizacional ilustrando vários conceitos de líder. Abandona-se a ideia do líder que conduz de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos, passando a ser percecionado como um gestor de sentido. Ou seja, a realidade organizacional existe através da articulação entre uma visão que é reflexo da maneira como o líder define a missão da organização e os valores que lhe servem de suporte (Bryman, 1996, p.280).

É com base numa liderança visionária, assente numa missão e centrada na criação e na gestão da cultura da organização que abraçamos o desafio.

Conscientes de mentalidades e comportamentos já entranhados pelos liderados, nos posicionamos em termos de conceção da liderança, na organização escolar e de acordo com Costa (1996), não apenas como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica, mas ainda, como objeto de ação pedagógica. Daí que, o sucesso da

instituição depende do líder, do tipo de liderança exercida e da gestão dos recursos humanos. O mesmo é dizer que o diretor/líder deve motivar os seus colaboradores desenvolvendo atitudes e comportamentos modelos.

Neste sentido, foi realizada uma primeira abordagem aos liderados, cuja mensagem emergia na confiança, na responsabilização, no respeito pelo outro, na dedicação, na compreensão e amizade.

Percebeu-se desde logo que a posição de líder, era alvo de experimento por parte de alguns liderados calculistas que tentavam inverter os papéis, tomando decisões sem consultar primeiramente a direção. Assim sendo, foram relembrados alguns deveres a serem cumpridos ao longo da caminhada, uma vez que os direitos encontravam-se bem latentes na memória.

É de realçar o projeto educativo como uma ferramenta crucial no sucesso da gestão e ponto de referência orientador na coerência da ação educativa. A sua construção tornou-se num desafio, cuja motivação, criatividade e partilha foram uma constante, assumindo a visão, a missão e os valores como pilares fundamentais.

Deste projeto educativo, desmembrou-se o plano anual de atividades com sugestões e ideias, debatidas até á sua conclusão.

A desconstrução de projetos em comum foi gratificante, sendo que, o planear e o dividir de tarefas pela equipa contribuisse para tal.

Outro obstáculo encontrado na nossa caminhada, foram os conflitos que segundo os estruturalistas, embora estes não sendo desejáveis, são sem dúvida alguma, elementos geradores da mudança e da inovação numa organização. (Chiavenato, 2004) Ou seja, o conflito gere mudanças e provoca a inovação na medida em que são alcançadas soluções. O que levou-nos a pensar positivamente aquando da confrontação com os mesmos. Delinear estratégias, sabendo ter calma e escutar, fomentar o diálogo sincero e ainda, o analisar de coração aberto e mente reflexiva, elogiando os aspetos positivos para que os negativos fossem abolidos, foram ferramentas essenciais ao longo de todo o percurso de liderança.

Tal como Formozinho(1984) descreve a administração do sistema escolar português como uma administração burocrática centralizada, onde a multiplicação normativa e legislativa tentam dar outra imagem organizacional da escola, deparamo-nos igualmente com esta realidade no dia a dia.

Evadidos por constrangimentos, as resoluções ao aspeto burocrático administrativo teriam de ser tomadas com eficiência e rapidez, exigindo a transparência da qualidade

de serviço. Paralelamente, surgiam uma panóplia de situações que inspiravam igualmente respostas rápidas. Todas estas situações originaram desânimos, frustrações, desesperança num cargo que deveria ser de motivação e mudança.

De salientar, que o "trabalho" como líder na componente pedagógica, perdia terreno. Alguns sonhos e projetos foram castrados pelo tempo e pela exigencia burocrática. Contudo, algumas ideias foram lançadas à equipa pedagógica, que, com criatividade, cooperação e participação, esboçaram pequenos projetos extensivos a toda a comunidade educativa.

Pretende-se assim dizer que esta senda envolveu desgaste emocional na busca da perfeição, da qualidade e acima de tudo, da satisfação de todos os liderados. O querer liderar com a alma, pressuponha darmo-nos a nós mesmos, onde o Ser é a base de tudo (Chopra, 2011, p.182)

E citando o poeta castelhano, António Machado*, " se hace caminho al andar",* assim somos nós, líderes, que caminhamos apoiados nos compromissos e focados na nossa missão, reconhecemos que todo o caminhar foi desafiante, sendo no atingir da meta que encontra-se o verdadeiro sorriso.

3 – O líder reflexivo

A emergência da reflexão numa cultura de liderança é crucial ao sucesso da mesma.

Nesta lógica, olhou-se constantemente para as pessoas de uma maneira diferente, não como as queríamos ver, mas como elas são na sua realidade, sendo na procura da nossa própria voz, que o ser reflexivo abriu novos horizontes, conscientes de que, o sucesso das organizações depende das pessoas.

Apeados à ideia de que o desenvolvimento da liderança é necessariamente uma viagem compartilhada, foi no processo reflexivo que manteve-se a interação entre liderados e líder, conscientes de que, a reflexão como processo dinâmico, precisa de um envolvimento ativo com o conhecimento e a experiência.

Nesta linha de pensamento, e segundo Dewey, o pensamento reflexivo é uma atitude ativa, persistente e cuidadosa consideração de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que o apoiam, e as subsequentes conclusões para as quais, se inclina (1933). Posto isto, e sabendo que toda a reflexão oportuniza voltar

atrás e rever acontecimentos e práticas, esta possibilita um ciclo reflexivo: partimos da reflexão para a ação, sendo a avaliação desta mesma que leva-nos a uma nova reflexão.
Este ciclo permitiu-nos visualizar erros e redefinir estratégias de mudança, verificando-se que a elaboração de planos de melhoria, rentabilizou os efeitos desejados, para uma mudança. Comparamos assim com a metáfora que Huberman (citado em Bolívar, 2003) refere relativamente à mudança, ao defender que esta mesma, não deve ser mais a de uma orquestra, mas a de uma banda de jazz, e apesar de cada músico fazer a sua improvisação, o resultado espera-se harmonioso.
Deste modo, a reflexão é tida como uma boa prática na construção de um bom clima organizacional, uma vez que este representa o ambiente psicológico e social que existe na organização e que condiciona o comportamento de todos os membros.
Neste contexto, todo o processo de transformação num líder reflexivo, fomentou vínculos afetivos com base no entusiasmo partilhado, na valorização das qualidades dos liderados, na motivação crescente, na coerência de atitudes e ainda na confiança depositada no outro.
Ainda seguindo esta perspetiva, e como construtores de relações, a necessidade de momentos reflexivos abriu ainda uma janela para a alma. Referimo-nos à linguagem, ao diálogo, aos desabafos de alguns membros da equipa, levando-nos a conhecer mais ainda como pessoas, a perceber determinadas atitudes e comportamentos e valores em que acreditam.
Reconheçamos pois, que o espírito reflexivo é uma ferramenta essencial à competência da liderança, da visão estratégica e da gestão, projetando-se na eficiência, eficácia e qualidade da missão.

Em jeito conclusivo

> "Ser um líder é a opção mais importante que alguém pode tomar - é decidir sair das trevas e dirigir-se para a luz." (Chopra, 2011)

Esta citação de Chopra vem demonstrar que o assumir um cargo de liderança, o vestir o papel de líder é uma metamorfose do próprio "eu", ao libertar emoções, competências e conhecimentos outrora adormecidos, encontrando-se na missão, o foco de luz.

Nesta lógica atuante, verificou-se que a liderança é uma qualidade que se aprende e desenvolve ao longo de todo um percurso, tendo no princípio de sustentabilidade, a pessoa como mais racional, mais humana e imparcial.

Levou-nos ainda a crer na liderança, como base da mudança e da inovação pedagógica, cujo caminho para uma administração educacional e participativa foi oscilador pois "as instituições não mudam por si, mas através das pessoas" (Fullan, 1994).

A construção de um estilo de liderança refez-se ao longo de todo o percurso, sabendo que cada situação exigia uma atitude diferente, não descurando os princípios em que acreditamos. Olhou-se não apenas, os valores mas também às emoções que caracterizam o perfil de um líder quer dentro ou fora das organizações.

Ao referenciar esta condição de líder, Goleman (1998), dirige-se àquele que tem um alto grau de inteligência emocional, ou seja, com a capacidade de envolver por relacionamentos as pessoas e, desse modo, pessoas com qualidades de relacionamento humano têm mais possibilidades de obter o sucesso. O mesmo autor (ibidem) define inteligência emocional como a (...) capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos. (1998).

Toda a inquietação que percorria-nos na alma, focou-se numa regra fundamental, a de tratar os outros como gostaríamos que nos tratassem. Assim sendo, procurou-se contagiar nos liderados, a motivação, a confiança, a responsabilidade, a estabilidade, a cooperação, o respeito e a amizade.

Ao olhar todo o caminho percorrido, reconhecemos que " Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar e os braços prontos para o aplicar." (Santos Guerra, 2001, p.12)

Foi esta força que impulsionou-nos para atalhos em direção ao trilho de uma liderança integradora envolvendo todos os atores na vida da organização educativa, incitando-os para a mudança. Verificou-se que o desenvolver visões e estratégias e alinhando as pessoas com os objetivos estratégicos da organização, suscitou a motivação nos liderados no sentido de desenvolverem e aumentarem o seu potencial.

Conclui-se que este desafio foi gratificante pelos pequenos sucessos conquistados, pelas aprendizagens adquiridas, pelo crescer como pessoa e como profissional transformando-nos em "Seres Mais" (Freire, 2009).

"Sempre é possível recomeçar, acreditar é um principio,
é uma fase, é uma predisposição para a mudança,
haverá em qualquer esquina uma luz, um sentido,
uma voz ou um abraço; uma forma de renascer.
A Coragem é o Caminho, o Sorriso é a verdadeira Chegada!"
Fraga, N. S. (2010). Chuva.

E abraçando esta citação de Fraga (2010), acreditamos que mesmo não sendo um dos nossos sonhos, a vida confronta-nos com desafios para que possamos provar a nós mesmos o quanto somos capazes. As ferramentas encontram-se no nosso íntimo, sendo a força interior, a mola impulsionadora responsável para alcançar o sucesso do repto.

Referências Bibliográficas

Bennis, W. & Anus, B, (2001) Líderes, Estrategias para um liderazgo eficaz. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Bryman, A. (1992). Carisma and Leadership in organizations. London: Sage Publications.

Chiavenato, I. (2004). Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Campus Editora.~

Clemens, J. K. & Mayer D. F. (1989). Liderança: Um toque clássico, S. P., Editora Best Seller.

Deepak, C. (2011) A Alma do Líder. Porto: Porto Editora

Dewey, J. (1933). How We Think. New York: D. C. Heath.

Mayo, E. (2013).The Social Problems of na Industrial Civilization.

Fullan, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. Porto: Asa Editores.

Góis , E. e Gonçalves, C. (2005) Melhorar as Escolas, Práticas Eficazes. Asa Edições

Goleman, D. (2014). Foco, o Motor Oculto por Excelência. Bloco Gráfica Lda.

Goleman, D. 1998, Working with Emotional Intelligence, London: Bloomsbury Publishing

Machado, A. (1981) O caminho faz-se caminhando. Campos de Castilla. Gallimard

Netografia

Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning, the encyclopedia of informal education. Retrieved April 28, 2003 from http://www.infed.org/b-explrn.htm.

http://estrolabio.blogs.sapo.pt/1042193.html

FORMAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO ESTUDANTIL E CONTRADIÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REVELAÇÕES DE UM PERCURSO.

Cileda Perrella e Marcelo Pereira
Laboratório de Estudos em Políticas Públicas (LEPP/IPPRI)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Município de São José dos Campos/Estado de São Paulo-Brasil
LEPP/IPPRI/UNESP: cileda.perrella@gmail.com, pereira.marcelo07@gmail.com

Resumo

Considerando o conceito amplo de educação, este texto objetiva evidenciar e problematizar algumas questões reveladas na experiência de formação para a participação dos Grêmios Estudantis da rede municipal de São José dos Campos/SP. A experiência vem sendo desenvolvida com crianças e adolescentes fora do horário de aula, no campo da educação não formal, como proposta presente na política educacional do município, a partir de 2014, e tem revelado concepções e contradições no campo da educação. Metodologicamente adotamos a pesquisa qualitativa. As manifestações dos adultos e dos estudantes constituem uma interessante possibilidade de análise e reflexão sobre a temática.

Palavras-chave: Participação estudantil, gestão democrática, educação não formal

1. Introdução

Este texto tem por objetivo evidenciar e problematizar algumas questões reveladas na experiência de formação para a participação dos Grêmios Estudantis da rede municipal de São José dos Campos, um município do Estado de São Paulo. Trata-se de uma experiência que vem sendo desenvolvida com crianças e adolescentes das escolas de ensino fundamental, fora do horário de aula, no campo da educação não formal, e que faz parte de uma proposta de formação continuada presente na política educacional do município a partir de 2014. A proposta envolve encontros regionalizados, com periodicidade quinzenal. Fez parte desse processo formativo, a opção pelo uso de espaços não escolares; o uso da linguagem teatral; a eliminação de materiais escolares e de organização do grupo que lembrassem a dinâmica escolar; a não participação de educadores da escola como medida para evitar a inibição das crianças e adolescentes participantes; e a problematização de questões do cotidiano escolar, uma vez que esse espaço é entendido por muitos adultos como garantidor da formação para a participação cidadã. Teoricamente, traçamos qual formação consideramos necessária à tomada de decisões na gestão democrática da escola. Entendemos que essa formação pode ocorrer em diferentes campos da educação como na educação não formal. Metodologicamente, nos orientamos pela pesquisa qualitativa, destacando a organização da proposta formativa, os encaminhamentos adotados pela equipe de formação, a escolha dos sujeitos envolvidos, a problematização de questões cotidianas vivenciadas por eles, e as reflexões sobre tais situações. Nos encontros, os participantes manifestam suas percepções sobre encaminhamentos adotados pelos educadores das escolas para suas participações naquele contexto, revelam o que estão aprendendo sobre participação democrática na escola. Como resultado inicial e parcial desse processo, as formadoras, não professoras, revelam suas percepções e inquietações bem como traçam alguns encaminhamentos.

2. Formação para a participação: a escola e a vida

Para pautar uma perspectiva de formação para a participação faz-se necessário qualificar que educação coere com a participação política consciente, nesse sentido, refuta-se a educação do senso comum, pautada pela transmissão de conhecimento fragmentados de quem sabe para quem não sabe e na transmissão de valores e da moral. Necessitamos de um conceito rigoroso e amplo de educação, em que se ressalte a ideia de apropriação da cultura, que, conforme Paro (2008, p. 23), envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes; enfim, toda produção humana, a apropriação da cultura.

O desafio para se atingir esse modelo amplo de educação exige a aproximação das diferentes esferas de vivência social. Não se pode considerá-las de forma fragmentada, ficando, por exemplo, a escola encarregada de transmitir os fragmentos de conteúdos escolares organizados em disciplinas, em grande medida sem consonância com as situações cotidianas que enfrentam, e a família, os valores, a moral e os bons costumes.

A escola de hoje ainda está pautada, em grande medida, pela educação tradicional, caracterizada pela fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, bem como pela naturalização das relações de poder estabelecidas no seu cotidiano, por intermédio da definição de certas relações adulto-criança e escola-comunidade, da organização escolar que separa objetivos administrativos dos pedagógicos e fomenta um perfil centralizador, autoritário e verticalizado de "administração" e de educação. Essas relações não estão dissociadas das práticas presentes e necessárias ao sistema capitalista de produção. Reforçam-se, assim, na escola, relações autoritárias, em que dominantes impõem suas visões de mundo em detrimento daquelas dos dominados (Gramsci, 1968; Freire, 1975, 1979; Paro, 2008; Apple, 2006).

Nesse tipo de relação, um manda e o outro obedece, um fala e o outro escuta, um pensa e o outro executa, um sabe e o outro não sabe. Trata-se de relações permeadas pelo que Jacques Rancière denomina de "alegorias da desigualdade"[1], que não dão conta de uma formação política, formação para a participação, para a prática democrática, que, necessariamente, é pautada numa relação plena entre sujeitos.

Em tal escola, evidencia-se a coerção, vigora o silêncio: familiares, professores, funcionários da escola não estabelecem diálogo, tornando o educador e o educando vítimas de um processo opressor de formação. Nessa perspectiva, a educação tradicional mina a possibilidade de educador e educando serem sujeitos da ação (Paro, 2008; Freire, 1975, 1979, 1996). Essa escola traça os conteúdos, de maneira acrítica, articulados a um currículo comprometido com a manutenção do sistema capitalista de produção, apresentando como uma de suas consequências serem trabalhados visando maior preocupação com os resultados aferidos em provas avaliativas externas e internas. Sua preocupação se distancia da educação em seusentido amplo, da criança concreta à medida que não a considera em sua vida real como ser que recebe reflexos de um sistema social desigual.

Em contrapartida, na escola que exerce a persuasão e o diálogo, a imprevisibilidade constitui-se em possibilidade de convencimento do outro ou de ser convencido por ele. As inquietações são permeadas pelo debate de ideias na busca de consenso. Em seu processo educativo, essa escola cria possibilidades de manifestações e a participação política é que oferece elementos para um determinado tipo de formação

[1] Citado em *O espectador ignorante*, de Jacques Rancière (2008).

política em que o exercício da voz de todos os segmentos se faz presente a partir do princípio da coletividade. Essa escola no exercício da prática democrática, soma vozes não falando pelo Estado, mas para ele.

As contribuições de Freire (1975, 1979, 1996) entre outras são de extrema valia para se vislumbrar a formação pautada pelo diálogo, necessária à prática democrática. Com base nela, compreendemos que a educação como ato político se realiza na vida, na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Nessa relação, não há seres superiores e seres inferiores, todos têm a ensinar e a aprender. Esse tipo de relação rechaça a relação de poder de uns sobre outros.

Em suma; A formação pode ser construída de diferentes formas. Se a relação entre seus participantes é pautada pela dominação e pela coerção, vislumbra-se a formação de seres passivos e submissos à ordem estabelecida, conforme interesses particulares de uma classe social. Se, pelo contrário, por meio da persuasão, o processo é dinamizado pelo diálogo, na perspectiva de se construir o consentimento, seja pela presença de argumentos propícios, seja pela ausência de argumentos contrários, abrem-se caminhos para a formação de sujeitos éticos que valorizam a palavra do outro (Paro, 2008). Enquanto na primeira perspectiva, a educação serve como ferramenta para a manutenção do *status quo*, na segunda, desenha-se a possibilidade da transformação social.

A formação para a participação pode ser desenvolvida a partir do diálogo, da escuta, podendo acontecer nos diferentes campos da educação, seja ela formal, informal ou não formal, esta com destaque na experiência apresentada neste texto. dada a forma como se elaboram e proporcionam a construção de saberes fundamentais para uma atuação social norteada pelos princípios atinentes ao valor da democracia. Traçamos breves considerações sobre o campo da educação não formal.

3. A educação não formal

Para Coombs (1976, pp. 281-282), a definição do conceito de educação não formal gerou duas visões distintas, mas ambas relacionadas à instituição escolar. A primeira concentrou-se em negativizar a educação não formal tendo em vista que a mesma desviaria as atenções necessárias da escola. A segunda considerou a educação não formal enquanto uma possibilidade de romper com o elitismo escolar. Em outras palavras, percebe-se no primeiro momento, que a definição de educação não formal esteve diretamente relacionada com todas as práticas educacionais ocorridas fora do espaço escolar. Nessa direção, Palhares (2007, p. 3) considerou que as definições de educação não formal oriundas da designada "crise da escola" relacionaram-se com os termos de complemento, suplemento, alternativa ou substituição da escolaridade formal". Coombs (*Ibid.*) comentou que a constante comparação das práticas da educação não formal com a educação formal criou uma rivalidade desnecessária entre ambas. Para Afonso (2001, p. 31), a referida rivalidade, por vezes oriunda do "sentimento anti-escola", fez com que se perdesse o sentido de coexistência entre as práticas e ações de educação formal, não formal e informal. A busca em delimitar as fronteiras entre o que seriam práticas formais, não formais e informais, impediu o ato de explorar as potencialidades destes campos como um conjunto integrado de educação permanente.

Algumas considerações gerais podem ser feitas para compreender certas diferenças e características específicas. Rogers (2004, p. 2) conceituou a educação formal como um "sistema educativo", institucionalizado, cronologicamente graduado e

hierarquicamente estruturado. Coombs (1976, p. 283) destacou a importância da educação formal para a economia devido ao fato de estar relacionada ao mercado de trabalho. Normalmente, as definições de educação formal não divergem em grande escala, pois a instituição escolar foi colocada como primeiro exemplo para a compreensão do tema.

No que diz respeito a educação não formal, as definições costumam permear o entendimento da atividade sistematizada, organizada e desenvolvida fora do espaço escolar; sem as limitações regulatórias e administrativas da educação formal. Coombs (1976, pp. 286-287) apontou que a educação não formal possibilita o desenvolvimento social e econômico; desenvolve-se em instalações emprestadas ou de estruturas variadas; não exige altos investimentos; e trabalha com pessoas de diversas áreas, sob regime de vínculo empregatício ou voluntário, apresentando flexibilidade de dias e de horários.

Tomas La Belle (1984, p. 82) sugeriu uma perspetiva ampliada de compreensão dos diferentes modos de educação ao explorar que mesmo num contexto de educação formal possa-se averiguar práticas características da educação não formal e informal. A facilidade de encontrar atividades extracurriculares desenvolvidas no contexto escolar sobre um determinado objetivo, abre a perspectiva de que possa-se reconhecer características da educação não formal na própria instituição escolar. Além disso, reconhece-se que as experiências sociais desenvolvidas entre os estudantes e os demais agentes da escola também configuram-se como uma prática educacional destacada do currículo e não sistematizada. Seria inegável pensar que essas experiências aleatórias compõem um espaço de aprendizagem dentro do espaço clássico reservado à educação formal.

A educação não formal apresenta as mesmas possibilidades de diálogo, pois existem programas de educação não formal que estabelecem parcerias com escolas ou com poderes governamentais, auxiliando diretamente na certificação ou na prestação de um serviço escolar não oferecido.

Entendemos que a formação para a participação, também no campo da educação não formal, pode ser estimulada, proporcionada, construída a partir da elaboração da política educacional, com a participação do poder público, que, ao adotar uma postura crítica ao autoritarismo, ao centralismo, ao hierarquismo, aos mandos e desmandos – ainda presentes no sistema educacional e na escola –, pode trazer importantes contribuições para as necessárias mudanças nas relações de poder aí naturalizadas. Trata-se de uma formação que permite ao educando participar de trocas de experiências, verificar situações inadequadas recorrentes nas unidades de ensino, perceber as desigualdades e as contradições sociais presentes na prática escolar, analisar as relações estabelecidas nesse espaço; enfim, constatar a dimensão e a amplitude do conceito de educação, ampliando suas possibilidades de participação nas tomadas de decisões da escola seja através do Grêmio Estudantil ou fora dele.

4. Grêmio estudantil e a formação para participação na política educacional

A organização do Grêmio Estudantil foi prevista através da Lei n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985, sendo reforçada tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto por legislações posteriores como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, e como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consagrada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro

de 1996. O que veio a conferir certa autonomia para esse tipo de organização estudantil no Brasil.

Apesar de prevista na legislação, esse tipo de organização entre os estudantes não é de fácil realização, principalmente quando tratamos de estudantes da educação do ensino fundamental. A prática tem revelado que quando as crianças e adolescentes querem se organizar para viabilizar algo de seu interesse e expectativa, geralmente tal organização é tutelada, orientada e limitada por um adulto, geralmente designado pela escola mais para a contenção de suas ações do que para a exploração das potencialidades e formação para suas atuações.

No município de São José dos Campos[2] as escolas de Ensino fundamental, no início do ano de 2014, já contavam com os seus Grêmios Estudantis constituídos, compostos por 13 estudantes em cada unidade educacional.

No início do ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SME), numa parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), iniciou um processo de formação para e com os Grêmios Estudantis na perspectiva da participação popular pautada por Paulo Freire. Como pesquisadores integrantes da equipe de formadores da UNESP/LEPP, pautados pelo projeto "Educação e Democracia", passamos a organizar a proposta de formação a ser construída e desenvolvida com os Grêmios Estudantis das escolas.

4.1. A experiencia desenvolvida no Centro de Formação do Educador (CEFE) e algumas observações

As experiências desenvolvidas pela equipe de formação da UNESP com os estudantes dos Grêmios da rede pública de São José dos Campos foram desenvolvidas no CEFE, um amplo espaço físico da cidade construído para abrigar grandes eventos, palestras, oficinas, ações formativas, reuniões, etc., dos diferentes setores e áreas da cidade. Uma das inovações que a proposta da ação de formação dos Grêmios oferecida pela UNESP causou para este espaço do CEFE foi que pela primeira vez crianças e adolescentes passaram a frequentá-lo. Até então, o CEFE apenas havia abrigado ações e eventos voltados para pessoas adultas. Dessa forma, pelo fato de as ações não serem realizadas nas escolas da rede pública, a SME veio a disponibilizar alguns ônibus que pudessem buscar as crianças e os adolescentes integrantes dos Grêmios de suas respectivas escolas para levá-los até o CEFE.

Cabe destacar, que as ações de formação do Grêmio Estudantil foram divididas em dois turnos, de modo a desenvolver as atividades no período da manhã com crianças de 6 a 10 anos e no período da tarde com adolescentes de 11 a 14 anos. Em cada turno participam em média de 60 a 70 crianças de cinco a seis escolas. Ao longo do primeiro semestre de 2014 participaram da ação, entre crianças e adolescentes, um total de 613 estudantes, de 47 escolas de Ensino Fundamental (estudantes dos 6 aos 14 anos de idade).

Para dar conta de realizar estas ações, a equipe de formação foi composta por pesquisadores sendo: duas arte-educadoras com ampla experiência no teatro popular, uma psicóloga atuante nos movimentos juvenis da região, dois pedagogos com atuações no âmbito da educação popular e um militante de movimentos juvenis e culturais do interior do Estado de São Paulo. Além de uma pedagoga, coordenadora de todas as

[2] O município está localizado no Estado de São Paulo e dista cerca de 100 km da Capital paulista. Conta com uma população de 632 mil habitantes e é reconhecido como um importante centro de desenvolvimento tecnológico.

ações da UNESP/LEPP em São José dos Campos, que acompanhou de perto as ações dos Grêmios Estudantis e foi a responsável por fazer as intermediações e os diálogos entre a equipe de formação e os membros da SME.

De entre todas as salas disponibilizadas pelo CEFE, optamos por um salão amplo, sem carteiras/mesas escolares, lousas, papéis, canetas e quaisquer outros elementos típicos do espaço escolar. Para o acompanhamento das crianças e adolescentes até o CEFE, a sugestão da equipe formadora foi a de que fosse escolhido um pai/mãe ou docente, membros do conselho de escola[3] para exercer esta função, por entendermos que isto fortaleceria ainda mais os vínculos entre a escola, a comunidade e a equipe de formação. Contudo, a SME optou por escolher as Orientadoras Educacionais (OEs) para realizar tal acompanhamento. Como condição da equipe formadora, foi colocado que as respectivas OEs não participariam das atividades nem entrariam no salão para intervir nas ações em desenvolvimento, pois tudo deveria ser resolvido entre as crianças e/ou os jovens com a equipe de formação. De modo a evitar que a resolução de conflitos e problemas fossem solucionados pelas OEs, por medidas típicas do modelo escolar tradicional.

O andamento dos primeiros encontros foi marcado por atividades lúdicas e por vivências em grupo que tiveram o intuito de integrar todos os participantes da ação, seja entre os educadores e os educandos, e, entre os educandos de escolas diferentes, como até mesmo entre os próprios educadores que passaram a interagir entre si num formato diferente das discussões pedagógicas e acadêmicas de planejamento das atividades. Estas atividades inicialmente desenvolvidas também tinham outros interesses para além da integração dos participantes, pois de acordo com os jogos e dinâmicas propostos muitas observações sobre as falas, os anseios, as vontades e as formas de comunicação dos educandos de cada grupo foram feitas e registradas. Enfim, criar possibilidades de entender como as crianças vêem a escola e como elas se vêem na escola.

Neste primeiro contato com as crianças e adolescentes pudemos perceber os impactos que eles tiveram ao perceber que os educadores as esperavam descalços para o desenvolvimento das atividades e com roupas pretas confortáveis que permitiam realizar todos os movimentos das dinâmicas, ao invés de um figurino de trabalho formal. Para além disso, todos os estudantes estranharam num primeiro momento que não havia nenhuma carteira escolar enfileirada e que eles deveriam formar um círculo e sentar no chão para iniciarmos as atividades. Quando foram convidados a também tirar os calçados muitos estranharam esta solicitação e aqueles que tiraram voltaram a colocá-los quando observaram que muitos colegas não haviam ficado descalços. Por fim, destaca-se ainda que as crianças e adolescentes perceberam que a equipe de formação não procurava organizar e desenvolver as atividades de formação por meio de falas e posturas que lembrassem a realidade escolar.

Com o desenrolar destas primeiras ações levadas a cabo através de uma postura não formal, priorizando a preocupação com a interação e com a integração entre todos desde o primeiro contato, percebemos que as crianças e os adolescentes foram adquirindo mais confiança na equipe de formação e passaram a comentar informalmente casos e situações vivenciadas por eles nas escolas. Quanto mais conhecíamos e reconhecíamos estes estudantes e eles à equipe de formação, mais detalhes do funcionamento e da gestão do Grêmio recebíamos por meio de suas falas.

[3] O Conselho de Escola é um colegiado composto por representantes dos diversos segmentos da escola (direção, docentes, discentes, responsáveis pelos estudantes). Previsto na legislação, esse colegiado tem caráter deliberativo nas tomadas de decisões da escola, devendo exercer importante função política.

Talvez, o maior espanto de toda a equipe de formação, num primeiro momento, foi perceber que pouquíssimas crianças e adolescentes conheciam as atribuições e as possibilidades de um Grêmio Estudantil. Apesar de muitos deles fazerem parte do Grêmio da escola e de vestirem uma camiseta personalizada com desenhos e com o nome do Grêmio e de seus respectivos integrantes, poucos estudantes dimensionavam o papel político do Grêmio na comunidade escolar. Conforme conversávamos com eles nas atividades, viemos a saber que os integrantes dos Grêmios de várias escolas foram escolhidos pelas professoras segundo critérios de bom comportamento e de avaliações classificatórias realizadas no dia-a-dia da escola; sem existir propriamente um trabalho dos estudantes de organizar uma chapa, de definir e expor as suas propostas para os demais estudantes, e de passar por um processo de eleição/votação da comunidade escolar.

Para além disto, também viemos a saber que os estudantes integrantes do Grêmio que foram enviados para participar da ação de formação da UNESP não faziam ideia do que iriam fazer no CEFE. Ouvimos relatos de estudantes que disseram que, segundo explicações dos professores, eles iriam fazer atividades físicas ou gincanas, como se fosse uma aula de educação física fora das dependências da escola. Pudemos perceber que alguns Grêmios já haviam sido montados, mas ainda não tinham realizado nenhuma ação na escola, enquanto outros Grêmios vinham desenvolvendo atividades desenhadas e definidas pela direção/coordenação da escola, tais como contar histórias na sala de leitura, auxiliar na campanha do agasalho, realizar atividades para crianças menores, fiscalizar o comportamento dos estudantes na escola, e participar de outras atividades e execução de tarefas como assistentes de algum professor.

Mediante a todas estas questões mostradas, iniciamos um processo de problematização de todos os participantes das ações. A partir de tudo aquilo que foi observado passamos a questionar as crianças e os adolescentes para pensarmos sobre as nossas ações. Para cada grupo de cada período separamos uma folha de *flip chart* na qual escreveríamos os nossos acordos, regras e combinados que deveriam ser seguidos em todas as ações de formação. Inicialmente, solicitamos que eles se dividissem em pequenos subgrupos para pensarem um nome para o grupo maior. Após esta etapa, colocamos todos os nomes numa folha para a votação coletiva de qual seria o nome daquela turma.

Depois disso, passamos a conversar sobre quais seriam as regras e combinados mais adequados para a nossa convivência. Neste momento, a maior parte dos grupos destacou coisas como: respeitar os demais colegas, não agredir física e verbalmente nenhuma pessoa que participasse da ação, não desperdiçar os lanches entregues para os participantes das atividades, participar ativamente das propostas sem ficar correndo e brincando pelo espaço do salão destinado à ação de formação.

Como sugestão até mesmo para a prática do Grêmio em si, colocamos a proposta de saber ouvir melhor o que todas as pessoas têm a dizer. E negociamos com eles o uso do telefone celular na ações de formação. Imaginávamos, no início, que eles colocariam como regra de convivência que o celular não seria utilizado nas atividades, mas um grupo que havia escolhido como nome "Jovens Conectados" veio a nos questionar: "Mas se o nosso nome de grupo é 'Jovens Conectados', por quê não podemos utilizar o celular?" Neste momento, explicamos por que considerávamos que o celular poderia vir a dispersar as ações e ao conversarmos decidimos juntos com os adolescente que os celulares não precisariam ser desligados e que poderiam ser consultados em determinados momentos da ação, de forma a não interferir nas atividades propostas.

Com o transcorrer das ações, ao longo do semestre, dois projetos principais passaram a nortear as atividades desenvolvidas com os participantes dos Grêmios Estudantis. O primeiro, havia sido sugerido ainda no planejamento das atividades pelas duas arte-educadoras que compõem a equipe formadora e consistia na organização e desenvolvimento de um *Flash Mob*, visando uma apresentação dos estudantes para os pais e para a comunidade escolar. Já o segundo, foi fruto de um diálogo de ideias entre a psicóloga que compõe a equipe formadora e os adolescentes, e desencadeou na iniciativa de elaborar um Blog que tratasse das ações realizadas pela UNESP e das ações feitas por cada Grêmio em sua escola.

Para o desenvolvimento do *Flash Mob*, as duas arte-educadoras se propuseram a inserir nas ações algumas práticas oriundas do teatro para que as crianças e os adolescentes passassem a desenvolver um outro tipo de contato, no qual todos deveriam observar e sentir as próprias mãos, para depois observar e tocar as mãos dos colegas. Após realização destas atividades definiu-se que as crianças fariam um *Flash Mob* da música "Cio da Terra" de Chico Buarque e Milton Nascimento, enquanto os adolescentes trabalhariam com a música "É" de Gonzaguinha. Em ambas as situações, os estudantes receberam as letras das músicas que foram discutidas em diversas situações para que se pudesse pensar nas ações a serem desenvolvidas na apresentação do *Flash Mob*.

Quanto à proposta do Blog, apesar de muito bem aceita pelas crianças e adolescentes, a SME recebeu a proposta com estranheza e preocupação, por considerar que suas ideias e textos poderiam trazer conflitos para o Governo ou mesmo sair do controle da gestão e servir de instrumento de crítica pela oposição. A autorização para desenvolver a proposta veio, porém na condição de análise prévia da SME do que publicar. Desafio? Contradição? Educação é processo.

4.1.1. Resistências e reações encontradas a partir das manifestações dos adultos da escola e da SME frente às ações de formação dos Grêmios Estudantis:

Diante do aporte teórico adotado e da dinâmica proposta para a ação de formação dos Grêmios Estudantis, além da citada acima, percebemos diversas situações de resistências impostas ao trabalho. Em diversos momentos, situados desde os primeiros dias das ações até o encerramento do primeiro semestre, nos foi possível observar inúmeras manifestações dos adultos com uma grande conotação escolarizante frente às atividades desenvolvidas pela equipe de formação que, desde o princípio, buscou desenvolver as suas ações no campo da educação não formal, pautada pela dialogicidade.

A partir desta breve reflexão, procuraremos evidenciar, neste texto, diversas situações observadas e registradas pela equipe de formação no transcorrer das atividades realizadas no primeiro semestre de 2014:

1) Desde o início foi proposto pela equipe formadora que os adultos responsáveis por acompanhar as crianças até o CEFE deveriam ser pessoas integrantes do conselho de escola, mas pouco antes das ações iniciarem foi colocado pela SME que este papel seria desenvolvido pelas OEs de cada escola;

2) A coordenadora responsável pelas instalações do CEFE, apesar de muito atenciosa, demonstrou preocupação em montar o espaço das ações como um

auditório, deixando previamente arrumado de um lado, diversas cadeiras enfileiradas, e do outro, uma mesa com um microfone para dar conta que todas as crianças/adolescente ouvissem os educadores;

3) Durante a distribuição do lanche oferecido para os educandos e educadores das ações, uma OE interferiu na nossa organização e tomou a iniciativa de montar várias filas para a entrega dos alimentos. Além disso, uma outra OE reuniu todas as crianças de sua escola e colocou-as para tomarem o lanche separadamente das criançsa de outras escolas. Algo que nunca esteve em nosso planejamento, que buscava exatamente uma integração entre as crianças e adolescentes em todos os momentos da ação de formação;

4) Nos defrontamos com outras OEs que queriam assistir as ações para controlarem os estudantes de suas escolas. Uma OE veio vestida com a roupa indicada pela equipe de formação para os estudantes no intuito de participar da atividade. Quando explicamos que ela deveria aguardar fora da sala, a mesma apontou para as crianças de sua escola e sentenciou: "Não estou vendo, mas conheço vocês e sei a voz de cada um, portanto se comportem". Sem esquecermos de uma outra OE que enviou junto com o seus grupo de crianças uma adolescente de 14 anos, que relatou à nossa equipe que tinha sido incumbida pela OE de garantir o bom comportamento das crianças de sua escola;

5) Numa dada situação, uma das coordenadoras do espaço físico na qual desenvolvíamos a atividade entregou por conta própria a caixa com os lanches fora do horário combinado, causando alvoroço nos adolescente que deixaram de fazer a atividade para correr atrás dos lanches. Ao questionarmos a conduta da coordenadora, a mesma respondeu de forma a culpabilizar os adolescentes pelo ocorrido devido ao fato de serem moradores de bairros economicamente carentes: "Sabe o que é? não tem muito o que fazer, pois eles são da favela e são assim mesmo";

6) Outra questão que trouxe muito desconforto para a continuidade das ações foi quando não utilizamos o espaço do CEFE e precisávamos abrigar as atividades em outros locais pouco adequados para o desenvolvimento das dinâmicas. Locais estes em que não podíamos fazer qualquer tipo de barulho, em salas que não comportavam os deslocamentos exigidos para a realização das dinâmicas, onde até mesmo outros funcionários passavam no meio do nosso grupo, interferindo na atividade;

7) Para além das interferências já comentadas, tivemos problemas com escolas que passaram a utilizar a ida dos estudantes para as ações do Grêmio como uma espécie de recompensa para práticas comportamentalistas no dia-a-dia da escola. Conforme percebíamos que algumas crianças/adolescentes deixavam de vir para os encontros e buscávamos descobrir o porquê da ausência, descobríamos que elas eram retiradas do Grêmio por conta de mau comportamento escolar ou devido a certos desentendimentos com professores da escola. As trocas das crianças/adolescentes que participavam das ações dos Grêmios trouxeram-nos um grande problema, pois recebíamos a partir do nosso terceiro encontro novos estudantes que desconheciam tudo

que havíamos feito coletivamente, principalmente no que se refere aos acordos e combinados traçados anteriormente;

8) Os problemas de logística também afetaram o andamento das ações, pois algumas escolas não enviaram os estudantes do Grêmio conforme todos os dias previstos no calendário combinado. Sem deixar de considerar que a falha de comunicação entre os adultos das escolas e os responsáveis pelo transporte da SME fez com que as crianças e adolescentes chegassem atrasados nas ações.

9) Por fim, percebemos por meio da fala de muitos estudantes que na escola em que estudavam, a OE era considerada e exercia a função de liderança do Grêmio, bem como também ouvimos relatos de que a Direção havia vetado praticamente todas as iniciativas propostas pelo Grêmio Estudantil.

Considerações finais

Pautando-nos no conceito amplo de educação, na importância do diálogo, muito teremos a explorar na análise dessa experiência. Como resultado parcial desse processo formativo, evidenciamos o que crianças e adolescentes demonstram estar aprendendo sobre participação democrática nessa experiência. Observamos que eles revelaram estar aprendendo: que existe o campo da educação não formal; a ouvir; falar; fazer negociações; questionar; perceber atitudes de discriminação naturalizadas na escola; dialogar; a importância de convencer ou ser convencido; que são sujeitos importantes na definição de normas e regras; elaborar propostas a partir de diferentes linguagens como a teatral.

A partir da experiencia foi possível também perceber a necessidade de se rever o papel desenvolvido pelas OEs nas escolas. Percebemos o alargamento da fronteira da escola quanto às regras e normatizações estabelecidas por ela para outros espaços não escolarizados, observados tanto nas manifestações de adultos quanto na de crianças e adolescentes envolvidos na ação.

Nessa perspectiva, arriscamos sugerir que o exercício da observação, da escuta atenta dos envolvidos na ação, dos registros e suas análises, do estranhamento do que parece comum, são recursos pedagógicos importantes na construção da proposta com os sujeitos e não para eles. Entendemos ser importante a construção de relações horizontalizadas, o princípio da coletividade, a revelação e não a negação dos conflitos, a busca do consenso pelo debate de ideias e princípios entendendo que a educação é um processo sempre em construção e não uma certeza.

Referencias Bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (2001). Os lugares da educação. In Olga Rodrigues de Moraes Von Simson; Margareth Brandini Park & Renata Sieiro Fernandes. **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, pp. 29-38.

Apple, Michael W (2006). **Ideologia e currículo**. (3ª ed.). São Paulo: Artmed.

Brasil (1985). **Lei Federal n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

Brasil (1990). **Lei Federal n.º 8.069, de 13 julho. 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF.

Brasil (1996). **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Coombs, Philip H. (1976). Nonformal education: myths, realities and opportunities. **Comparative Education Review**, vol. 20, n.º 3, pp. 281-293.

Freire, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). **Extensão ou comunicação?** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1979). **Pedagogia do oprimido**. (7ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gramsci, Antonio (1968). **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

La Belle, Thomas J. (1984). Liberation, development, and rural nonformal education. **Anthropology & education quarterly**, vol. 15, n.º 1, pp. 80-93.

Palhares, José Augusto (2007). Um *olhar* retrospectivo sobre a educação não-formal: a institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo. In **Actas do XIV Colóquio AFIRSE – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação**, pp, 1-14.

Paro, Vitor Henrique (2008). **Educação como exercício de poder. Crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez.

Rancière, Jacques (2008). O espectador emancipado**. Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais**, pp. 1-7. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br>. Acesso em: 07 julho 2014.

Rogers, Alan (2004). **Looking again at non-formal and informal education-towards a new paradigm**. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>. Acesso em: 07 de julho de 2014.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*: A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLO DE UM PROFISSIONALISMO RECENTRALIZADO

Henrique Ramalho
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação
Escola Superiorde Educação
Instituto politécnico de Viseu

Resumo

O presente texto ensaia uma perspetivação teórica e concetual do *referencial racional burocrático*, com a *narrativa da normalização* e do *referencial técnico gestionário*, portador de uma *narrativa* própria do *management,* da avaliação do desempenho docente. Metodologicamente, trata-se de um exercício de *interpretação crítica*, com o propósito de inserir a avaliação do desempenho docente num quadro de referência teórica *polimórfica*. Ilidimos a tendência para os *referenciais burocrático* e *técnico gestionário*, através das suas *narrativas da normalização* e *do management*, respetivamente, afirmarem-se como tecnologias de regulação e responsabilização periféricas da ação docente, a par de um reforço do efeito regulamentador centralista.

Palavras chave: *avaliaçã*o, *accountability, referencial, profissionalismo docente*

Introdução

Com este ensaio, pretende-se proceder a uma análise ao atual cenário ideológica e politicamente construído para controlar o trabalho docente, não nos sendo estranho um complexo processo de ressignificação dos conceitos de *avaliaçã*o, *desempenho docente*, *referencialização/referencial*, *escola* e *professores*. São termos que têm constituído o fundamental do expediente que os atuais modelos de profissionalização têm utilizado para administrar e gerir o profissionalismo docente. Embora decorrente de um exercício de reconcetualização mais amplo do processo de referencialização da avaliação do desempenho docente, já por nós antes realizado, limitaremos as nossas incursões à perspetivação de um processo e método de delimitação de um quadro de referências e respetivos referenciais constituído pela análise de apenas dois referenciais, resultando, todavia, num *aparelho construído* ou numa *constelação de referenciais* e respetivas condicionantes concetual e teoricamente estabelecidas, designadamente: *i)* o *referencial racional burocrático* implicando a *narrativa da normalização*; *ii)* o *referencial técnico gestionário* portador de uma *narrativa* própria do *management*. Não obstante estar sustentado num amplo processo de investigação que resultou numa tese de doutoramento, demarcamos este nosso ensaio por uma metodologia de revisão assente numa *avaliação crítica*, sem que o limitemos a uma mera determinação do *estado da arte*, assumindo-o mais como uma revisão teórica de reinterpretação crítica, onde cumprimos com o propósito de inserir o tema revisado dentro de um quadro de referência teórica *polimórfica*. Ao decorrer de um texto compreensivo mais amplo que configurou a *organização de um quadro teórico concetual para o estudo da referencialização da avaliação do desempenho docente*, sustentamo-lo pelos critérios do *propósito*, da *abrangência*, da *função* e da *abordagem*. Concluímos aferindo a uma tendência para os *referenciais burocrático* e *técnico gestionário*, através das suas *narrativas da normalização* e *do management*, respetivamente, afirmarem-se como tecnologias de regulação periférica da ação dos docentes, a par de um reforço do efeito regulamentador mais tradicional exercido a partir do centro.

1. A perspetiva do *referencial racional burocrático* e a *narrativa da normalização*[1]

Uma abordagem racional burocrática da referencialização do desempenho docente sugere que os professores sejam socializados para se adaptarem e corresponder aos desígnios da sociedade de uma forma eficiente, sem contestar os valores e as normas que tendem a padronizar e a prescrever a sua ação. Tal efeito socializador decorre do caráter normalizador do interesse e do valor da própria avaliação, a qual prescreve, primeiro, o conjunto de competências e atribuições funcionais definidoras do perfil profissional docente[2] e, depois, o tipo de apreciação que deve ser feita ao desempenho dos professores e educadores. A avaliação do desempenho parece, assim, emergir como uma estratégia central para controlar, burocraticamente, a ação docente, reconhecendo-se, com as palavras de Gérard Figari (2007, p. 18), que "há quem pense que a avaliação só serve para controlar", dando fundamento à "tradição de controlo".

Além disso, a *narrativa da normalização* aqui subjacente consolida um "tempo técnico-racional" que condiciona e padroniza desempenho profissional dos docentes, envolvendo uma separação instrumental entre meios e fins, configurando-se um enredo racionalizador da ação dos professores no qual a a avaliação do desempenho surge como "tecnologia de gestão" da utilização do tempo que têm disponível para realizar aqueles fins. A esta relação instrumentalmente estabelecida entre o "tempo técnico-racional", os meios e a ação corresponde um critério de gestão eficiente do desempenho docente, confundindo-se essa gestão eficiente com uma "utilização produtiva" do tempo e ademais recursos (Hargreaves, 1998, p. 106 e ss.), segundo a linha da organização escolar de matriz "meritocrática-monocultural" (Casa-Nova, 2005, p. 195), em linha com o "mito da estrutura técnico-burocrática" (Estêvão, 1998, p. 185). Os pressupostos desse *mito* configuram, assim, processos de referencialização do desempenho docente que definem políticas de avaliação de professores com base em regularidades, que padronizam e prescrevem os seus comportamentos e consequentes níveis de desempenho (cf. Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro) e inscrito na filosofia do *modelo estatista* (Formosinho, 1991), cujos processos de referencialização do desempenho estão mais dependentes do efeito da *ditadura administrativa* (Beetham, 1987, p. 11, 14), com um efeito inibidor da participação política dos atores escolares, instituindo, por isso, uma lógica de passividade na ação desses atores (Formosinho, 1987).

A este efeito de *macrorreferencialização* do desempenho docente, consolidado ao nível da estrutura normativa central (cf. Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho e o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro), corresponde, também, um esquema de *responsabilização* pelos resultados escolares que recai sobre os gestores intermédios, enquanto primeira instância a ser burocraticamente responsabilizada, facto do qual decorre a tendência para esses gestores desenvolverem mecanismos de controlo organizacional interno que possam garantir resultados mais otimizados, segundo as prescrições vindas da administração central (Afonso, 1998). O que quer dizer que os referenciais com origem na dimensão racional burocrática, não obstante terem a sua fonte essencial no aparelho administrativo central, eles são continuados e, em alguma medida, reproduzidos pelos aparelhos burocráticos periféricos (cf., por exemplo, o Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho).

[1] Com um claro enquadramento teórico e conceptual no quadro da teoria técnica da educação (R. Tyler, 1949; S. Kemmis, 1993).

[2] Cf. o Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Dentro desta linha de perceção surge a *avaliação reguladora* e *responsabilizadora*, inscrita nas relações de poder conexas ao objeto avaliado ou, simplesmente, arrolada na "deriva autoritarista" da avaliação (Hadji, 1994, p. 110), encerrando o recurso a um determinado quadro de referências com origem numa *ditadura administrativa*, que o avaliador poderá utilizar para afirmar o seu poder como possibilidade de se fazer obedecer em função de um determinado mandato prescrito por normas legais. Consequentemente, esse avaliador tenderá a exercer aquele poder de forma a que consiga conservar, reproduzir e perpetuar uma certa ordem das coisas (*idem, ibidem*, p. 114), em especial, a estratificação social e profissional que lhe é mais favorável.

Aliás, o pressuposto operacional da *narrativa da normalização* implica, também, uma certa instrumentalização do papel do líder intermédio, enquanto coordenador, gestor e supervisor que exerce,comandado à distância, o poder burocrático de controlo, condicionamento e avaliação dos seus subordinados, obedecendo a uma ordem impessoal normalizada e racionalizadora do comportamento e desempenho prescritos e esperados. Como consequência, a estratégia da responsabilização (*accountability*) permite aos líderes intermédios reforçar e legitimar o seu poder para o exercício do qual estão administrativamente mandatados (Afonso & Estêvão, 1992).

Assim, a avaliação do desempenho, pela via da *narrativa da normalização*, assegura a manutenção de um modo de pensar e de agir, sustentado pela conceção de uma verdade única, objetiva, reguladora, responsabilizadora e instituída por meio de um "documento de referência" ou uma espécie de "lista de controlo", com a função de prescrever e orientar a procura, recolha e sistematização de informação para avaliar e julgar desempenhos, sendo que para tal propõe ou impõe categorias e dimensões descritivas (Figari, 1996) uniformes e impessoais do objeto avaliado e, inclusivamente, indicadores e critérios de sistematização e de tomada de decisão, de onde sobressai o interesse que os burocratas têm em prescrever não apenas o *produto*, mas, também, a forma de compreender, explicar e descrever esse *produto*. Perspetiva-se, portanto, uma abordagem dos processos de referencialização do desempenho humano através do qual os professores e educadores são confrontados com um modelo único de evolução social, a que subjaz uma *avaliação normativa*, segundo a qual são acionados métodos e estratégias de comparação de desempenhos, operando um exercício comparativo de resultados comparáveis, recorrendo a um "referencial normativo" (Figari, 1993, p. 142).

Será dentro desta lógica "normativista" que se assiste ao uso de mecanismos de *dominação monocrática* (Weber, 1993) impulsionadores de uma certa "suscetibilidade técnica de perfeição" para a responsabilização dos professores pelos respetivos desempenhos e resultados produtivos otimizados conforme as regras oficiais, pelo que a cada docente, na configuração de funcionário, é associada determinada "expectativa programática" (Mayntz, 1977, p. 106) matizada por um determinismo administrativo do tipo *top-down* (Bolívar, 2000), conectando-se um sentido *responsabilizador* ao *referencial racional burocrático* e à respetiva *narrativa da normalização*.

Por fim, diríamos que o epílogo básico da *narrativa da normalização* diz, portanto, respeito a uma maior e contínua formalização e impessoalização dos níveis hierárquicos de autoridade e controlo do profissionalismo docente, exatamente pela via da socialização burocrática numa perspetiva de integração social e profissional, de que decorre uma perspetiva de controlo, monitorização e responsabilização, tratando-se, na linha de John McNeil (1987), de uma das principais influências externas (em relação à escola) que caracterizam as políticas de avaliação de professores e educadores.

2. A perspetiva do *referencial técnico gestionário* e a *narrativa do management*

A "ideologia do management" (Afonso & Estêvão, 1992, p. 91) inaugurada pela tradição taylorista e fayolista, prosseguida pelo movimento das relações humanas e subsequentes teorias comportamentalistas e da motivação humana (Ramalho, 2012), surge na esteira dos mesmos axiomas que, desde sempre, caracterizaram a cultura da eficácia e da eficiência das organizações e dos seus atores, cuja função do *management* coincide com um papel tipicamente tecnocrata assumido, privilegiadamente, pelos chefes, supervisores ou coordenadores que passam a protagonizar uma supervisão centrada no funcionário, no seu trabalho e consequente desempenho, com o objetivo de responsabilizar e registar a manifestação e a evolução dos *padrões de desempenho* (Likert, 1971), em função da consecução de uma certa *utilidade económica* dos sistemas produtivos.

O facto de se adotar uma abordagem gestionária nos processos de referencialização e modelização da avaliação do desempenho docente, leva a que tais processos passem a ser caracterizados por uma *narrativa* exprimida pelas práticas do *management* e de tudo o que encerra ao nível do funcionamento e *utilidade económica* do sistema educativo, das escolas e dos docentes. Neste caso, o significado dos indicadores de avaliação do desempenho tendem a estar submetidos aos processos de mercantilização em que a sala de aula passa a ser o principal foco de atenção, bem como a qualidade e a eficácia daquilo que aí acontece, que passam a ser da exclusiva responsabilidade dos docentes. E, com efeito, a instrumentalização dos domínios e dos indicadores de avaliação – enquanto constitutivos do referencial respetivo – sugerem uma certa neutralidade tecnicista com que o quadro referencial da avaliação é definido e apresentado. Aliás, tal como observa Jurjo Torres Santomé (2005, p. 89):

> A linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade, atacando a própria conceção daquilo que deve ser uma sociedade democrática. […]. A linguagem da estandardização pretende justificar uma preocupação com as dimensões da equidade e justiça social, assegurando que todas as pessoas recebem a mesma educação, não obstante subjacente a este tipo de propostas se ocultar uma ou outra filosofia completamente diferente: uma ideologia que aposta num maior controlo e hierarquização do sistema educativo e que, além do mais, dá lugar a uma descontextualização no eixo da tomada de decisões. As resoluções sobre o ensino e a aprendizagem surgem à margem das escolas […]. Aparecem os peritos, os técnicos da administração, usurpando funções e reduzindo as possibilidades de um governo democrático nas escolas.

É na senda do *referencial técnico gestionário* que o contexto económico surge como uma dimensão importante ao nível do desenvolvimento e condicionamento dos processos de referencialização, que concorrem para a formatação dos sistemas ou modelos de avaliação e da própria compreensão que se faz do desempenho docente. O que, na perspetiva de Michael Apple (1997a), não se trata apenas de retirar autonomia aos professores e educadores: o discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores e educadores a responsabilidade pela crise dos sistemas económicos. Neste sentido, as escolas e os professores devem ser avaliados e, consequentemente, responsabilizados por um maior ou menor alinhamento da sua atividade para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia, reforça-se o ideário de uma agenda educativa preocupada em tomar a educação como um mero requisito ou uma simples apropriação do sistema económico (Ramalho, 2002).

Consequentemente, a aplicação do conceito de *eficácia económica* ao desempenho docente decorre, necessariamente, de uma perspetiva de sistema de *inputs* e *outputs* que fazem parte do processo de produção educacional, em que a avaliação tem a função de recolher e interpretar informação sobre a *produtividade educativa* (cf. Hoenack & Monk, 1990). Neste caso, a avaliação do desempenho docente tende a ser instrumentalizada no quadro da gestão dos recursos humanos educativos, emergindo como um mecanismo de gestão e resolução dos problemas humanos mais gerais da produção económica, implicando, consequentemente, consideráveis modificações do sistema social e profissional dos atores (Sainsaulieu, 1993, p. 2, 3), incluindo do próprio Estado, cujo efeito da figura do Estado Avaliador tende a ser reportado a um cada vez mais impositivo *ethos* competitivo associado às escolas e aos docentes (Ferreira, 2009).

Assim, o *referencial técnico gestionário* apresenta uma capacidade acrescida para influenciar e condicionar os processos de referencialização da avaliação do desempenho dos atores escolares, simplesmente porque domina a sociedade, condiciona os nossos valores, a nossa forma de estar, de compreender e conceber as coisas e a própria estrutura social sustentada pela exacerbada crença no progresso material da sociedade. Pelo domínio dos interesses e valores económicos - posse, troca e lucro -, este referencial sugere uma conceção *mecanomórfica* e *econométrica* dos atores sócio-organizacionais e respetivos desempenhos, inserindo-os numa perfilhação económica, individualista e mecanicista (Bertrand & Valois, 1994), conduzindo àquilo que José Alberto Correia (2000, p. 13) designa por "ideologia da modernização" e a "definição económica da educação", segundo uma *narrativa gerencialistas*.

Congruentemente, configura-se a avaliação como um mecanismo de racionalização técnica e económica instrumentalizado para a monitorização, controlo e responsabilização sobre a realização efetiva de objetivos económicos, por parte das escolas e dos docentes, segundo uma lógica de controlo com base na prestação de contas do tipo "management accontability" (House, 1993; Afonso, 1998; Paquay, 2004).

Insere-se, assim, o desempenho docente num clima organizacional propício à prestação de contas[3], com um enquadramento institucional da escola que se assume como *locus de performance económica*[4] e de um enquadramento profissional dos professores que os perspetiva como os fatores mais oportunos da qualidade da educação (Ramalho, 2009).

Ao envolver o corpo docente numa sociedade civil mercadorizada, o *referencial gestionário* define duas importantes circunstâncias: *i)* uma lógica "produtivista" (Estêvão, 1998, p. 191) dos docentes, ligada a um funcionamento flexível das escolas, cujo ímpeto da racionalização assenta, fundamentalmente, na concretização de objetivos económicos, alinhando-se a avaliação do desempenho com um ideário de controlo e verificação de resultados formatado segundo as regras do mercado; *ii)* a liberalização da própria atividade docente, em que o sentido de mais valia do profissionalismo associado tende a ser marcado pelo caráter métrico de um desempenho suscetível de ser *contratável*, comparado e responsabilizável segundo a aplicação de fórmulas de cálculo de custos e lucros (Ball, 2005, p. 23 e ss.).

A *narrativa do management* aqui subjacente promove, portanto, a universalização dos interesses gestionários e o domínio dos valores económicos, que, na base de um conjunto de referências economicistas, são tomados como sendo do interesse de todos os

[3] Licínio Lima (2011, p. 36), por seu lado, refere-se aos processos de "extração de contas", fazendo decorrer esse processo "extrativo" do necessário envolvimento das escolas e, consequentemente, dos atores.

[4] Algo que pode ser inserido no paradigma da "educação contábil" que define a ação docente que conta em função do respetivo caráter mensurável e comparável dos resultados com determinados padrões de "produtividade" previamente definidos (Lima, 2002, 2011).

atores da escola e, mais latamente, da sociedade. Algo que passa por *arranjos* concetuais e materiais tipicamente económicos, que passam a ser institucionalizados ao abrigo de contratualizações, mais ou menos manifestas, a que se juntam, necessariamente, os *arranjos de comando* impostos pelas regras e políticas mercantis com efeito prescritivo. A propósito, os argumentos de Michael Apple (1997b, p. 175-176) concretizam um quadro caracterizador desses *arranjos*:

> Com toda a retórica sobre ensino e profissionalismo, que destaca o poder o fortalecimento do professor/a, a melhoria salarial e o aumento da respeitabilidade, a realidade das vidas de muitos professores/as tem pouco a ver com este discurso, em tempos de triunfalismo conservador. Ao invés de se encaminharem em direção a um aumento de autonomia, as vidas diárias dos professores em sala de aula, em muitos casos, estão se tornando cada vez mais limitadas, cada vez mais sujeitas a lógicas administrativas que buscam tornar mais rígidos os controles sobre os processos de ensino e currículo, [...]. O aperfeiçoamento do professor, a cooperação e o 'fortalecimento do poder' (*empowerment*) podem estar presentes no discurso, mas a centralização, a padronização e a racionalização são tendências mais fortes, apesar da crescente ênfase da mídia na privatização, na mercantilização e na descentralização.

Simultaneamente, a mesma *narrativa*, ao consolidar a ideia "autoridade do mercado" (Estêvão, 1998, p. 233), pressupõe o desenvolvimento de processos de socialização e responsabilização *pelo* e *para* o trabalho em função da racionalidade económica, levando a que as escolas adotem um perfil muito próximo do empresarial e os professores se comportem, uns como "gestores profissionais" e outros como "trabalhadores fabris" num claro efeito de "proletarização" (Apple, 1997a, p. 66), insistindo-se, por um lado, na profissionalização da gestão das escolas e dos desempenhos e, por outro, na aquisição de competências genéricas de forma a fomentar níveis de execução padronizáveis (Young, 2008). Suscita-se, portanto, uma racionalidade gestionária muito centrada nos resultados e na racionalização dos recursos, como que tratando-se de uma *gestão estratégica* com propósitos participativos assente numa liderança de gestão desenvolvida e praticada a partir da periferia. Neste caso, a escola é, também, vista como uma *agência de gestão*[5] de comportamentos, de desempenhos e de performances produtivos, configurando, por um lado, a escola como *locus de performance económica* e, por outro, como *locus* de reprodução (Torres Santomé, 1995) da racionalidade económica dominante.

Num outro alinhamento teórico, embora subsidiário do anterior, o *referencial técnico gestionário* enquadra-se com a *teoria da fixação de objetivos*, como complemento das *teorias do resultado*, em que a definição de objetivos de produtividade do tipo "comportamental" (Afonso & Estêvão, 1992) surge como ilustração da necessidade de obter resultados, ao que é subjacente um conjunto de parâmetros de avaliação suscitadores de uma procura compatível de indicadores que comprovem, atestem e mensurem o grau da sua realização, nos termos em que Michael Apple explica (1997b, p. 179-180):

> [...] crescem e adquirem visibilidade os movimentos em prol de sistemas de estrita responsabilização, educação e testagem baseadas na competência, administração por objetivos, [...], conteúdos e objetivos curriculares obrigatórios, e assim por diante.

[5] À semelhança do que Licínio Lima (1995) e Carlos Vilar Estêvão (1995) perspetivam, ao referirem-se à escola como "agência de gestão" com "comando à distância".

Consequentemente, exige-se a alteração do trabalho dos professores e da escola em si, trabalho esse que é caracterizado por um certo *empowerment* (Friedman, 1996), visando o seu envolvimento e comprometimento com os resultados educacionais, recentralizando-se o poder prescritivo do sucesso e descentralizando-se as responsabilidades pelo eventual insucesso escolar dos alunos e pela falta de eficácia das organizações escolares. Reportando esse cenário de recentralização administrativa a uma influência direta nos processos de referencialização do desempenho docente, ela acontece pela via da instrumentalização de novas estruturas organizacionais configuradas na "nova gestão escolar" e da "nova liderança" inscritas nos pressupostos de uma "gestão descentralizada", com raiz nas teorias que valorizam o desenvolvimento organizacional, como sejam, a "gestão de recursos humanos", a "cultura organizacional" (com sentido integrador), o "empowerment", a "responsabilização", "liderança transformacional" e a "prestação de contas", por meio das quais a *norma-padrão centralista* é transformada ou reproduzida na forma de *padrão operacional periférico*. São termos que procuram dar conta de novas dinâmicas de gestão da educação em geral, e das *novas* exigências profissionais atribuídas às escolas e aos docentes, em particular. Pela sua sedução, esses conceitos tendem a ocultar aquilo a que Carlos Estêvão (2000, p. 39) designa de "nova vassalagem" dos trabalhadores (professores) aos novos padrões de gestão escolar, inscritos, assim, numa "micropolítica de subordinação" comunicada pela "tradição de controlo" (Figari, 2007), cujos níveis de eficiência e eficácia tendem a reportar-se, quase exclusivamente, a responsabilidades extraídas da periferia (Ramalho, 2007). Aliás, o próprio docente passa a ser avaliado no duplo papel de executor/gestor, reportando-se-lhe responsabilidades acrescidas relativamente ao facto de a escola ser corretamente gerida, definindo essa responsabilidade como novo critério de *efetividade profissional* dos professores, inclusivamente, da escola como organização produtiva.

Conclusão

Ao concluir este nosso ensaio, ilidimos a predominância de um quadro de referências, referentes e, portanto, um quadro referencial da avaliação do desempenho predominantemente centralista, verificando-se a tendência para, do ponto de vista da formalização final e definitiva, o referencial burocrático, conjuntamente com o referencial técnico gestionário, sob a influência das orientações macrodiscursivas, dominarem e imporem-se através das suas narrativas da *normalização* e do *management*, respetivamente, retirando um peso muito substancial ao sentido e ao significado das referências oriundas das matrizes meso e microdiscursivas.

Pela imposição normativa que "vem muito de cima", as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente tendem a ser instrumentalizadas, adotando um perfil de "autoperpetuação" do próprio esquema burocrático que as criou, asfixiando as referências que emergem da circunstância mais espontânea das orientações meso e, sobretudo, microdiscursivas. Inversamente, as ambições autonómicas do agrupamento e dos seus atores, argumentadas pelos próprios como mecanismo que deveria ser privilegiado na operacionalização das dimensões e indicadores da avaliação do desempenho docente mais contextualizadas, mantêm-se em contracorrente com aquilo que, eles próprios, alegam ser as dimensões de avaliação afetas aos interesses da tutela.

Face aos contornos daquela normalização e institucionalização das novas políticas educativas, tendo sido afetas a um exercício da instrumentalização da avaliação orientada para o controlo e avaliação dos docentes, o "velho" debate da centralização *versus* descentralização é caracterizado por aspetos típicos da centralização burocrática das

políticas educativas, instrumentalizando-se a avaliação como mecanismo de *recentralização administrativa da educação* e, ao mesmo tempo, promovendo um *engajamento burocrático* – tipicamente reprodutor - dos atores que assumem o protagonismo da gestão e execução do sistema de avaliação, sendo inseridos em dinâmicas organizacionais e gestionárias de caráter obrigatório.

Decorrentemente, a perspetiva (metafórica) organizacional que sobressai deste quadro conclusivo emerge sob duas orientações oficiais: ao associarmos as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente à metáfora do "controlo à distância" da ação docente e do próprio funcionamento das organizações escolares da periferia, por um lado, assistimos a uma instrumentalização das suas estruturas organizativas em prol da *(re)centralização* e da *(re)burocratização* e, por outro, da *despolitização* dos contextos e processos de tomada de decisão educativa, com especial incidência no quadro da referencialização da avaliação de professores e educadores, retomando a ideia de escola perspetivada como "agência de gestão".

Além disso, não nos é estranha a imagem de "empresa" associada ao tipo de instrumentalização a que a avaliação do desempenho e as dinâmicas de gestão periférica são submetidas no interior do agrupamento. Com efeito, assistimos à introdução de importantes transformações que sinalizam a instrumentalização da avaliação do desempenho docente para, segundo os pressupostos da *narrativa do management*, introduzir, no agrupamento, determinados padrões de gestão muito próprios do mundo empresarial. Aliás, algumas das funções específicas da avaliação do desempenho, embora por vezes se mostrem implícitas, decorrem desses mesmos padrões, impondo determinadas mudanças de ordem organizacional perfeitamente adaptadas aos valores da gestão estratégica, da competitividade, da eficiência, da eficácia e da qualidade ajuizados pela lógica da prestação ou de contas.

Assiste-se ao incremento de uma avaliação que suscita a introdução de *nuances* ideológicas, culturais, organizacionais e profissionais de cariz *mercadológico* no quadro administrativo e organizacional do sistema de administração e gestão eficiente dos recursos humanos educativos, com a necessária incidência no corpo docente.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga. IEP – CEEP, UM.

Afonso, Almerindo & Estêvão, Carlos. A Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola: fragmentos de percursos comparados. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, vol. n.º 3, (5), 1992, pp. 81-103.

Apple, Michael (1997a). Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas. Lisboa. Educa.

Apple, Michael (1997b). Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis. Editora Vozes.

Ball, Stephen (2005). Educação à Venda. Viseu. Livraria Pretexto.

Beetham, David (1987). Burocracia. Lisboa. Editorial Estampa.

Bertrand, Yves & Valois, Paul (1994). Paradigmas Educacionais: escola e sociedades. Lisboa. Instituto Piaget.

Bolívar, António (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação e da descentralização. In: Manuel Jacinto Sarmento (org.) (2000). Autonomia de Escola. Políticas e Práticas. Pp. 157-190. Porto. Edições Asa.

Casa-Nova, Maria José. (I)Migrantes, Diversidades e Desigualdades no Sistema Educativo Portugués: balanço e perspetivas. ENSAIO. AVAL. POL. PÚBL. EDUC., vol. 13, n.º 47, 2005, pp. 181-216.

Correia, José Alberto (2000). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos. Lisboa. Edições Asa.

Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho – Altera e republica o anexo XVI ao despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho (aprova os modelos de impressos das fichas de avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos respetivos parâmetros classificativos e as regras de aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Estabelece os padrões de desempenho docente.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – Regulamenta a avaliação do desempenho docente.

Estêvão, Carlos Vilar. O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*,* 8 (1), 1995, pp. 87- 98.

Estêvão, Carlos (1998). Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Braga. Universidade do Minho.

Estêvão, Carlos Vilar (2000). Liderança e Democracia: o público e o privado. In: Jorge Adelino Costa *et al*. (orgs.) (2000). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Pp. 201-216. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Ferreira, Elisabete (2009). No Enredo da Avaliação: a governação democrática da escola numa vivência em teritório educativo de intervenção prioritária (TEIP). In: Alfonso Barca Lozano, *et al*. (orgs.) (2009). Pp. 3830-3844. X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: programa, resumos e atas.

Figari, Gérard (1993). Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino. In: Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.) (1993). Pp. 139-154. Avaliações em Educação: novas perspetivas. Porto. Porto Editora.

Figari, Gérard (1996). Avaliar: que referencial? Porto. Porto Editora.

Figari, Gérard (2007). Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores. Lisboa. ME.

Formosinho, João. A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas. SEP. REVISTA O ENSINO, 18-19-20-21-22, 1987, Braga. J.M.F.S.S.

Formosinho, João (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: J. Tavares (org.) (1991). Formação Contínua de Professores: realidades e perspetivas. Pp. 237-257. Aveiro. UA.

Friedmann, John (1996). Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras. Celta Editora.

Hadji, Charles (1994). Avaliação: regras do jogo. Porto. Porto Editora.

Hargreaves, Andy (1998). Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa. McGraw-Hill.

Hoenack, Stephen & Monk, David (1990). Economic Aspects of Teacher Evaluation. In: Jason Millman e Linda Darling-hammond (eds.) (1990). The New Handbook of Teacher Evaluation: assessing elementary and secondary school teachers. Newbury Park. Corwin Press.

House, Hernerest (1993). Professional Evaluation: social impact and political consequences. London. Sage Publicatios.

Kemmis, Stephen (1993). El Curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Ediciones Morata.

Likert, Rensis (1971). Novos Padrões de Administração. São Paulo. Livraria Pioneira Editora.

Lima, Licínio. Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, nº 8, 1995, pp. 57-71.

Lima, Licínio (2002). Avaliação e Conceções Organizacionais de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In: Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (orgs.) (2002). Avaliação de Organizações Educativas: atas do II simpósio. Pp. 17-29. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Lima, Licínio (2011). Conceções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In: Licínio Lima (org.) (2011). Pp. 15-57. Perspetivas de Análise Organizacional da Escola. Gaia Fundação Manuel Leão.

Mayntz, Renate (1977). Sociología de la Organización. Madrid. Alianza Editorial.

Paquay, L. (2004). L'Évaluation des Ensignantes: tensions et enjeux. Paris. L'Harmattan.

Ramalho, Henrique. Economia, Trabalho e Educação. REVISTA MILLENIUM, ano 6, n.º 25, 2002, pp. 183-200.

Ramalho, Henrique. Avaliação das Políticas Educativas. REVISTA ELO 15, 2007, CFFH, pp. 129-138.

Ramalho, Henrique. Escola, Professores e Avaliação do Desempenho: discutindo a essência e orientação da avaliação do desempenho dos professores. REVISTA ELO 16, 2009, CFFH, pp. 117-124.

Sainsaulieu, R. Fondements Sociologiques et Perspetives pour la Gestion des Ressources Humaines en Entreprise. SOCIUS WORKING PAPERS, 1993, Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Universidade Técnica de Lisboa.

Torres Santomé, Jurjo (1995). O Curriculum Oculto. Porto. Porto Editora.

Torres Santomé, Jurjo (2005). Novas Políticas de Vigilância e Recentralização do Poder e Controlo em Educação. In: João Paraskeva (org.) (2005). Um Século de Estudos Curriculares. Pp.85-96. Lisboa. Plátano Editora.

Tyler, Ralph (1949). Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Rio de Janeiro. Editora Globo.

Young, Michael (2008). Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto. Porto Editora.

Weber, Max (1971). Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma construção do tipo ideal. In: Edmundo Campos (1971). Sociologia da Burocracia. Pp. 15-28. Rio de Janeiro. Zahar.

Weber, Max (1993). Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva. México. Fondo de Cultura Económica.

AVALIAÇÃO E LIDERANÇA ESCOLAR: O IMPACTO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NA EMERGÊNCIA DE "NOVAS" LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

Henrique Ramalho
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Viseu

Resumo

Decorrente de uma investigação já realizada por nós, no âmbito de uma tese de doutoramento, procuramos, neste texto, fazer uma abordagem crítica à relação estabelecida entre a avaliação de desempenho dos docentes e a emergência de "novas" lideranças intermédias de um agrupamento de escolas, no quadro do sistema da educação básica em Portugal, aludindo ao modo como essas "novas" lideranças têm vindo a ocupar os seus espaços na administração e gestão da escola; inscrevemo-lo na metodologia específica do estudo de caso, tendo recorrido a diferentes técnicas de pesquisa e recolha de dados, designadamente, o questionário, a entrevista, documentos críticos e análise de documentos oficiais. Concludentemente, observamos a perceção de algumas fragilidades e, até, ruturas com o reconhecimento e legitimação daquelas lideranças intermédias, muito particularmente quando são identificadas como lideranças a quem é atribuída a responsabilidade pela gestão e execução da avaliação.

Palavras chave: avaliação de professores, lideranças intermédias, burocracia, gestão

Introdução

Este texto decorre de uma análise das interações institucionais e sócio organizacionais que procuram dar conta das intermitências *multidiscursivas* entre o macro, o meso e o microestrutural dos movimentos, ora mais convergentes, ora mais divergentes, inerentes à avaliação do desempenho (Ramalho, 2012). Fazemo-lo com destaque para as alterações ocorridas no âmbito da gestão periférica e das manifestações meso e microdiscursivas suportadas por uma alegada "nova" estrutura hierárquica da periferia, recentemente institucionalizada no quadro das atuais políticas e práticas de avaliação do desempenho de professores. Realça-se, muito particularmente, o sentido e o significado dados às *microdiscursividades* segundo uma lógica de diferenciação estratégica de caráter adaptativo, dissentimento, conflito, *performance* individual e de competição entre pares, em que, decorrentemente, são analisadas as tensões, as oportunidades e os dilemas advindos das dinâmicas associadas aos efeitos da prescrição central da avaliação, ao ato de "avaliar" e à experiência de "ser avaliado" em contextos mais restritos.

Decorrente de uma investigação enquadrada na metodologia específica do estudo de caso, onde o investigador recorreu a um processo de triangulação de dados empíricos oriundos da aplicação de entrevistas semiestruturadas, da análise documental e, ainda, ao questionário administrado a todos os docentes da unidade escolar observada, é um texto suportado por uma abordagem metodológica e empírica, cujo enfoque nos alinha com a possibilidade de perspetivar a ação organizacional e pedagógica de um agrupamento de escolas como estando condicionada por critérios de conduta e motivação da atividade docente próximos da *competição*, *performance, ritualização* e, até mesmo, do *conflito* entre docentes. Pensamos que, a propósito, fez todo o sentido preocuparmo-nos com questões que pudessem problematizar os processos, a hierarquia, as lideranças e as

expectativas, os efeitos e as consequências advindas da implementação das políticas de avaliação de professores.

Tal opção metodológica provocou a emergência de *questões orientadoras* (Ludke & André, 1986) tradutoras do nosso *objeto de estudo em construção* sujeito a um exercício de "compreensão sociológica" ou, pelo menos, não definitivamente construído.

Decorrentemente, mantivemos a nossa análise na linha dos seguintes pontos críticos: *i)* Quais as transformações mais relevantes que poderíamos observar entre a *velha* hierarquia de tendência horizontal e a mais recente *verticalização* das relações de *poder*, de *autoridade* e de *influência* na escola e na sala de aula? *ii)* Em consequência, como podem ser caracterizados os atuais padrões culturais associados ao *novo* clima organizacional de escola, dentro de uma perspetiva de *poder*, *influência*, *liderança* e *conflito* entre docentes? *iii)* Poderemos estar a falar de efeitos de desagregação socioprofissional no seio da classe docente?

Congruentemente, este texto apresenta-se como um argumento já construído a partir da discussão de um manancial de resultados empíricos resgatados de uma investigação mais alargada, onde, em concreto, procuramos debater a confrontação do poder, da autoridade e das influências que as estruturas de gestão intermédias exercem ao nível da consolidação da avaliação do desempenho docente e, consequentemente, ao nível do impacto e uso do poder de avaliar de que estão investidas. Um debate que é equacionado na perspetiva dos movimentos de maior convergência/divergência inerentes à avaliação, chamando a atenção para o sentido e significado dos *loci* meso e micropolítico, segundo lógicas de reprodução, diferenciação, dissentimento, conflito, performance individual e de competição entre pares. Discute-se a instrumentalização daquelas lideranças em prol da (re)centralização, da (re)verticalização, da (re)burocratização e da despolitização dos contextos e processos de tomada de decisão e gestão educativa, que, por adotarem uma configuração de "repartições locais de gestão" da administração central, tendem a comportarem-se como unidades de liderança especialmente vocacionadas para a "extração de contas" acerca do desempenho docente, adotando, para tal, práticas de gestão tipicamente reprodutoras do instrumento burocrático central e descaracterizando eventuais possibilidades de consolidação de práticas avaliativas mais autónomas face ao referencial central.

1. As lógicas *diferenciadoras* do engajamento burocrático na emergência de "novas" lideranças intermédias

A nossa análise orienta-nos para uma interpretação que admite uma dupla perspetiva de compreensão dos sentidos e significados das diretrizes microdiscursivas: sendo que emergem algo difusas entre si, a nossa análise e consequente interpretação dos indicadores respetivos assume-se disseminada e sistematizada segundo um modelo de leitura que se desenvolve entre uma perspetiva *diferenciadora* e uma orientação *fragmentária* da avaliação do desempenho docente (Martin & Siehl, 1983).

No quadro geral dos nossos dados empíricos (cf. Ramalho, 2012), ao destacarmos, por exemplo, determinados indicadores em que prevalece o interesse individualista de carreira e a consequente conceção individualista do desempenho docente, segundo uma lógica de empreendimento individual, ingressamos numa lógica interpretativa que nos adverte para a responsabilidade individual *versus* trabalho colaborativo, assistindo-se a um interesse exacerbado na distinção profissional pelo mérito individual motivada, antes de tudo, pela racionalidade subjetiva e pela ambição desenvolvida em torno da melhor

qualificação profissional, sobretudo quando inserida na perspetiva da distinção profissional jogada ao nível dos ganhos e perdas decorrentes da avaliação. Isto que dizer que, se por um lado, os atores da periferia, quando sedeados no respetivo *locus micropolítico*, desenvolvem sentidos e significados *fragmentários* acerca das políticas e práticas de avaliação do seu desempenho, fazem-no de uma forma claramente implícita, espontânea e suficientemente efémera para que tais sentidos e significados sejam substituídos pela tendência para adotarem um *engajamento burocrático* motivado, antes de tudo, pela propensão que cada ator ou pequenos grupos apresentam para se adaptarem às regras do "jogo" oficialmente prescritas, não porque simplesmente concordam com elas mas, discordando delas, procuram desenvolver mecanismos que promovam a sua adaptação estratégica ao sistema de avaliação. Os dados empíricos mostram que ao serem comprometidos pelo efeito prescritor das regras oficiais da avaliação, os atores tendem a inserir-se numa lógica de *consentimento relativo* por via da *cultura de objetivos*, que enfatiza um determinado quadro de objetivos de desempenho definidos, opcionalmente, por eles próprios e, simultaneamente, por via da *cultura de regras* (Neves, 2001, p. 462 e ss.), pelas quais se sentem seduzidos, convencidos ou arrolados por via da formalização, pela segurança da padronização e do caráter centralista, em nome da sua própria estabilidade e segurança, seja na perspetiva de avaliados, seja na perspetiva de avaliadores. Neste caso, os atores enquadram-se numa perspetiva cultural da avaliação do seu desempenho claramente *diferenciadora* e *ortogonal* (Martin & Siehl, 1983; Martin, 1992).

Consequentemente, os nossos dados empíricos mostram que o *engajamento burocrático* envolve, também, os atores colocados na situação de "avaliados", igualmente submetidos aos requisitos centro-administrativos, em que a sua avaliação resulta de um isomorfismo procedimental pré-determinado pelo mando administrativo e quase mimeticamente reproduzido pelas instâncias periféricas a quem estão cometidas as funções de gestão e execução da avaliação, inscrevendo a avaliação de professores no quadro mais geral das políticas educativas como uma *tecnologia social* com funções regulatórias, "[…] produzindo comportamentos ou regras e padrões que agem a partir de um processo de autodisciplina" (Jaehn & Ferreira, 2012, p. 265).

Desenvolvemos, assim, uma perspetiva interpretativa que coloca os "avaliados" no *locus micropolítico* segundo a perspetiva do *conflito* e da *performance individual* e que denuncia, em alguma medida, a competição entre pares como campo conflituoso, motivado, muito particularmente, por um maior incremento organizacional, curricular e pedagógico do interesse de carreira (Morgan, 1996, p. 153), pela "melhor nota" em prol da "melhor carreira", atendendo, primeiramente, às suas próprias necessidades no trabalho (Ortsman, 1984), mesmo que em contracorrente com a conceção efetiva do "melhor profissional", a que subjaz uma certa negação do "mito da nota verdadeira" (Hadji, 1994, p. 101).

Evidencia-se uma configuração formal e racional da hierarquia consolidada pelas políticas de avaliação de professores e educadores, que configura possibilidades diferenciadas de ascensão na carreira e o acesso aos cargos de topo limitado a um número reduzido de atores, ilustrando uma orientação para a ação tendencialmente individualista, em detrimento do trabalho cooperativo, o que, na realidade, sugere uma dimensão conflituante (Morgan, 1996, p. 160).

Decorrentemente, uma das justificações que os docentes apontam com mais insistência para explicar as condutas meritocráticas, individualistas, o espírito de diferenciação profissional, progressão na carreira, competição e de conflito relaciona-se com a imposição de quotas para as qualificações de *muito bom* e *excelente*, sendo que aquilo que parece estar em jogo não será apenas ter um uma qualificação de *muito bom* ou

excelente mas, fundamentalmente, aceder a um *lugar de quota*. É, aliás, pelas mesmas razões que observámos que os docentes adotam posições de um claro engajamento burocrático estratégico com sentido adaptativo à "contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a uma bonificação no ritmo de progressão na carreira e a um prémio de desempenho" (cf. Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro).

Empiricamente, evidenciou-se que o quadro geral da avaliação é, *per se*, suscitador de espaços de poder, ou, com diz o Robert Srour (1998, p. 156, 157), "[...] uma arena em que se digladiam forças interessadas em apropriar-se de bens socialmente escassos". Essa *arena* é caracterizada por jogos de bastidores, conluios, conchavos e tramas; hostilidades semideclaradas, pressões ocultas, ciladas, manobras; contrainformações e astúcias; arranjos de conveniência, traições e golpes palacianos, ritualizações e cerimoniais que podem, também, funcionar como poderosos fatores de controlo e poder organizacional, já que atingem "[...] o espírito e a sensibilidade dos humanos, predispondo-os para a submissão, ao introduzir uma disciplina" (Fernandes, 1988, p. 223) e o controlo organizacional. Tece-se, assim, uma complexa teia de conflitos decorrente da avaliação do desempenho, em que determinados conflitos são mais visíveis, e outros mantém-se estrategicamente ocultos, subentendendo interesses individuais/grupais em colisão. O facto é que a avaliação do desempenho acaba por ser instrumentalizada (e, por isso, apropriada) pelos próprios atores no sentido de, no quadro das dinâmicas micropolíticas, consolidarem as suas posições de autoridade e a sua capacidade para exercer o seu poder sobre os outros.

Com os mesmos propósitos, e ainda dentro de uma aceção estrategicamente *diferenciadora* e *ortogonal*, a par do conflito entre pares, os dados empíricos denunciam a emergência de alianças ou a fundação de relações mais privilegiadas e estrategicamente estabelecidas entre os avaliados e outros docentes que detêm uma posição de considerável influência no "jogo" avaliativo. Efetivamente, na linha do conflito, pudemos verificar algumas manifestações de "alianças", na maior parte dos casos, concebidas e arquitetadas de forma a recortar a sua gestão e execução com contornos, singular e estrategicamente, alinhados com o padrão normativo da avaliação, se bem que os bastidores dessas "coalizões" se mantenham demasiado ocultos na sensação de se poder estar a assistir a estratégias de adaptação das regras do sistema às expetativas e interesses dos atores, e não tanto de estes se adaptarem à lógica original do sistema. Os esforços destas alianças orientam-se para a dominação entre pares ou intergrupos de dimensão restrita, em que cada um tenta ocupar o lugar da "coalizão interna dominante", atendendo ao peso específico e capacidade de manobra dos seus elementos (Srour, 1998, p. 158).

Decorrentemente, o facto de se assistir a uma quotização das qualificações mais elevadas leva a que as progressões ditas mais rápidas estejam, fatalmente, ao alcance de apenas alguns, ganhando plausibilidade o facto de os docentes impossibilitados de aceder a um *lugar de quota* desenvolverem recursos estratégicos (individuais ou grupais) de índole micropolítica, embora com a necessária adaptação burocrática, na gestão da sua própria carreira. Aliás, o próprio discurso oficial (cf. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) assim o explicita:

> A diferenciação na avaliação faz-se com recurso a cinco menções qualitativas (Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom e Excelente). De modo análogo ao regime de avaliação do desempenho aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, procede -se a uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a uma bonificação no ritmo de progressão na carreira e a um prémio de desempenho.

Ao mesmo tempo, constrói-se um cenário de "hipocrisia organizada" (Costa, 2007), que se vai institucionalizando e naturalizando, acabando por influenciar a construção das representações e da instrumentalização que os docentes vão desenvolvendo em torno do seu mundo profissional. Isto quer dizer que, não havendo possibilidade de todos os

docentes conseguirem ocupar um *lugar de quota* através de um desempenho que efetivamente corresponda às qualificações mais elevadas, ou porque mesmo apresentando um desempenho conforme, o número de quotas mostra-se insuficiente para os contemplar, as vias alternativas tendem a surgir sob a forma de *coalizões*, alianças, disputas e jogos micropolíticos (Srour, 1998), que tendem a diluir ou a reequacionar os limites formais que medeiam o acesso àquelas qualificações e respetivos benefícios, inclusive, uma real utilidade e efetividade da avaliação, com referência aos propósitos explicitados no discurso oficial que a suporta.

2. Os efeitos instrumentais nas "novas" lideranças no quadro da gestão e execução da avaliação do desempenho docente

Paradoxalmente, a tradução *fragmentária* que debatemos anteriormente ocorre no momento em que falamos de uma avaliação promotora da competição entre pares, enquadrada numa "nova" estrutura hierárquica da organização escolar, institucionalizada burocraticamente pelo efeito de regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente, que aqui configuramos como "novas" lideranças intermédias, com a responsabilidade exclusiva de tornar o desempenho docente avaliável a partir de um mandato administrativo burocrático do tipo centralista, correspondendo à premissa segundo a qual "todas as escolas têm liberdade de ação desde que ajam restritivamente na direção do que está definido como necessário e suficiente pelo aparato regulador (Thiesen, 2014, p. 195).

Dessas "novas" lideranças afetas à condução e gestão dos procedimentos avaliativos, destacamos, no próprio discurso oficial (cf. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro),

> *Os avaliadores internos* são selecionados segundo o princípio da hierarquização. Têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, *a secção de avaliação do conselho pedagógico*, o coordenador de departamento curricular e o avaliado. O Coordenador de departamento curricular, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões "participação na vida da escola e relação com a comunidade" e a "formação contínua e desenvolvimento profissional". Por sua vez, a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de Excelente, é atribuída aos *avaliadores externos* da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado (itálicos nossos).

Congruentemente, subjaz à função dos gestores da avaliação o pressuposto da superioridade técnica e a consequente "suscetibilidade técnica de perfeição" (Weber, 1993). Não obstante, a relativização dessa superioridade técnica conhece vários quadrantes de contestação, sendo um deles o dos critérios que determinam e regulamentam o perfil dos avaliadores e de outros intervenientes, como é o caso dos coordenadores de departamento curricular, pois que estando suportado por critérios, mais ou menos explícitos, de posição hierárquica, cargos detidos na estrutura organizacional e, consequentemente, de antiguidade, é claramente posta em causa precisamente pela recusa, por parte dos docentes, do pressuposto de que o docente alocado em níveis hierárquicos superiores e, consequentemente, mais antigo é, também, o mais competente.

Do ponto de vista da administração e gestão periféricas, a ausência de autonomia do agrupamento e dos seus docentes retira um peso muito substancial ao sentido e ao significado das referências locais de cariz mais informal e espontâneo, com propensão para serem asfixiadas pela dimensão formal do sistema de avaliação. Sendo "um sistema que vem muito de cima", tende a institucionalizar-se sob o signo paradoxal do desajustamento à realidade, emergindo como um aspeto que denuncia o caráter disfuncional do aparelho centro burocrático da avaliação, mesmo admitindo que as referências centrais têm uma considerável utilidade na conceção e esquematização do sistema de avaliação. Efetivamente, as ambições autonómicas a que os docentes aspiram como forma de melhor gerirem a operacionalização das dimensões e indicadores da avaliação do desempenho docente mantêm-se em contracorrente com aquilo que, eles próprios, consideram ser as dimensões de avaliação privilegiadas pelo Ministério da Educação, alegando que se trata de uma avaliação muito mais alinhada com mecanismos de controlo da ação docente, em que a avaliação do desempenho emerge como mecanismo subtil que visa promover a gestão e instauração das políticas educativas, com particular destaque para a administração e gestão de recursos humanos educativos, segundo a clássica regulação do tipo *top-down* (Bolívar, 2000).

Além disso, a avaliação, no dizer dos docentes, concretiza um conceito operacional de autonomia do agrupamento, nomeadamente em termos de produção de referências avaliativas, não tanto como um direito fundamental dos atores escolares, mas entendida mais como um privilégio cedido pelas hierarquias de topo, privilégio esse que é apresentado, por um lado, como um mecanismo promotor de processos gestionários periféricos controlados a partir do centro e, por outro, como um conjunto de limitações práticas ao seu exercício.

Consequentemente, surge a tendência para rever e atualizar o paradigma da "prestação de contas" na perspetiva de "extração de contas" dependente, "apenas", do necessário comprometimento desses docentes burocraticamente tipificados como os "recolectores" da "informação de base" (Lima, 2011, p. 37), a quem é exigido o respetivo tratamento em linha com os pressupostos da administração central, indiciando, ao mesmo tempo, um acentuado recuo na autonomização do agrupamento e dos seus atores. Algo, aliás, observável pelo *engajamento burocrático* e normativo dos gestores-avaliadores responsáveis pela liderança, gestão e aplicação do sistema de avaliação. Efetivamente, foram muito claras as alegações dos atores quanto ao efeito executório da prescrição central que, a partir do referencial central, impôs um grau elevado de comprometimento desses atores – deslizando para o incremento de "novas lideranças" da periferia, com a responsabilidade de organizar o tipo de resposta que o discurso oficial exige que se concretize, enredando-os no quadro de um referencial alinhado com a "dominação legal" composto por regras heterónimas e com a "expectativa programática" da administração central, que impõe uma alienação tipicamente gestionária da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, dos coordenadores de departamento e dos avaliadores internos e externos, para além de uma clara submissão dos avaliados a esses pressupostos gestionários.

Exemplo disso são as tendências introduzidas pela avaliação do desempenho docente para o poder central promover padrões racionalizadores de gestão escolar, em geral, e do corpo docente, em particular, visando a eficácia, a eficiência do sistema, das organizações escolares e dos atores, mantendo em seu poder o controlo sobre os fins e resultados da educação e respetiva ação docente. Neste caso, reputa-se que a avaliação do desempenho docente seja, fundamentalmente, fruto da "ditadura administrativa" (Beetham, 1987, p. 11, 14).

Aliás, a perceção da avaliação do desempenho enquanto mecanismo de controlo da ação docente é desenvolvida em detrimento da alegada função formativa dessa mesma avaliação, contrastando com a perceção de que os resultados da avaliação do desempenho não têm emergido como uma mais valia em termos de contributo formativo e de desenvolvimento do profissionalismo dos professores e educadores, sugerindo-se, mesmo, por parte de alguns docentes, que aquele controlo chega a assumir contornos de punição que tende a dar algum destaque a uma alegada desacreditação da escola pública e do próprio reconhecimento social e profissional dos professores e educadores.

Consequentemente, o "velho" debate da centralização *versus* descentralização é caracterizado por aspetos típicos da centralização burocrática das políticas educativas, instrumentalizando-se a avaliação como mecanismo de *recentralização administrativa da educação* e, ao mesmo tempo, promovendo um *engajamento burocrático* – tipicamente reprodutor - dos atores que assumem a liderança e o protagonismo da gestão e execução do sistema de avaliação, sendo inseridos em dinâmicas organizacionais e gestionárias de caráter obrigatório.

Consequentemente, a avaliação do desempenho tende a perspetivar-se como um território de alegada autonomia colocado "sob a mira dos *standards* educacionais" (Thiesen, 2014, p. 192), configurando uma espécie de "contrato psicológico" e uma submissão ao "conformismo para a ideologia do agrupamento" (Bernardes, 1990, p. 180). Da mesma forma, podemos ressituar a avaliação do desempenho docente no quadro de

> uma imposição do conhecimento do 'eu' e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. Não há imposição através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (Popkewitz, 2008, p. 186).

Também por isso evidenciamos, numa lógica de "top-down", um cenário de participação, de envolvimento e de liderança dos elementos da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico dos próprios diretores de departamento e ademais tipificações de avaliadores caracterizado pela institucionalização e normalização de uma tecnologia de *extração de contas*, decorrente, como vimos, de um quadro avaliativo altamente prescritivo e regulado a partir do centro, mas liderado por líderes recém e burocraticamente formatados, instrumentalizados para praticar, gerir e executar um modelo de avaliação centralista a partir da periferia, mas comandado à distância (Lima, 1995; Estêvão, 1995).

Conclusão

Ainda que com alguma força de síntese, concluímos que, pela relevância dos dados empíricos, subjazem à institucionalização das políticas e práticas de avaliação do desempenho docente importantes transformações ao nível da "velha" hierarquia do corpo docente, observando-se uma clara tendência para a sua verticalização, muito por causa da emergência de novas relações de poder, de autoridade e de influência na escola e na sala de aula. Efetivamente, vimos que o arranjo macroinstitucional da avaliação sacraliza o arquétipo da "senioridade" e respetiva superioridade técnica e hierárquica como forma de promover uma reestruturação das relações socioprofissionais que passam a caracterizar a hierarquia do pessoal docente, sendo esta a via fundamental que marca a tendência para a verticalização das relações hierárquicas estabelecidas entre os docentes. Concomitantemente, concretiza-se um esquema de *engajamento organizacional* de onde sobressaem as designadas "lideranças emergentes", sedeadas num novo *locus* de

autoridade e poder legais de onde sobrevém, também, o efeito da *subordinação hierárquica* dos avaliados. Assim se sintetiza a referida reverticalização da estrutura hierárquica do corpo docente.

Decorrentemente, a perspetiva (metafórica) organizacional que sobressai deste quadro conclusivo emerge sob duas orientações oficiais: ao associarmos as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente à metáfora do "controlo à distância" da ação docente e do próprio funcionamento do agrupamento, por um lado, assistimos a uma instrumentalização das estruturas organizativas do agrupamento em prol da *(re)centralização* e da *(re)burocratização* e, por outro, da *despolitização* dos contextos e processos de tomada de decisão educativa, com especial incidência no quadro da referencialização da avaliação de professores e educadores, retomando a ideia de escola perspetivada como "agência de gestão" da esfera central. Na verdade, as políticas e práticas de avaliação do desempenho docente concretizam um modelo organizacional e o respetivo projeto político pedagógico amplamente racionalizados, planificados há já algumas décadas. Daí dizermos que se trata de um quadro de políticas e práticas que se mantêm no âmbito do paradigma centralista da administração e gestão da escola pública, atuando, aliás, como reforço e consolidação desse paradigma.

Além disso, não nos é estranha a imagem de "empresa" associada ao tipo de instrumentalização a que a avaliação do desempenho e as dinâmicas e prerrogativas gerencialistas que se impõem às "novas" lideranças da periferia. Com efeito, assistimos à introdução de importantes transformações que sinalizam a instrumentalização da avaliação do desempenho docente para, segundo os pressupostos da *narrativa do management* (Ramalho, 2012), introduzir, no agrupamento de escolas que observámos, determinados padrões de gestão muito próprios do mundo empresarial. Aliás, algumas das funções específicas da avaliação do desempenho, embora por vezes se mostrem implícitas, decorrem desses mesmos padrões, impondo determinadas mudanças de ordem organizacional perfeitamente adaptadas aos valores da gestão estratégica, da competitividade, da eficiência, da eficácia e da qualidade ajuizados pela lógica da prestação ou, até mesmo, de extração de contas.

Bibliografia

1. Livros e artigos

Beetham, David (1987). Burocracia. Lisboa. Editorial Estampa.

Bernardes, Cyro (1990). Sociologia Aplicada à Administração. S. Paulo. Editora Atlas, S.A.

Bolívar, António (2000). O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação de da descentralização. In: Manuel Jacinto Sarmento (org.) (2000). Autonomia de Escola. Políticas e Práticas. Pp. 157-190. Porto. Edições Asa.

Costa, Jorge Adelino (2007). Os projectos na escola: uma leitura crítica através da metáfora da hipocrisia organizada. In: Jorge Adelino Costa (2007). Projetos em educação – contributos de análise organizacional. Pp. 97-118. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – regulamenta a avaliação do desempenho docente.

Estêvão, Carlos. O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. Revista Portuguesa de Educação, 8 (1), 1995, pp. 87- 98.

Fernandes, António Teixeira (1988). Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder. Porto. Edições Afrontamento.

Hadji, Charles (1994). Avaliação: regras do jogo. Porto. Porto Editora.

Jaehn, Lisete & Ferreira, Marcia. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, vol. 12, 2012, set./dez. n.º 3, pp. 256-272. www.curriculosemfronteiras.org (acessível em 3 de maio de 2014).

Lima, Licínio. Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, nº 8, 1994, pp. 57-71.

Lima, Licínio C. (2011). Conceções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In: Licínio C. Lima (org.) (2011). Pp. 15-57. Perspetivas de Análise Organizacional da Escola. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Ludke, Menga & André, Marli (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária.

Martin, J. e Siehl, C. (1983). Organizational Culture and Counterculture: an uneasy symbiosis. ORGANIZATIONAL DYNAMICS. Autumn, pp. 52-64.

Martin, J. (1992). Cultures in Organizations. New York. Oxford University Press.

Morgan, Gareth (1996). Imagens da Organização. São Paulo. Editora Atlas.

Neves, José (2001). Clima e Cultura Organizacional. In: J. M. Carvalho Ferreira, José Neves e António Caetano (2001). Manual de Psicossociologia das Organizações. Pp. 431-468. Amadora. McGrew-Hill.

Ortsman, Oscar (1984). Mudar o Trabalho: as experiências, os métodos, as condições de experimentação social. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Popkewitz, Thomas. (2008). História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) (2008). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Pp. 173-210. Petrópolis. Vozes.

Ramalho, Henrique (2012). Escola, Professores e Avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa. (Tese de Doutoramento). Braga. Universidade do Minho.

Srour, Robert (1998). Poder, Cultura e Ética nas Organizações. Rio de Janeiro. Campus.

Thiesen, Juares da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, vol.

14, 2014, jan./abr. n.º 1, pp. 192-202. www.curriculosemfronteiras.org (acessível em 28 de maio de 2014).

Weber, Max (1993). Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva. México. Fondo de Cultura Económica.

Liderança, competência nuclear na educação?

A visão de alunos e professores

Artur Parreira [1], Ana Lorga da Silva [2]

[1] Departamento Economia e Gestão, ECEO – ULHT, Lisboa e CESGRANRIO, Brasil
artur.parreira@ulusofona.pt
[2] Departamento Economia e Gestão, ECEO – ULHT, Lisboa e CEDRIC – CNAM, França
ana.lorga@ulusofona.pt

Resumo

O artigo apresenta um modelo de liderança de orientação tecnológica, assente na ideia de que o desempenho da liderança é um modo especifico de pilotagem do sistema humano, intencionalmente concretizável através de comportamentos definidos e com normas específicas para a sua prática.

São apresentados os axiomas do modelo, identificam-se as competências requeridas para a liderança, as suas atividades próprias e os instrumentos de que o líder dispõe para as executar, explicitam-se os critérios para opção do modo liderança.

O artigo mostra o interesse da prática intencional do modo liderança para a eficácia do professor na condução do seu projeto educativo.

1. Introdução

O conceito de liderança escolar é hoje um foco dos estudos em gestão. Neste artigo, focaremos a nossa atenção na possível relação entre os dois conceitos: a atividade de liderança, como pilotagem[1] (ou governo) de sistemas de ação complexos (Morin, 2005); e a ação educativa, enquanto criadora de realidades onde o processo de liderança se pode revelar fundamental. A nossa questão é avaliar em que medida as competências da liderança aumentarão a eficácia do educador: será que o modelo tecnológico apresentado neste artigo facilitará a integração dessas competências na sua ação desenvolvedora?

O nosso estudo apresenta na primeira parte um modelo tecnológico de liderança (e os postulados em que assenta), que foi designado de *Multiplex* - em recordação do termo usado por Edgar Morin (1990), num dos seus escritos sobre o desafio da complexidade. Na segunda parte faz-se uma recolha de perspetivas de professores e alunos sobre as atividades essenciais do professor e avalia-se o seu grau de coincidência com as atividades de liderança.

2- O Modelo Multiplex

2.1. Primeiro postulado: *a pilotagem de um sistema humano realiza-se através de dois tipos fundamentais de atividades: dinamização e controle. Para a sua realização eficaz, cada tipo de atividades requer competências próprias de cada modo de pilotagem.*

[1] O termo pilotagem é preferido, pela sua ligação à cibernética e aos temas de regulação dos sistemas autopoiéticos e autorregulados, assim como pela conotação mais tecnológica.

Quadro 1- Atividades de dinamização e controle

Atividades de dinamização	Atividades de controle
- Definir metas aliciantes, motivar para uma determinada direção; - Criar uma cultura dinâmica; - Delegar poderes de decisão e ação; - Dar incentivos, criar um clima positivo; - Dar exemplo positivo; - Fomentar a inovação e mudanças positivas; - Criar sinergia entre atividades; - Fazer circular a informação útil.	- Assegurar controles financeiros - Assegurar controles de qualidade - Avaliar o desempenho organizacional, de equipas e colaboradores - Avaliar as condições de trabalho - Assegurar o controle dos processos de trabalho.

Fonte: elaboração dos autores

As atividades de controle estão mais orientadas para organização de operações e recursos, e menos para a condução do sistema humano que os opera, em consonância com a perspetiva e regras das organizações tradicionais (Ubben & Hughes, 1987).
Em contraste, as atividades de dinamização assentam em competências características do *modo liderança:* focam o piloto na condução do sistema humano, para incutir nas pessoas a visão do que se quer e levá-las a concretizá-la; são atividades próprias de sistemas educativos.

Quadro 2. Competências nucleares dos dois modos de pilotagem

Competências do modo gestão	Competências do modo liderança
Organização de meios	Influência e persuasão
Análise cognitiva	Criação de metas atrativas
Definição e imposição de normas	Proposta de modelos a seguir
Definição de estruturas	Escuta ativa
Planeamento de atividades	Criação de visões positivas
Controle de processos	Atratividade pessoal
Garantia de homogeneidade	Aproveitamento da diversidade
A norma é o sentido da eficiência	Indução do senso da grandeza

Fonte: Elaboração dos autores

2.2. Segundo postulado: *Há critérios objetivos para determinar a combinatória de competências e portanto o modo de pilotagem* (*gestão ou liderança*) *mais adequado em cada situação*.

Quadro 3. Critérios para combinatórias adequadas (Modelo Multiplex)

1. *Critério Complexidade*: Quanto maior a complexidade do sistema, maior a necessidade do modo liderança
2. *Critério Posição na estrutura:* Quanto mais alta a posição na estrutura, maior a complexidade das ações e decisões, e maior a necessidade do modo liderança.
3. *Critério Tipo de tarefa*: Quanto mais as tarefas exigirem envolvimento dos colaboradores, maior a necessidade do modo liderança
4. *Critério Tipo de contexto*: Quanto mais o contexto for móvel e maior for a variedade externa maior a necessidade do modo liderança.

Fonte: Elaboração dos autores

Os critérios enunciados permitem decidir quando e em que medida a pilotagem deve assentar em comportamentos e competências de liderança; e todos eles *têm relação com os desafios derivados da complexidade das situações*.

2.3. Critério complexidade - *Quanto maior a complexidade do sistema, maior a necessidade das competências da liderança e, portanto, do modo liderança na pilotagem* (Goldstein, 2005).

Quadro 4. Fatores para medir a complexidade de um sistema vivo

Primeiro fator	*Nível de pensamento e de informação praticado* Quanto mais alto o nível de pensamento e de informação praticado, maior a complexidade do sistema humano (Le Moigne, 1999).
Segundo fator	*Variedade interna do sistema* Quanto mais diversificadas as vivências do sistema, maior a sua variedade interna e a sua complexidade (Simon, 1987)
Terceiro fator	*Variedade externa do sistema* Quanto mais diversificado for o conjunto de entidades com as quais o sistema tem relações continuadas maior a variedade externa de um sistema humano (Vaz, 2003).
Quarto fator	*Integração informacional da variedade* Quanto melhor for a integração da diversidade (estruturas, processos e atividades) mais elevada é a complexidade do sistema (Le Moigne, 2011).

Fonte: Elaboração dos autores

Sem dúvida que as atividades educativas têm um nível de complexidade apreciável. Essa complexidade resulta às vezes do nível de conhecimento em jogo; outras vezes da diversidade da turma, outras da variedade dos desafios do contexto.

2.4 Critério "posição na estrutura" - *O Modelo considera três níveis de posição - estratégico, tático e operacional - na liderança dos sistemas complexos de ação; quanto mais alto o nível maior a exigência de competências do modo liderança*.

A posição na estrutura da organização define o nível da pilotagem, mesmo nas organizações que se estruturam em rede; como Dahrendorf (1971) acentuou, continuam a ser sistemas imperativamente coordenados.
A *posição estratégica* é o nível mais elevado. Exige, por isso, em maior escala, competências de liderança, como a influência e persuasão, a criação de metas atrativas, a proposta de modelos a seguir, a criação de visões positivas. Na relação com os alunos, justamente, o professor está em posição estratégica, quanto ao essencial, que são as tarefas de aprendizagem.

2.5. Critério "tipo de tarefa" - *O Modelo considera quatro tipos básicos de tarefa, em que as exigências do modo liderança aumentam com o nível de envolvimento requerido pela tarefa*.

Os quatro tipos de tarefa:

- Produção de ideias, exploração de perspetivas pelos membros do sistema;
- Persuasão dos colaboradores do sistema;
- Aumento da coesão e da do positividade do clima grupal;
- Tomada de decisões sobre o sistema humano.

Como é notório, as três primeiras atividades são coincidentes com as de um sistema de desenvolvimento e requerem maior envolvimento dos alunos. O professor tem de gerar nos alunos mudanças estáveis nos planos cognitivo e afetivo, assumindo atitudes de um líder transformador (Burns, 1978):

- *Procura de objetivos comuns claramente desenvolvimentistas;*
- *Estimulação intelectual* e abertura de espírito dos alunos;
- *Criação de expectativas elevadas* de desempenho, apoio à realização dessas expectativas;
- *Valorização da ética* e da integração diferenciada dos valores;
- *Respeito pelos alunos* e esforço pela sua valorização e poder interventivo;
- *Flexibilidade na ação*, sem perda da sua identidade e credibilidade (Costa e Figueiredo, 2013).

2.6. Critério 'tipo de contexto' - *O Modelo considera três tipos de contexto da atividade humana - de trabalho, político e educacional - cada um com desafios próprios.*

Neste artigo é focado o contexto educacional, em que se visa desenvolver habilidades em terceiros, pelo que o educador tem de praticar competências próprias de uma liderança flexível e dinamizadora, com menor acento das atividades de controle (Burns, 2004); e tem de se adaptar aos desafios das tarefas próprias desse contexto, tarefas de interação, escuta, influência e persuasão.

2.7. Terceiro postulado: *Para realizar os dois tipos de atividades - dinamização e controle - tendo em conta a posição, as tarefas e o contexto - o líder utiliza dois instrumentos: informação e poder.*

A informação e o poder são os dois instrumentos fundamentais para condicionar o comportamento de pessoas e grupos. O modo liderança utiliza mais pensadamente poder e informação na relação com os colaboradores; o modo gestão, ao basear extensamente a sua ação em estruturas e normas, acaba por utilizar muito do poder ínsito nelas, sem mesmo se aperceber disso (Pina e Cunha, 2006; Parreira, 2010).

2.7.1. A ferramenta poder

O poder é a aplicação de energia (*motivação, emoção*) para condicionar o comportamento dos colaboradores (Parreira, 2006).

O uso do poder assenta no conhecimento aplicado de duas dimensões:

- a dimensão 'intensidade': *elevado poder; médio poder; baixo poder;*
- a dimensão qualidade, 'tipos de poder' (Etzioni, 1984): *coercivo (*ameaça, punição); *manipulativo (*promessa); *e assertivo (*disponibilização de recursos*)*.

2.7.2. A ferramenta informação

Enquanto o poder move o comportamento pela sua condição de energia, a informação move-o por ser transmissão de significados que constroem *representações da realidade* (Whetten e Godfrey,1998), isto é, estabelecem o significado dos objetos desencadeadores de emoção (energia) no sujeito.

Para utilizar a informação como instrumento, o Modelo Multiplex adotou os dois estilos de comunicação negocial que Deutsch (1973) designou de *competitivo* e *resolutivo, e* a cuja descrição Parreira, (1983) adaptou as categorias de E. Porter [2] (1950), para medir o uso da informação pelo líder.

Para usar a informação como ferramenta da pilotagem, o líder precisa de utilizar o estilo de interação resolutivo com à vontade: escuta ativa, aproveitamento da informações produzidas pelos interlocutores, explicitação de objetivos comuns (Canegallo *et al*., 2007): desta forma, o estilo resolutivo garante a comunicação e, portanto, a informação.

Quadro 5. Os estilos comunicacionais, na caracterização de Deutsch e Porter

Estilo competitivo: Indicadores atitudinais (Porter)
- Predomínio de atitudes **AV** e **O;** - Fraca presença de atitudes **E** e **R,** e mesmo **A** ; - Percepção parcelar do outro (como manipulável em suas necessidades); - ativação frequente dos motivadores **S** e **R**[3]**;** - recurso frequente aos tipos de poder coercivo e manipulativo.
Estilo resolutivo: Indicadores atitudinais (Porter)
- Uso extenso de atitudes: **A, E** e **R,** (acima de 40% do total e ausência total ou quase de AV) **-** percepção do outro como pessoa (capaz de esclarecimento mútuo) **-** percepção matizada e policêntrica do espaço valorativo - ativação frequente dos motivadores **P, C** e **A** - recurso predominante ao poder assertivo.

Fonte: Parreira (2010)

2.7.3. O uso tecnologicamente orientado da informação e do poder pelo líder

Em primeiro lugar, para usar o poder como ferramenta, é fundamental o acesso a uma ou mais de suas fontes, acima enunciadas; e a sua intensidade, que é uma dimensão quantitativa, resulta da combinação dos tipos de poder com a frequência do seu uso. Saber manifestar os vários tipos de poder é, por isso também fundamental. No quadro 6 explicita-se essa combinação.

Quadro 6. Uso de tipos de poder e intensidade resultante

Tipo de poder	**Intensidade de poder**
Coercivo (ameaça)	Faz sentir elevada intensidade de poder; esta sobe exponencialmente com a frequência de exibição
Manipulativo (promessa)	Faz sentir uma intensidade de poder média; o uso frequente eleva a sensação de poder
Assertivo (autoafirmação, disponibilização de recursos)	Intensidade de poder baixa; o seu uso frequente pode criar uma sensação de poder médio a elevado

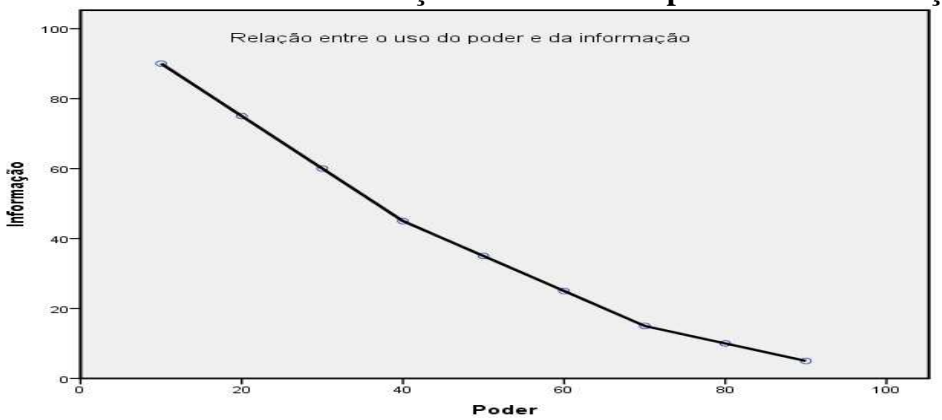
Fonte: Elaboração dos autores

[2] Neste trabalho foi utilizada a seguinte adaptação das categorias de Porter:
Atitude de avaliação ***(AV)*** **-** repreensão, censura, punição, desvalorização, discordância;.
Atitude de orientação ***(O)*****:** ordens, orientações, opiniões, conselhos, sugestões informações;
Atitude de apoio ***(A)*** **-** concordância com ideias e opiniões do outro; expressão de simpatia;
Atitude exploratória da informação ***(E)*** **-** pergunta direta ou indireta, bem como afirmações sobre a própria carência de informação;
Atitude de reformulação, compreensão ou empática ***(R)*** **-** reformular é repetir o conteúdo ou o sentimento expresso pelo interlocutor, com palavras similares

[3] **S, R, P, C, A** são letras designativas dos motivadores envolvidos nos dois estilos: **S** – busca de segurança; **P** – busca de afeição; **R** – busca de *status*; **C** – curiosidade; **A**- busca de auto-realização.

É preciso ter em conta que o uso do poder e a utilização da informação variam na razão inversa (Parreira *et al, 2014),* como se mostra no gráfico 1.

Gráfico 1. Curva da relação entre o uso do poder e da informação



Fonte: Parreira, Elliot e Lorga da Silva (2014)

Para dinamizar as pessoas e as equipas, o líder tem de apostar no uso extensivo da informação; mas, para isso, tem de reduzir o uso do poder, pois o uso do poder restringe a informação e, consequentemente, o seu efeito dinamizador. Para ampliar o uso da informação, é necessário generalizar a prática do estilo resolutivo de interação (bastando para atingir esse objetivo o treino eficaz dos líderes da organização na prática desse estilo).

O recurso ao poder só é recomendado no Modelo Multiplex, quando se quer obter um efeito de controlo rápido; mas o educador líder sabe que isso reduz o efeito de dinamização. E a informação também pode ser usada como instrumento de controle, o que parece indubitavelmente vantajoso para o educador: não só controlará melhor os efeitos do uso do poder por terceiros, como saberá escolher ele próprio o tipo de poder a utilizar e as ocasiões em que o utilizará.

2.8. Quarto postulado: *Para utilizar adequadamente os instrumentos poder e informação, o piloto do sistema tem de desenvolver os três tipos de competências fundamentais da liderança, propostos por* Katz (1974): *elas são a condição necessária para uma prática flexível e ajustada das combinatórias de poder e de informação*.

O conceito de tripla competência proposto por Robert Katz (1974) é um conceito organizador da multiplicidade de competências exigidas pelo processo de pilotagem, um conceito ainda hoje com potencial heurístico.

Quadro 5. A tripla competência e a eficácia da pilotagem (adaptado de Katz)

Competência técnica (T)	A competência técnica assegura as competências de organização de meios, controle de processos, eficiência da execução: fazer bem feito o que tem de se fazer, de acordo com as normas de qualidade.
Competência interpessoal (I)	Criar relações positivas e verdadeiras: desenvolver na relação emoções e sentimentos positivos, abertos e agradáveis; manter elevado nível de verdade nas relações. A prática de um estilo de comunicação resolutivo (Deutsch, 1973) assegura um nível elevado desta competência,

	.
Competência estratégica (E)	Tomar decisões eficazes e oportunas, saber conceptualizar as situações e elaborar projetos; uso inteligente do poder e da informação. Tem a ver com a influência, a criação de visões positivas, o senso da grandeza, a capacidade de planear e controlar.

Fonte: Elaboração dos autores

O domínio destas competências pode ser conseguido através de instrumentos formativos e de mudança, como *coaching,* a experiência refletida, o estudo de modelos e assimilação de seus padrões de comportamento. Elas permitem concretizar as combinatórias de poder e de informação, nas situações que o líder educador tem de enfrentar, apoiado nos critérios propostos no Modelo Multiplex.

3. A flexibilidade da liderança

A tripla competência assegura a flexibilidade do comportamento de liderança, outra recomendação fundamental do Modelo. De facto, a flexibilidade é uma forma de responder à variedade do sistema humano; assenta na prática de estilos diferentes de liderar, resultantes de combinações intencionais de informação e poder.

No Modelo Multiplex, a flexibilidade é definida como a prática de estilos de liderança que combinam o estilo resolutivo de interação (ferramenta informação) com maior ou menor quantidade de poder que o líder escolhe utilizar na relação com sua equipa.

É a utilização intencional do estilo resolutivo que assegura uma liderança extensamente apoiada na informação, mesmo quando o líder utiliza mais poder: É, por isso, um modelo particularmente adequado a contextos educacionais.

Quadro 6. A flexibilidade na liderança: escolha intencional

Índices qualitativos	**Índices quantitativos**	
	A. Uso de poder elevado	Estilos de tipo musculado (para situações em que um estilo de tipo autoritário é desejável)
Estilo de interação resolutivo	**B** Uso de poder médio	Estilos de tipo participativo (para situações em que esse tipo de estilo é recomendável
	C Uso de baixo poder	Estilos de tipo liberal (para situações em que um estilo de tipo *laissez-faire* é aceitável)

Fonte: Elaboração dos autores

4. Liderança e docência: uma tentativa de articulação

Segundo o modelo apresentado, o líder cataliza o senso de identidade nos liderados, o que Cattel (1954) designou de sintalidade; o grupo ganha consciência de ser sujeito de um campo vital, com um destino comum, construído com o líder.

Será que o papel de líder tem alguma conaturalidade com o de professor?

Será que o professor ganha em assumir esse papel na sua atividade docente, nomeadamente no ensino a distância? O modelo tecnológico apresentado neste artigo pode tornar clara a conaturalidade entre docência e liderança e guiar o professor na aprendizagem eficaz do papel de líder?

A segunda parte do artigo mostra os resultados de um estudo empírico, para verificar em que medida se ajusta à realidade do processo educacional, nomeadamente verificar

se os pressupostos e propostas do modelo apresentado são percebidas como educacionalmente importantes por professores e alunos. no caso da relação entre professor e alunos.

5. O estudo empírico

O estudo realizado teve o propósito de avaliar em que medida a relação professor-alunos terá vantagem em ser exercida como relação líder-liderados, nomeadamente se orientada pelos critérios do modelo acima explicitado.
Para isso, foi elaborado um questionário cujos itens expressam os comportamentos de liderança que obedecem a esses critérios; pediu-se a uma amostra de professores e alunos que avaliassem em que medida a prática desses comportamentos seria vantajosa para a eficácia da atividade docente.

5.1. Objetivo global do estudo

Avaliar em que medida a relação professor-alunos coincide com os critérios de uma relação líder liderados propostos no Modelo apresentado:

Hipóteses orientadoras

H1 - A atividade de professor tem um nível de complexidade relativamente elevado: ampliar as fronteiras conceptuais é claramente positivo.

H2 - As atividades de dinamização - que são as atividades típicas da liderança - são as mais importantes para o trabalho de professor.

H3 - A informação é o instrumento a utilizar extensamente na atividade do professor, mesmo para exercer controle.

5.2. Método de recolha de dados

A recolha de dados realizou-se por meio de um questionário (em anexo), passado a uma amostra de 66 pessoas, entre professores e alunos de licenciatura e mestrado, de várias origens e profissões.
O questionário foi elaborado de acordo com os pressupostos e critérios do Modelo de Liderança. A escala utilizada para avaliar os itens é uma escala de intervalos, cujos valores numéricos são os atribuídos aos advérbios de quantidade usados na escala e obtidos em estudo anterior (Parreira e Lorga da Silva, 2013).

Quadro 1. Escala aplicada no questionário

Escala utilizada	Valores numéricos
Extremamente	9,25
Muito	7,62
Bastante	7,08
Medianamente	4,62
Pouco	2,27
Nada	0,54

O questionário foi sujeito às medidas de validação correntes (pré-teste, com ajustamentos à inteligibilidade e precisão das perguntas, aplicado a 20 sujeitos de condição similar aos da amostra; cálculo da fidedignidade, pelo alfa, de Cronbach: a= 0,77 para o questionário no seu conjunto).

5.2.1. Amostra

Sendo constituída por alunos e professores, a amostra foi particularmente significativa para esta pesquisa, embora pela sua dimensão e características não pudesse ser tida como representativa de toda a população desse universo.

Quadro 2. Constituição da amostra

Género	Frequência	Percentagem
0	53	80,3
1	13	19,7
Total	66	100

0 – Feminino, 1- Masculino

	Frequência	Percentagem
]16,30]	14	21,2
]30-40]	25	37,9
]40-50]	12	18,2
]50-60]	8	12,1
]60,74]	7	10,6
Total	66	100,0

	Habilitações	Profissão	Área Cientifica
Mediana	4	2	3
Moda	4	1	3
Minimo	2	1	0
Máximo	5	9	7

Habilitações: Básica **- 1;** Média **- 2;** Alunos de licenciatura **- 3;** Mestre - **4**;
Com doutoramento - **5.**

Profissão - Professor Universitário **- 1,** Funções de Gestão **- 2,** Administrativos **– 3,**
Profissões Técnicas **- 4**

Área científica / especialidade: Saúde - 1 Educação – 2, Gestão / Marketing - 3
Ciências Sociais / Humanidades – 4, Matemática / Ciências Físicas - 5

6. Resultados

6.1.Competências associadas ao modo liderança

As respostas revelam que os inquiridos consideram muito importantes na atividade do professor as competências características do modo liderança. Em primeiro lugar, com as médias mais altas, destacam-se as competências de dinamização; mas também às que se referem à aposta na informação e na gestão da complexidade foram atribuídos valores médios quase tão elevados como as anteriores. Os quadros 3 e 4 mostram esses resultados.

Quadro 3. Médias das competências de dinamização*

Criar equipa	Envolver-se na turma	Ser modelo	Pôr metas atrativas	Mostrar apreço	Criar clima positivo	Boa relação
8,501 (0,861)	8,493 (0,903)	8,456 (1,033)	8,602 (0,846)	8,493 (0,929)	8,809 (0,894)	8,633 (0,862)

Fonte: elaboração dos autores

*desvio padrão em parêntesis

Quadro 4. Médias das competências de complexidade

Dar visão ampla	Informação aberta	Nível de Informação	Abertura a novas ideias	Fomentar autonomia	Variedade de atividades
8,625 (0,843)	8,236 (1,012)	8,013 (1,223)	8,480 (0,951)	7,253 (1,658)	7,064 (1,863)

Fonte: elaboração dos autores
*desvio padrão em parêntesis

Estes resultados confirmam que a tarefa do professor não é apenas transmitir aos alunos os conhecimentos que a sociedade lhes propõe; tem igualmente tarefas de dinamização e de elevação da complexidade de raciocínio dos alunos, para o que tem de pôr em ação as duas áreas de competência da liderança:

- levar os alunos a sentirem-se equipa, a criarem laços na sua ação sobre o contexto, para sentirem que ao enfrentarem os problemas têm a força do grupo;
- envolver-se na turma e ser modelo de ação e relação, criar um clima grupal positivo, e desenvolver um bom relacionamento com a turma;
- estabelecer metas atrativas, mostrar apreço pelos alunos despertar-lhes o sentido do próprio valor.

As competências ligadas ao uso extensivo da informação e subida do nível de complexidade, têm, como se disse acima, valores médios apenas ligeiramente mais baixos, mostrando que os inquiridos atribuem também grande importância a essas competências.
Uma outra competência importante na perspetiva do modelo Multiplex é a flexibilidade.

O quadro 5 mostra as dimensões da flexibilidade e os valores atribuídos.

Quadro 5. Médias dos valores relativos à flexibilidade

Variedade de atividades	Abertura a novas ideias	Escuta Activa
7,064 (1,863)	8,480 (0,951)	7,232 (1,359)

Fonte: elaboração dos autores
*desvio padrão em parêntesis

Neste caso os resultados confirmam a importância da flexibilidade da liderança (média 7,592, com um desvio padrão 0,955) um critério nuclear do Modelo, decisivo também em contexto educativo. De facto, as médias atribuídas revelam que os inquiridos, professores e alunos, a consideram muito importante para a eficácia da atividade docente.

Foram efectuados testes de comparação de médias para competências de dinamização, competências de complexidade e Flexibilidade, por género e tipo de profissão concluindo-se que as diferenças não são estatisticamente significativas.

Conclusões

Considera-se que os resultados validam as hipóteses colocadas e que, portanto, o desempenho do papel de líder é claramente positivo para a função docente.

Os autores esperam continuar a pesquisa nesta área, quer para complemento dos resultados obtidos, quer para explorar novas variáveis relacionadas com a educação e a liderança.

Referências

Burns J.M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row ISBN-13: 978-0061965579

Burns, J. M. (2004). *Transforming Leadership*. *Grove Press* - ISBN 978-0-8021-4118-7

Cattel, R. (1961). Concepts and Methods in Measurement of Group Sintality, in Hare, A.P. *et al*. *(Eds.) Small Groups*. N. York: Knopf, pp. 107-26.

Canegallo, C., Ortona, G., Pazaro F. e Scaciati F. (2008). *Competition versus Cooperation: Some Experimental Evidence*. *Journal of socio-economics*, 37 (1), 18-30. ISSN: 1053-5357

Costa, J.A. e Figueiredo, S (2013) Quadros de referência para on desempenho de líderes escolares. *Ensaio, vol. 21, 79,* 183-202

Dahrendorf, R. (1959) *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford University Press. ISBN 8047-0561-5

Deutsch, M. (1973*) The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale Univ. Press. ISBN 0-300-01683-2

Etzioni, A. (1984, ed. brasileira) *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar (Etzioni, Amitai. *A comparative analysis of complex organizations*. New York, The Free Press, 1968.)

Goldstein R. (2009) *Incompletude - A Demonstração e o Paradoxo de Kurt Gödel* . Lisboa: Gradiva ISBN: 9789896163082

Katz, R.L. (1974) Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review* (HBR Classic) *ISSN*. 0017-8012.

Le Moigne (1999) · L'Intelligence de la Complexité, (avec Edgar Morin). Edition l'Harmattan ISBN: 2-7384-8085-3

Le Moigne, J. L. (2011). L'Exercice de la Pensée Complexe Permet l'Intelligence des Systèmes Complèxes (interview by Jacques Perrault, Stephanie Proutheau, Édouard Kleinpeter and Alfredo Pena Vega). Hermès Revue n°60 : Hommage to E. Morin,July (p. 157 -163) ISSN: 0767-9513

Morin, E. (2005) *O Método 5 - L'humanité de l'humanité: l'identité humaine*. *Paris: Ed. Du Seuil*. ISBN: 978-2-02-096872-0

Morin, E.. (1990) *Introdução ao Pensamento Complexo (Introduction à la pensée complexe*, Paris: ESF) ISBN: 972-8245-82-3.

Parreira, A. (1983) Os Conflitos Sociais, *Jornal de Psicologia*, 1983, Porto. ISSN: 0870-4783

Parreira, A. (2006) *Gestão do Stress e da Qualidade de Vida*. Lisboa: Monitor. ISBN: 972-9413-65-7

Parreira, M. (2010) *A Fórmula Multiplex*. Lisboa: Sílabo ISBN: 978-972-618-593-2

Parreira, Elliot e Lorga da Silva (2014) A Lógica Complexa da Avaliação. *Revista Ensaio* – Avaliação e Políticas Públicas em Educação Fundação Cesgranrio. RJ. Brasil. ISSN

Pina e Cunha, M., Rego,A., Campos e Cunha, R. E Cabral Cardoso, C. (2007) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora. ISBN: 978-972-8871-16-1

Porter, E.H. (1950) *An Introduction to Therapeutic Counseling*. Boston: Houghton Mifflin.

Simon, H.A. (1987). CMU as an anti-entropic organization. *Focus, 17(2), 7-8*. [A

Carnegie Mellon University publication.]
Ubben, G., Hughes, L., & Norris, C. (1987). *The principal: Creative leadership for excellence in schools*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. ISBN-13: 978-0137158379 (5th edition with Cyntia Norris: 2004)
Vaz, P. (2003) Tempo e Tecnologia. In: *Tempo dos Tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. ISBN: 85-7110-733-5
Whetten, David e Godfrey, Paul (1998). *Identity in Organizations: Building Theory through Conversations*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall ISBN: 978-0761909477

ARTICULAÇÃO VERTICAL ENTRE CICLOS

Antónia Maria Louro Carreira & Isolina Oliveira

antoniacarreira@sapo.pt ;Isolina.Oliveira@uab.pt

LE@D, Universidade de Aberta, Lisboa

Resumo

A recente reorganização vertical dos agrupamentos em mega agrupamentos fez equacionar as dificuldades já existentes no terreno em torno da articulação e sequencialidade.

Nesta comunicação vamos apresentar o projeto de investigação, atendendo ao enquadramento teórico e legislativo que dá sentido à articulação vertical entre ciclos numa lógica de aprendizagem. É objetivo deste artigo não só analisar a orientação legislativa da articulação vertical entre os ciclos, mas também partilhar perspetivas teóricas que enquadram o estudo e enfatizam a melhoria de práticas, transformando fragilidades numa oportunidade de aprendizagem e diminuindo o hiato global entre os ciclos, com o reforço da qualidade do ensino nos agrupamentos verticais.

Palavras-chave: articulação vertical entre ciclos; culturas colaborativas; lideranças nas escolas.

Introdução

A articulação vertical de ciclos surge como tema central da nossa investigação porque se impõe às escolas não só pela reorganização dos agrupamentos em mega agrupamento, como através de imperativos legislativos e por meio dos hiatos de sucesso existentes entre os diferentes ciclos de ensino, assumindo posicionamentos negativos e de algum mal-estar entre a comunidade em geral. Necessitamos, pois, de reavaliar as possibilidades de encontrar sentidos para esta articulação que se assume como complexa e envolta numa inquietação real que reflete a existência de poucos hábitos de partilha e de colaboração entre ciclos.

Apresentamos uma primeira revisão dos normativos que são referência no âmbito da problemática em estudo e que possibilitaram um levantamento inicial de questões. Posteriormente, iremos cruzar estes contributos normativos com literatura de autores que já iniciaram a investigação sobre a temática. Por fim, questionamos até que ponto é praticada a articulação vertical entre ciclos nas escolas.

1. Contributos legislativos para a Articulação Vertical entre Ciclos

A fim de não transmitirmos uma ideia sequencial demasiado exaustiva, recorreremos a um quadro síntese com os principais fundamentos legislativos que se cruzam com a nossa temática:

Legislação	Contributos para a Articulação Vertical entre Ciclos
Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/1986 de14 de outubro.	"A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico".
Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/88 de 2 de agosto.	Refere a conveniência da organização por agrupamento de escolas, no sentido de "um melhor funcionamento pedagógico, enriquecendo os órgãos de gestão e evitando o isolamento profissional dos docentes",
Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90	Definem-se as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica, bem como a escolaridade obrigatória de nove anos (do 1.º ao 9.º ano de escolaridade). Instala-se uma dinâmica de ação que permita uma interação maior entre alunos, escola e comunidade.
Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio.	Integrou o 1º CEB no novo modelo de administração, direção e gestão das escolas, estabelecendo a organização das escolas por áreas escolares, agregando o pré-escolar e o 1.º ciclo por áreas geográficas.
Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho.	A palavra "articulação" surge relacionada com a dinâmica escolar, "seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, seja de projectos e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes". É dada prioridade a agrupamentos que favoreçam "a realização e um percurso escolar sequencial e articulado (…)"
Decreto-Lei n.º 115-A /1998 de 4 de maio	- "Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica". Aqui numa lógica de rentabilização de recursos, físicos, humanos e económicos dá-se ênfase à sequencialidade e articulação. - A "existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa".
Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio	"O projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares (...) e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo".
Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, da Direção de Serviços de Planeamento Educativo (2000)	Há a intenção de assegurar a sequencialidade dos três ciclos e, em simultâneo, proporcionar a toda a população escolar a utilização global dos recursos físicos, em condições de igualdade de acesso.

Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro	- Como pressuposto: "a educação de base para todos" no sentido de iniciar "um processo de educação e formação ao longo da vida". Pretende fortalecer a articulação entre os três ciclos, tanto a nível curricular como organizativo, entre outras inovações introduz o projeto curricular de escola.
Despacho 13 313/2003, (2.ª série)	Destaca como fundamental: "(…) privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objectivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens".
Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril	Fundamenta a criação dos mega agrupamentos em: "Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino"; "Construção de percursos escolares integrados; Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos".
Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril de 2012	Sublinha o "Reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos educação pré-escolar envolvidos, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, à garantia de percursos sequenciais e mais articulados, assegurando uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino em unidades de gestão que permitam a um aluno completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas, se assim o desejar".
Decreto- Lei 137 /2012 de 2 de julho	Na revisão da autonomia realça: "Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade".

Como constatamos, desde a LBSE n.º46/ 1986 até ao posicionamento atual, existe uma referência constante da tutela no sentido de rentabilizar os recursos, numa lógica de qualidade escolar e de responsabilidade partilhada. Em estudos anteriores mais recentes, já existe um esforço no sentido de sensibilização para alguns problemas que se cruzam com a verticalidade, tais como o "monopólio dos docentes do 2.º e 3.º na tomada de decisões" (Duarte, 2009, p.32), existindo a constatação de que a articulação vertical não vai além de um domínio regulamentar; o problema da passagem abrupta da monodocência para a pluridocência, a importância dos alunos repetentes na integração ou exclusão dos novos alunos num ciclo diferente (Abrantes, 2005), verificando-se pouco conhecimento das práticas entre docentes de diferentes ciclos.

Neste sentido, pretendemos com esta comunicação um despertar reflexivo desta problemática. Será realmente exequível a articulação vertical entre os diferentes ciclos? Até que ponto os docentes estão dispostos a colaborar uns com os outros? Como é que as lideranças dos agrupamentos podem facilitar ou bloquear este processo?

Estas são algumas questões de partida da nossa investigação, que procuraram eco ao nível de alguns contributos teóricos já realizados, abrindo espaço à reflexão, ao questionamento pessoal e a possíveis trilhos de concretização.

2. Enquadramento Teórico da Articulação Vertical

No estudo a desenvolver é essencial indagar como se processa o "percurso sequencial e articulado" e a "transição adequada entre níveis e ciclos de ensino", de acordo com os normativos referenciados. Vamos, então, tentar clarificar algumas noções consideradas relevantes no contexto da investigação que nos encontramos a desenvolver.

2.1 A mudança ao serviço da articulação vertical

"Nenhuma mudança importante será realizada apenas com a modificação de normas" (Perrenoud, 2004, p.146). Com efeito, não são os normativos decretados que sugerem a articulação vertical entre ciclos que fazem com que essa se torne uma realidade.

A própria organização escolar vertical, na forma como se encontra arquitetada, pode ser impeditiva de mudança. Encontramos nas nossas escolas, um professor generalista do 1.º ciclo, professores de disciplinas no ensino pós-1.º ciclo, a sala de aula definida como espaço estruturado da atividade letiva, os horários que permitem as orientações rígidas das atividades, os saberes organizados em disciplinas escolares, entre outros. Esta organização escolar, típica dos agrupamentos verticais, pode no entender de Formosinho e Machado (2008), impedir uma mudança na escola ao nível da cooperação e coordenação, devido a uma estruturação demasiado massificada e setorizada, dificultando na nossa perspetiva, a articulação entre níveis de ensino.

A questão é como mudar estruturas sem primeiro mudar e construir novas formas de pensar, aprender e articular. Para que a articulação efetivamente se realize de modo significativo, é necessário que as escolas estejam recetivas a mudar a nível educacional através de processos que promovam a interação entre os professores.

Para que a inovação seja apropriada é necessário que o seu significado seja partilhado (Fullan, 2007). Assim sendo, a articulação vertical de ciclos só encontrará o seu desenvolvimento se for entendido o seu valor e significado para os principais atores da organização escolar, professores e diretores. É preciso encontrar formas de desenvolver infraestruturas e processos, que comprometam e motivem os professores na apropriação do conhecimento e desenvolvimento de competências. Não se está a falar do significado superficial mas sim de um significado mais profundo acerca de novas abordagens ao ensino e à aprendizagem (Fullan, 2007). Reiteramos o que este autor afirma: "The key… is how to help people feel and be better" (p. 43) e ainda "A finalidade da mudança de mentalidade não é articularmos com o nosso ponto de vista mas nos relacionarmos com o psíquico de outra pessoa" (p.163). O autor induz-nos a uma mudança de mentalidades, advogando que o professor precisa de parar de pensar sobre "a minha sala de aula" e começar a pensar sobre "a nossa escola".

2.2 Dar voz aos professores: sentidos de colaboração

A palavra articulação remete-nos de modo intuitivo para a palavra colaboração, o que nos induz a investigar sobre este último conceito, dado que não faz sentido articular se não existir colaboração, tanto a nível horizontal como no nosso caso específico, a nível vertical. Cada vez mais é necessário reunir e colaborar, devido às constantes mudanças emanadas da tutela que têm de ser implementadas. Constata-se um incremento ao nível da burocracia e preenchimento de documentos, associados ao funcionamento da escola mas sem implicação direta com a melhoria do trabalho docente e muito pouco com as aprendizagens dos alunos. Como sublinham Leite e Fernandes (2010) uma " lógica burocrática marca o funcionamento das escolas, e ocupa uma parte substancial do tempo dos professores (…)" (p. 201). A colaboração é, sem dúvida, a solução para a melhoria, mas será que esta vem sempre acompanhada de uma maior disponibilidade de tempo? De que formas é que os professores habitualmente colaboram? São questões que emergem do quotidiano profissional e que vamos, de seguida, explorar, tentando dar voz às pessoas e aos profissionais que mais tempo se ocupam dos alunos, os professores.

Lima (2002), apoiando-se em várias investigações, concluiu que os professores que colaboravam num contexto de uma dada disciplina, com outros colegas, realizavam este trabalho fora das estruturas convencionais da escola, recorrendo ao seu tempo livre. Sendo a interação colaborativa entre os professores escassa, está na mesma linha de estudos referidos por Fullan e Hargreaves (2001) quando afirmam que "A cooperação entre ciclos e anos era rara" (p. 96). Investigações citadas por estes autores retratam essa mesma realidade, ou seja, que é mais usual cooperar com colegas do mesmo ano do que de anos diferentes ou níveis.

A articulação nas nossas escolas, não pode nem deve ficar reduzida a uma reunião, nem a um levantamento de sugestões que, pouco ou nada, interferem com as práticas pedagógicas. Sabemos que a colaboração eficaz não é fácil, e geram-se, muitas vezes, diversos tipos de colaboração que em vez de contribuírem para a implementação de uma dada mudança, constituem verdadeiros entraves, retrocessos e perdas de tempo. Estamos a falar do que Fullan e Hargreaves (2001) referem como balcanização, colaboração confortável e colegialidade artificial. Estes autores referem-nos a disputa de território e o status entre docentes que se pode traduzir na escolha de material mobiliário para a sala ou na ocupação desigual de espaços comuns como exemplos de balcanização. É um modo de colaborar ainda, muito frequente, nas nossas escolas e que é um obstáculo ao estabelecimento de uma verdadeira cultura colaborativa e muito menos ao nível da colaboração entre ciclos, como expressam Fullan e Hargreaves (2001): " Este isolamento dos professores nos diferentes anos de ensino significa que embora seja frequente uma atenção louvável à coerência lateral do currículo entre anos e ciclos, a continuidade vertical entre estes e mesmo entre níveis de ensino consecutivos pode ser desconcertantemente fraca." (p.97).

A segunda forma de colaboração reporta-se à colaboração confortável que, segundo Fullan e Hargreaves (2001), diz respeito à colaboração realizada de forma conjunta em termos de planificação ou troca de materiais. Entende-se que a transição da colaboração confortável para uma colaboração efetiva, vai para além das trocas das tomadas de decisão conjunta e da planificação cooperativa.

Finalmente a colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) é, muitas vezes, o resultado de implementações imediatas, que se tornam difíceis de implementar dado que as pessoas não se encontram suficientemente envolvidas. Pode ter aspetos positivos na preparação inicial de uma colaboração mais duradora, criando tempos e espaços para a planificação conjunta, melhorando a focalização do trabalho conjunto. A grande diferença entre a colegialidade superficial e as culturas colaborativas é que estas últimas não são impostas pelos diretores, são apenas promovidas e facilitadas. O professor para colaborar verdadeiramente tem que estar motivado.

Para ultrapassar a falta de tempo na realização de trabalho colaborativo é preferível que os diretores definam expectativas relativamente às atividades colaborativas debatendo com os professores o seu desenvolvimento e permitam que sejam estes a gerir o seu tempo (Fullan & Hargreaves, 2001).

Então, se estes tipos de colaboração não são adequadas ou são insuficientes, quais serão os tipos de colaboração que geram maior credibilidade e interação de modo a que a articulação vertical e efetiva? A solução apontada por Fullan e Hargreaves (2001) reside nas culturas colaborativas e no profissionalismo interativo.

As culturas colaborativas não são culturas espontâneas, pelo contrário, requerem orientação dos diretores e da sua visão em termos de liderança partilhada. Neste sentido Fullan e Hargreaves (2001) sugerem a criação de espaços e tempos para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho. O profissionalismo interativo, conceito abordado pelos autores e que aborda a colaboração significativa, vai-se construindo, à medida que os docentes se vão envolvendo nos projetos colaborativos de forma natural e não imposta, "Quando a procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornarem um hábito natural para a grande maioria dos professores, saberemos que nos estaremos a aproximar das culturas de trabalho colaborativas" (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 131).

No modelo de análise da profissão docente proposto por Nóvoa (1995) o professor não está isolado, faz parte de um corpo profissional e de uma organização e é produtor de um saber próprio. Neste cenário, realça a importância das "redes de partilha e de cooperação no seio do corpo docente" (p. 27) no desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente. Fullan e Hargreaves (2001) propõem "um profissionalismo interativo" que pretenda um aumento da tomada de decisões, segundo uma perspetiva colaborativa e, para isso, sugerem um conjunto de orientações, de que se destacam as seguintes:

- Apelar aos valores e individualidade de cada um;

- Promover treino de pares, ensino em equipa e observação na sala de aula, de modo a enriquecer a reflexão;

- Arriscar, experimentar uma nova prática numa pequena escala e se for bem-sucedida tentar alargá-la a outros docentes ou à escola;

- Confiar nas pessoas é fundamental, mas melhorar essencialmente os processos ainda o é mais: apostar muna melhor comunicação, partilha de decisões, criar oportunidades de formação ao nível da colaboração entre outros;

- Respeitar os outros a nível pessoal, elogiando o trabalho, quando necessário, bem como, profissionalmente, respeitar a diversidade de métodos de cada um;

- Observar as aulas de outro docente ou ser observado, participar em projetos colaborativos da escola, convidar colegas da escola a experimentarem inovações na sala de aula;

- Trocar turmas, incentivar a substituição de um colega de um nível diferente e participar em projetos fora do universo particular de uma escola;

- Valorizar a noção de que todos os professores independentemente do seu estádio de desenvolvimento profissional são importantes;

- Contribuir com ideias colaborativas e auxiliando os diretores nos seus projetos, propondo melhorias ou sugerindo alterações;

- Promover o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem permanente, significando que os professores não podem estar sempre à espera da oferta formativa mas antes promover o que desejam aprender;

- Promover a visibilidade, pois quando existe colaboração entre docentes há, também, uma maior exigência em termos de divulgar as melhorias de resultados.

Neste momento, no que diz respeito aos professores, existe pouco equilíbrio entre o trabalho e a vida privada, ou seja, estamos um pouco a viver o pior cenário configurado por Fullan e Hargreaves (2001): "(…) os professores encararem o seu empenhamento na colegialidade como um acrescento a todo o trabalho que já fazem" (p. 137). Os autores defendem um profissionalismo interativo e não é por ficar na escola até às dezanove horas que se melhora a qualidade global do que se pretende. A fixação de prioridades, a partilha de responsabilidades e a obtenção de boas ideias junto dos colegas são algumas sugestões já referidas.

2.3 A ação dos diretores nas organizações

É sempre o líder que oscila entre uma liderança concentrada e autoritária e uma liderança onde distribui o seu poder, tanto pelos professores como por outros elementos da organização escolar. A sua visão da educação influencia toda a estrutura escolar, tanto em termos organizacionais, como ao nível das relações interpessoais dos seus membros. Fullan (2007) demonstra que o diretor influencia fortemente a probabilidade de mudança, mas também indica que a maior parte dos diretores das escolas não têm um papel institucional ou de mudança. Investigações citadas por Fullan (2007) referem que os projetos que têm o apoio ativo do diretor têm uma maior probabilidade de obter melhores resultados. As ações dos diretores servem para legitimar a mudança durante o processo de condução da mesma, auxiliando os professores na sua implementação.

É impensável pensar que os diretores, ou a direção de forma isolada, consigam desenvolver o profissionalismo interativo e o estabelecimento de culturas colaborativas fortes. Os professores devem colaborar com os mesmos, apresentar novas ideias, auxiliar o desenvolvimento dos docentes, como defendem Fullan e Hargreaves (2001). No entanto, sabemos que os diretores nem sempre consideram ou aceitam estas ajudas, porque não se encontra ainda incorporado na cultura de escola este tipo de iniciativa *bottom top*. Espera-se sempre o inverso, ou seja, iniciativas *top bottom*, é uma atitude em que os professores podem auxiliar o diretor, caso contrário, por muita legislação que seja decretada, por muitas orientações do diretor, a colaboração será sempre confortável

e artificial, pois não há verdadeiro empenho em mudar. O ideal será um equilíbrio de "pilotagem negociada" (Perrenoud, 2004), entre as duas iniciativas referidas.

A intervenção dos diretores torna-se fundamental sempre que existe pouco sucesso nas iniciativas dos professores ou simplesmente quando as mesmas não existam (Fullan e Hargreaves, 2001). A falta de inércia por parte dos professores pode dever-se, segundo os autores, ao excessivo controlo dos diretores nas decisões, no impedimento de realização de iniciativas por parte dos professores, na atitude de culpabilização dos professores em primazia ao elogio, numa visão que só vê problemas em vez de possibilidades.

Fullan e Hargreaves (2001) apontam um conjunto de orientações que auxiliam os diretores a promoverem o profissionalismo interativo nos seus agrupamentos, favorecendo, na nossa perspetiva, a articulação vertical. A compreensão da cultura da escola traduz-se em atos como sair do gabinete e ir observando a escola, ouvir e falar com os professores e saber o que valorizam, o que os preocupa, entre outros. É como fazer um diagnóstico de ponto de partida para orientações futuras fundamentais a uma liderança eficaz. Entendemos também que se ansiamos uma liderança forte e sustentada, esta deve incluir as necessidades de toda a escola para se promoverem melhorias significativas a todo o nível.

A valorização dos professores e a promoção do seu desenvolvimento pessoal constitui outra orientação fundamental, pois qualquer pessoa gosta de ser valorizada no seu trabalho. Na opinião dos autores, os professores tem essa atitude para com os seus alunos, então por que não tê-la o diretor com os professores ou outros elementos da organização escolar. A expansão do que se valoriza, que pode traduzir-se na inclusão pelos diretores de outras motivações dos professores e não apenas as suas ou só de alguns professores. A diversidade deve ter voz por parte dos diretores, tal como referem Fullan e Hargreaves (2001): "A valorização dos professores que procuram constantemente alargar o seu repertório e buscam oportunidades para aprender com os seus colegas é mais produtiva do que a defesa pública de um determinado programa ou método" (p. 149).

Promover a colaboração e não a coaptação, entendendo-se a coaptação como um entrave à colaboração, na medida em que todos devem partilhar da visão de um determinado diretor, o que pode limitar o surgimento de outras visões e o enriquecimento da visão desse diretor.

A função de um diretor não deveria ser a imposição, mas antes a possibilidade de dar a conhecer aos seus professores exemplos de trabalho colaborativo, criando consciencialização e permitindo liberdade de escolha, para que os professores escolham as práticas colaborativas que melhor se adaptem aos contextos e situações em que estão a trabalhar. Neste contexto Fullan e Hargreaves (2001) apontam ações que facilitam a articulação vertical por parte dos diretores:

- Permitir aos professores de um nível de escolaridade superior realizarem as substituições dos professores de um nível inferior, de modo a desenvolverem um maior conhecimento da especificidade deste nível;

- Proporcionar um melhor entendimento da "continuidade na satisfação dos anos de transição" mediante o intercâmbio temporário, dias, semanas ou mesmo um ano dos professores do secundário para níveis intermédios (por exemplo, 2º ciclo),

• Envolver diferentes anos a fim de melhorar o conhecimento mútuo e compreensão entre docentes que habitualmente trabalham de forma isolada, através da troca de grupos (professores e alunos),

Estas estratégias desenvolvidas pelos diretores permitem uma maior compreensão e cooperação e promovem um melhor desenvolvimento curricular bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), é fundamental que tanto a área curricular como o desenvolvimento pessoal dos professores sejam desenvolvidas simultaneamente, quebrando barreiras de isolamento e estreitando laços relacionais.

A articulação vertical entre os ciclos e o favorecimento de uma sequencialidade não pode ser suportada, se não se caraterizar através de uma liderança sustentada. Da sustentabilidade emana a estratégia de observação de aulas, tão importante também para uma melhor articulação vertical. Hargreaves e Fink (2007) entendem que a verdadeira aprendizagem deve ser realizada num processo mais lento para que não se falseiem resultados em função de metas a curto prazo ou de estatísticas de sucesso.

> "A liderança sustentável defende a profundidade da aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos. Ela não receia proclamar uma preocupação dominante com as metas de curto prazo, tal como uma obsessão com os lucros quadrimensionais. Tal liderança é capaz de afirmar bem alto e em bom som o que a maioria dos educadores já murmura em privado – que as metas de curto prazo e os progressos anuais tidos como adequados, não só não fazem sentido como são até um absurdo total". (p.77)

Perante a análise apresentada, torna-se premente que o diretor reúna um perfil de abertura que apoie os professores no processo de articulação vertical, dando verdadeiramente sentido à escola.

3 Conclusão

Ao longo deste artigo procurámos evidenciar que existe um apelo legislativo, desde a Lei de Bases de 1986 até aos nossos dias, à instalação da articulação vertical nas nossas escolas. Mas a pergunta que se impõe é a seguinte: Será possível nas nossas escolas a articulação vertical entre ciclos? Por que é tão difícil concretizar esta ação educativa? A escola é cada vez menos um recetáculo passivo de orientações superiores e mais um recetáculo dinâmico e interacional, que deve atender às diferenças, às tradições e à projeção no futuro.

Tendo por base a literatura trabalhada, assumimos que o processo de mudança para se tornar sustentável não é imediato. Para isso, há que entender o verdadeiro sentido da colaboração ao nível dos professores e seus líderes para que se possam abrir mentalidades, portas de sala de aula, departamentos e ciclos, de modo a que sejam construídas pontes, em termos de aprendizagem e motivação entre os agentes educativos. Urge, pois, que os docentes conheçam as práticas uns dos outros e as partilhem, para que as pequenas experiências bem-sucedidas sejam divulgadas, não no sentido de elevação pessoal, mas de aprendizagem coletiva e de ampliação a outros docentes, ciclos ou escolas. A cultura da escola deve (re) construir-se e apostar cada vez

mais nas relações humanas e confiança, onde todos possam dar o seu contributo e sair valorizados.

A articulação vertical da forma como é exposta pelos vários autores, abrangendo a sua dimensão curricular, organizacional e pedagógica, só quando interiorizada pelos múltiplos atores educativos pode contribuir para uma implementação significativa e real. Uma organização na qual o diretor facilite a comunicação, criando estruturas e formas de colaboração e com a valorização da voz dos professores, que enriquecerá todo o processo colaborativo e devolverá através da aprendizagem dos alunos, da qualidade do ensino e do sucesso dos alunos. Que permita que as fronteiras entre os ciclos sejam apenas linhas e não muros no processo de aprendizagem.

4 Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2008). Os Muros da Escola: *As distâncias e as transições entre ciclos*. Tese de Doutoramento. ISCTE
- Almeida, L.; Leite, C. & Fernandes, P. (2010).O Governo das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em PORTUGAL: Legislação e vivências dos Professores. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista,* 6(9), p. 57-76 jul./dez. 2010. Recuperado em 21 de março, 2014, de http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/427/454
- Duarte, M. (2009). Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Hargreaves, A. & Fink, D (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, E. (2008). Currículo e Organização. Equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Currículo sem fronteiras, 8 (1) p. 5-16. Universidade do Minho. www.curriculosemfronteiras.org
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change.* London: Routledge.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças. *Educação*, 33 (3), pp.198-204.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas:* Estruturas, Processos e Conteúdos. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa. A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Editora D. Quixote. Coleção Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A. (1995) (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Conferência, Sindicato dos professores de S. Paulo. S. Paulo.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação.* Porto: Asa Editora.

A EMERGÊNCIA DE MODELOS RELACIONAIS

Antónia Maria Louro Carreira, antoniacarreira@sapo.pt

LE@D, Universidade Aberta

Resumo

A comunicação centra-se na temática da supervisão pedagógica e no modelo relacional, como modelo que surge de um conceito de supervisão ampliado às variadas interações relacionais existentes no contexto escolar. O termo central que salientamos no nosso trabalho é o "envolvimento", com o qual se pretende despertar as múltiplas interações explanadas ao longo da comunicação. Os modelos relacionais apresentados não são mais do que uma possível resposta à necessidade premente da escola se centrar na necessidade de colaboração significativa, onde uma falha e um erro, não constitua um bloqueio mas uma oportunidade para fazer mais e melhor ao serviço dos alunos e da qualidade educativa.

Palavras-chave: modelos relacionais; lideranças intermédias; supervisão pedagógica.

Introdução

Os modelos de supervisão Pedagógica emergem no contexto educativo como forma de sustentar as teorias que os originam, fazendo face à necessidade de melhorar a prática pedagógica e o desempenho dos alunos. Neste sentido, vamos tentar explanar a necessidade de emergência de modelos relacionais de supervisão, porque entendemos a necessidade fundamental dos professores se sentirem motivados e envolvidos no seu local de trabalho. Embora considerando a formação inicial, importante aquisição das primeiras orientações profissionais, o nosso enfoque recai na formação ao longo da carreira profissional, pois é aí que a supervisão pode "ou não" constituir fonte de mudança e desenvolvimento. Tem como objetivo central o apelo a uma mudança de atitude face à supervisão, no sentido de sensibilizar os agentes educativos para a partilha, numa atitude colaborativa e construtiva do saber que deverá caminhar no sentido da autosupervisão. Pretendeu-se incidir no conceito de supervisão ampliado e em alguns cenários mais marcantes de Alarcão e Tavares (1987/ 2013), a fim de suportar o modelo relacional explorado. Este, pretende promover o desenvolvimento pessoal, profissional e a aprendizagem dos alunos através de um processo aberto ao erro

e à (re)construção do saber. O artigo está organizado em três partes, a primeira enquadra o modelo no conceito de supervisão ampliado com modelos e correntes teóricas relacionáveis. A segunda parte tenta explicar o modelo e a estrutura selecionada, veiculando um paradigma da supervisão que se centra na escola como estrutura organizacional e formativa e não apenas na relação tradicional entre supervisor e supervisando. Por último, será questionada a importância deste tipo de modelo no contexto atual das nossas escolas.

1. Enquadramento do modelo relacional.

1.1 Evolução do conceito de supervisão

Não teria sentido iniciar a nossa abordagem sem fazermos alusão à evolução do conceito de supervisão. No passado e ainda no tempo presente, a conotação da palavra "supervisão", impunha poder e pouca valorização da pessoa humana. Muito ligada ao conceito de avaliação/ fiscalização, a supervisão vai ampliando o seu conceito.

Segundo a perspetiva de Alarcão e Tavares (2013), aparece em 1987 com funções associadas à supervisão dos alunos estagiários, nos anos 90, mantém a noção de fiscalização mas começa a incluir um acompanhamento ao nível de um incremento da formação profissional através da formação de professores com a qualificação de supervisores. No nosso entender, a supervisão deve continuar a ser entendida como o foi em 1987, como "Uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais" (Alarcão & Tavares, 2013, p.6), deve conter ainda a lógica de um professor mais experiente e com conhecimentos alargados, auxiliar um outro menos experiente. Hoje a própria noção de supervisão foi ampliada e dispõe de um sentido mais abrangente, podendo envolver a autosupervisão e a supervisão colaborativa. Formosinho (2003), baseado em Alarcão, reporta-nos para este alargamento de conceito, onde se esbatem linhas divisórias entre a formação inicial e contínua, se valorizam comunidades aprendentes através da partilha e da construção de um conhecimento coletivo. A noção de supervisão aqui defendida, extrapola da reflexividade individual da sala de aula expandindo-se toda a organização escolar. A fim de entendermos a emergência dos modelos relacionais, interessa revisitar alguns dos principais modelos sugeridos por Alarcão e Tavares (2013), pois de certa forma constituíram os alicerces mais relacionais que emergem num contexto de mudança das realidades escolares.

1.2 Modelos de supervisão pedagógica

Seguimos, então, a linha condutora de Alarcão e Tavares (2013), na sua obra revista e reeditada, no sentido de entender a necessidade de agrupar determinados modelos tendo em conta uma aproximação de características de acordo com a práxis da supervisão. Dos nove cenários apresentados por Alarcão e Tavares (2013), entendemos que existem dois agrupamentos distintos, um que se reporta ao tradicionalismo: o cenário artesanal, no qual o supervisor é um socializador, um modelo a imitar. Os restantes cenários apresentados envolvem um crescendo de reflexividade e mudança de paradigma relativamente ao supervisor, que surge com uma atitude mais colaborativa e com um plano de ação mais aproximado ao do supervisando. Não iremos proceder a uma abordagem exaustiva dos mesmos mas vamo-nos centrar nos modelos que traduzem maior interação: i) cenário pessoalista que aborda a importância do desenvolvimento pessoal e os seus reflexos no desenvolvimento profissional; ii) cenário reflexivo, centrado no valor da reflexão e assume a imprevisibilidade como uma ocorrência natural no contexto real; iii) cenário ecológico centralizado no contexto, prevalecendo a procura de equilíbrio entre a teoria e a prática; iv) cenário dialógico visa a supervisão dialógica inserida num contexto próprio, valorizando a linguagem e o diálogo crítico como fator de desenvolvimento.

De um modo global, Alarcão e Tavares (2013) referem que todos os modelos são importantes e não são compartimentos estanques mas partilhados. É pois legítimo beber de um ou de diversos modelos e teorias, desde que se assuma uma atitude reflexiva, dialógica, contextualizada, colaboradora e facilitadora do processo de aprendizagem dos supervisandos, visando sempre o desenvolvimento de todos os intervenientes.

Em jeito de síntese, podemos referir que não existiu da parte de Alarcão e Tavares a filiação em nenhum modelo, mas sim num "cenário integrador", retratado também em Alarcão e Canha (2013), no qual se encontra subjacente a ideia da necessidade de reflexão contextualizada e de indagação crítica sobre as práticas, no sentido de mudança e transformação das mesmas.

2. Os modelos relacionais

A noção de modelo relacional da supervisão, aproxima-se da noção de modelo pedagógico de Oliveira e Formosinho (2013), dado que faz referência a " um sistema

educacional compreensivo que se caracteriza por iluminar um quadro de valores e uma prática fundamentada" (pp. 16-17). Partilhamos igualmente a sua visão em termos globais para os grandes objetivos educacionais da supervisão, muitas vezes traçados no projeto educativo de um agrupamento e também no seu foco a um nível mais restrito no processo ensino-aprendizagem. Podemos, então, afirmar que os modelos relacionais se assumem como estruturas, que proporcionam a construção significativa do conhecimento. Neste encalço, este tipo de modelos devem proporcionar aprendizagem e desenvolvimento. Relembrando o cenário ecológico de Alarcão e Tavares (1987/2013), este deve envolver a nível micro, alunos, supervisor e supervisando, numa dinâmica de melhoria contínua; a nível meso, um equilíbrio entre a hétero e a autosupervisão, numa evolução de autonomia crescente dos professores no seu local de trabalho, no qual os líderes intermédios como os representantes dos grupos disciplinares, têm uma responsabilidade mobilizadora acrescida; a nível macro, consideraríamos a necessidade de centrar na escola e nos problemas/motivações da escola, associando ao desenvolvimento profissional e à formação contínua dos professores. Com as contribuições de Alarcão e Tavares (1987/2013) e Alarcão e Canha (2013), emerge um novo paradigma da supervisão, centrado na escola como organização e local de formação, ultrapassando, assim, a relação tradicional entre supervisor e supervisando.

O modelo Relacional, pretende pois, um cruzamento entre a observação reflexiva e um diálogo constante com as situações reais e todos os atores, permitindo mobilizar saberes de modo a proporcionar um maior entendimento sobre a prática. A reflexão deve ser utilizada de forma colaborativa, para identificar problemas e definir novas estratégias de resolução, não só entre supervisor e supervisando mas alargando a reflexividade a todos os agentes educativos. Inspira-se no modelo reflexivo apresentado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) e tem como prioridade levar o supervisor a organizar situações que envolvam problemas reais e contextualizados, de modo a que o professor (supervisando), possa adquirir capacidades em termos de resolução das mesmas através da reflexão. Neste processo, a teoria e a prática respiram uma dialética constante que conduz ao desenvolvimento profissional. A existência de circularidade entre a teoria e a prática, a reflexão e ação do modelo reflexivo, permite que se tracem caminhos de desenvolvimento no modelo relacional.

Não podemos ignorar a voz crítica de um dos defensores do paradigma reflexivo. Zeichner (1993), que advoga o pouco envolvimento dos professores nesta ação

reflexiva, tendo pouca voz no seu contexto de ação, esperando que os investigadores desencadeiem o processo de produção de conhecimento. Esta visão é muito redutora mas ainda se encontra perfeitamente enquadrada na realidade das nossas escolas.

No cenário reflexivo de Alarcão e Tavares (2013), são referidas atitudes essenciais à ação reflexiva, tais como a abertura de espírito (aceitar e aprender com perspetivas diferentes), a responsabilidade (ao nível dos efeitos da ação nos alunos) e o empenhamento (vontade de renovar). É ao nível da mudança de atitude que o modelo relacional se deve centrar. Apoiando-se no modelo reflexivo, entende o erro como uma ocorrência natural que induz à reflexão e à melhoria e não como um desprestígio a nível profissional. No âmbito dos inúmeros modelos de supervisão, delimitamos o nosso trabalho num modelo relacional com características interativas, dado que a relação implica sempre uma interação, tendo em vista não só as aprendizagens dos alunos bem como a aprendizagem dos elementos que envolvem essa aprendizagem que se produz através de Professores, Supervisores, Psicólogos, Terapeutas, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação, Diretores, entre outros. O modelo relacional que aqui sugerimos é assim centrado no modelo reflexivo e expandido a toda a escola. Apresentamos o seguinte esquema como uma súmula do modelo referido:

MODELO de SUPERVISÃO RELACIONAL



Figura 1- Modelo de Supervisão Relacional

Qual é então a diferença entre este modelo e os anteriores? Não consideramos grandes divergências, apenas fazemos o seu enfoque na valorização dos aspetos relacionais que envolvem a organização. É a escola, como organização em desenvolvimento, que deve ter a responsabilidade de envolver os seus agentes, de modo a que estes se sintam uma parte construtora do saber pedagógico e não uma reunião fragmentada e departamentalizada de saberes. Neste sentido o *input* recolhe uma junção de características de vários modelos já referenciados, com os contributos de várias teorias: humanista, pessoalista, desenvolvimentista, que de momento não nos permitimos explorar mas influíram de modo fundamental na ênfase sobre a relação e interação do modelo de supervisão explorado.

Consideramos fulcral, a valorização dos saberes profissionais e pessoais construídos pelos docentes, que devem ser partilhados com os seus pares, com outros níveis de ensino e com a comunidade, construindo teorias e desenvolvendo a escola como um todo. No processo interno a este modelo, interessa-nos reforçar a importância de três lógicas que se cruzam com alguns cenários fundamentais de Alarcão e Tavares já retratados. A lógica reflexiva, que tem vindo a ser retratada e que incorpora auto e a hétero reflexão, como hábitos naturais de aprendizagem no seu ciclo da reflexão-ação, a lógica colaborativa, englobando de acordo com Alarcão e Canha (2013), uma convergência de conceitos na busca de uma visão partilhada, no envolvimento dos participantes e também uma gestão partilhada, desenvolvendo a responsabilização, aumentando o grau de envolvimento não só do supervisor e supervisando mas de todos os agentes educativos. Lima (2002) reforça este benefício colaborativo com Fullan e Hargreaves (2001) que consideram como desafio do novo século um profissionalismo interativo, que seja o reflexo de hábitos colaborativos e que pretenda um aumento da tomada de decisões por parte dos docentes. É neste âmbito, que se constrói a lógica interativa, onde a reflexão e a colaboração constituem dinâmicas de saber partilhado e construído não só entre o supervisor e o supervisando, mas em toda a organização escolar. De acordo com Alarcão e Canha (2013), este desenvolvimento processa-se através de transições ecológicas, ou seja, de mudanças que decorrem desse desenvolvimento, permitindo evoluções, construindo ciclos de mudança e aprendizagem mediante os desafios que vão surgindo. A lógica interativa estende-se a todos os pares numa relação horizontal ou vertical, numa relação de um para um ou de um para "n", conforme o contexto e o sentido da interação. A interação reporta-nos a duas vertentes

de comunicação, a comunicação dialógica (formal e informal) e a comunicação não verbal, que pode ser constituída por silêncios, gestos, expressões, muitas vezes de caráter fundamental para o sucesso de uma interação. É neste sentido, que Lima (2002) valoriza as relações interpessoais e da comunicação informal no trabalho colaborativo. É através do diálogo, entendido como um instrumento assente na reflexão e no questionamento, que se esclarecem ações, possibilitando uma maior compreensão das mesmas e desenvolvimento da interação no sentido do desenvolvimento e estreitamento de relações interpessoais e intrapessoais (Alarcão & Canha, 2013). Significativo, será sustentar o desenvolvimento interativo entre supervisor e supervisando, seja através de um estrutura simples ou ampliada. Para isso, estes autores apelam à mudança fundamental de se criar regularidades na ação supervisiva. É pois necessário tempo para "agir em novos contextos, experimentar novos papéis, pensar, observar, dialogar é um valor que não pode ser minimizado" (Alarcão & Canha, 2013, p.80). Lima (2002) e Perrenoud (2004) fazem referência a um desconhecimento de práticas colegiais e ao isolamento de sala, traduzindo numa cultura de "porta fechada". Os professores não devem funcionar isoladamente mas "na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante" (Alarcão & Tavares, 2013, p.144).

A missão central da supervisão no modelo relacional pretende reverter este hábito profissional, favorecendo uma cultura de "porta aberta", onde todos aprendam com os sucessos e insucessos de cada um. Através da literatura consultada, antevê-se de que a médio longo prazo, a figura do supervisor institucional tende a desaparecer se existir autorregulação, ou seja, se o supervisando tiver a capacidade de ir melhorando a sua prática, através da reflexão e da colaboração (Vieira, 2009). Nesta linha condutora de pensamento, Vieira (2009) refere ainda de que a finalidade da supervisão será a de auxiliar os supervisandos a terem capacidade de supervisionar a sua prática, atitude que os leva a reconstruir o saber pedagógico. Uma solução possível no desenvolvimento desta capacidade, pode passar pelo autocontrolo, que pode ser atingido através de diversos meios, entre os quais salientamos: a responsabilização através da liderança partilhada, ampliando a responsabilidade do professor para fora da sala de aula, o envolvimento dos professores em projetos pedagógicos colaborativos que os motivem e sejam centrados nos contextos, nos problemas ou na sua prevenção e também nas suas motivações enquanto pessoas.

2.1 O papel do supervisor no modelo relacional

No modelo relacional, o papel do supervisor prevalece como um facilitador do processo de aprendizagem do supervisando estendendo-se à própria organização no caminho da autonomia e da construção de saberes. A ideia veiculada por Alarcão e Tavares (2013), de que o supervisor deve utilizar o "poder com" e não o "poder sobre", afasta-nos da ideia de inspeção e controlo inicialmente associada à supervisão, valorizando o poder numa ação conjunta. Convém por essa razão entender, que o supervisor detenha determinadas características relacionais: "se o líder não tiver capacidades de estabelecer relações interpessoais positivas e objetivos bem claros, não só em relação ao ensino mas também à educação" (Sergiovanni & Starrat, citados em Santos, 2012, p. 144) colocará em causa o seu nível da liderança, pelo menos ao nível de reconhecimento entre pares, porque também ele é professor. Deste reconhecimento dependerá o envolvimento dos docentes na transformação da sua ação e consequentemente do seu desenvolvimento. Neste sentido o papel do supervisor será auxiliar o supervisando, colocando mais ou menos andaimes no sentido da construção da sua autonomia através de hábitos reflexivos e de autosupervisão. Os supervisores retratados por Alarcão e Tavares (2013) são os obreiros do sistema relacional, operam como membros internos à escola com funções ampliadas, auxiliando a escola em diversos níveis: integração de professores estagiários, formação contínua, responsáveis por departamento ou outros grupos que constituam comunidades de profissionais em desenvolvimento, ou ainda ao nível do coletivo da escola. O seu papel passa por "dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projeto que a escola construiu para si e que incluem a formação e a avaliação dos recursos humanos" (Alarcão & Tavares, 2013, p.145). Para estes autores, os supervisores neste contexto ampliado assumem-se como líderes vitais da organização escolar.

> " a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem". (p.149)

O papel alargado do supervisor passa não só por participar no projeto educativo, como apropriar-se do seu sentido, apoiando iniciativas que conduzam a um saber experiencial

e façam uso sempre que possível da investigação-ação como processo reflexivo contínuo de resolução ou prevenção de problemas. No modelo relacional deve existir da parte do supervisor um esforço no sentido de valorizar experiências pedagógicas, que instiguem nos professores na sua atividade diária a vontade de (re)aprender através de um processo colaborativo. Os supervisores devem assumir uma nova atitude de valorização do trabalho dos seus pares e de envolvimento através do estabelecimento de laços e confiança, humildade, na exposição de dúvidas e disponibilidade. A corresponsabilização, dos envolventes numa decisão é a melhor forma de envolver as pessoas na mesma (Perrenoud, 2004). Essa é uma das funções centrais do supervisor, que pode facilitar a ocorrência de desenvolvimento e aprendizagens num ciclo de conhecimento em constante reformulação e transformação.

2.2 A avaliação no modelo relacional

A avaliação é uma componente básica da supervisão. Se não se avalia, não se pode melhorar. A questão reside nos moldes em que é processada essa avaliação de modo a constituir ecos positivos em termos de aprendizagem e de reformulação assente no conceito de melhoria contínua.

A avaliação do modelo relacional tem que ir muito além do modelo projetado para avaliação de desempenho dos professores, onde se realiza uma supervisão pontual, com poucos reflexos em termos de melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos. Neste encalço Flores (2009), citado em Bolívar (2012), refere que em Portugal:

> "(e)m vez da colaboração entre os docentes, o risco é que se acentuem o individualismo e a competição, não se desafiando nem alterando as culturas pessoais dos professores (…) Existe o risco de este modelo não conduzir a mudanças significativas, e não produzir efeitos reais ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos". (p. 303)

Mais ainda, existe a necessidade de combater a desmotivação dos professores de duas formas referidas por Flores (2009), citado por Bolívar (2012): primeiro através da clarificação dos propósitos da avaliação; segundo através da urgente implementação de um clima de confiança e credibilidade em todo o processo de (supervisão) e avaliação. Segundo Bolívar (2012), os professores têm que sentir necessidade de trabalhar de forma diferente, e uns com os outros, " (s)e os professores não aprendem a trabalhar de modo diferente e as escolas continuam com a organização atual, não será possível

responder (…) às pressões para responder a determinados padrões na prestação de contas". (p.305). É fundamental que a escola se organize internamente através do trabalho colaborativo, construindo uma visão coerente da escola, em vez da mesma se caracterizar por fragmentação, individualismo ao nível do trabalho e regular-se através de políticas de prestação externa de contas. Contudo, não estamos a dizer que não é necessário a escola regular-se externamente, apenas não deverá ser considerada a primeira prioridade.

No modelo relacional, deve incidir-se essencialmente na qualidade das interações, no espírito de entre ajuda e na resolução de problemas de forma conjunta. Em termos práticos poderá traduzir-se num ambiente educativo onde as pessoas se encontrem mais envolvidas, sem se preocuparem em demasia com uma avaliação externa ou uma fiscalização pontual. É através de uma prática pedagógica colaborativa que se valida o modelo relacional. Este traduzirá nos alunos e na comunidade onde se insere, a existência ou não de um clima relacional e de uma interação positiva e transformacional entre os agentes educativos.

2.3 A importância da implementação de modelos relacionais/reflexivos nas escolas.

Por muitos normativos que surjam, no momento atual cabe à organização escolar e às lideranças realizar as verdadeiras mudanças em termos de supervisão pedagógica. Note-se, porém, que de acordo com o Decreto-Lei n.º2/ 2010 de 23 de junho e o Decreto-Lei n.º41/ 2012, de 21 de fevereiro e a interpretação de Gaspar, Seabra e Neves (2012), se constatou uma evolução no campo de aplicação da supervisão, prevendo o desenvolvimento profissional e o acompanhamento centrado na figura do relator e o acompanhamento e a supervisão da prática docente, relativamente à avaliação de desempenho docente. Entendemos que a supervisão numa escola não se pode limitar à avaliação de desempenho. Há que estender a supervisão a toda a organização, de modo sistemático e através do desenvolvimento de culturas colaborativas (Lima, 2002). Ora uma mudança de atitude, que deve acompanhar a transição de uma cultura de "porta fechada" para uma cultura de "porta aberta", não pode aguardar um momento de dois em dois anos para testar a qualidade educativa através de processos formais, mesmo no âmbito de uma linha mais simplificada. Urge apostar na interação entre os agentes educativos e na colaboração, dado que os incentivos económicos são escassos e o número de quotas, que permite a transição para um novo escalão remuneratório, em vez

de estimular a saudável competitividade entre os docentes acaba por estimular o inverso, fechando mais os docentes na sua concha. Neste momento, existem os professores que abandonaram a aprendizagem como um fim em si própria e apostam na formação contínua como uma mais-valia, para garantir o seu emprego, existem ainda os professores que nem se prestam à observação de aulas porque entendem que é pouco dignificante após um saber experimental elevado, outros ainda rejeitam a observação de aulas pois a relação risco/ benefício não compensa a exposição.

A consciência e a identidade coletiva definidas no projeto educativo da escola têm de passar para as práticas. É aqui que a supervisão pedagógica pode assumir uma responsabilidade desenvolvimental e transformadora (Vieira, 2009), no sentido de ser um recurso, numa dinâmica colaborativa, envolvente e relacional de todos os professores. Há que (re) construir a noção de supervisor. Enquanto a atitude inspetiva de alguns agrupamentos se mantiver muito centrada no controlo e na elaboração de documentos para dar resposta às orientações normativas e avaliação externa, a verdadeira colaboração, que conduz ao desenvolvimento pessoal e profissional, será sempre uma utopia. O caminho defendido no modelo relacional é o de envolvimento em projetos colaborativos do agrupamento ou outros sem imposição superior e valorizando as pequenas conquistas colaborativas de modo a que elas se estendam a mais docentes e se tornem sustentáveis. É, neste sentido, que se coloca a questão do tempo para colaborar. Para ultrapassar a falta de tempo na preparação do trabalho colaborativo é preferível que os diretores definam expectativas relativamente às atividades colaborativas debatendo com os mesmos o seu desenvolvimento e permitam que sejam os professores a gerir o seu tempo (Fullan & Hargreaves, 2001).

3. Conclusão

O termo central que salientamos no nosso trabalho é o "envolvimento", com o qual se pretendeu despertar as múltiplas interações explanadas ao longo deste trabalho. Ressalta-nos igualmente a importância da reflexão e da colaboração entre todos os agentes educativos mas atribuindo uma responsabilidade mobilizadora aos supervisores internos da gestão intermédia da escola, que devem ser dotados de capacidades relacionais facilitadoras de abertura e aprendizagem. Os professores de modo global devem ser auxiliados a trabalhar de modo colaborativo, não porque irão ser avaliados/supervisionados em determinado momento, mas porque entendem que é a

forma de se desenvolverem profissional e pessoalmente, visando sempre o sucesso dos alunos. Finalmente, entendemos que os resultados dos alunos e os *rankings* não têm significado para os professores se não forem o resultado de um processo colaborativo e partilhado entre os docentes, onde a visão coletiva seja construída através da reflexão e de processos comunicativos formais e informais. Os modelos relacionais aqui abordados não são mais do que a reflexão da necessidade premente da escola se centrar no trabalho colaborativo, onde um insucesso não constitua um bloqueio mas uma oportunidade para fazer mais e melhor ao serviço dos alunos e da qualidade educativa.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/ 2013). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coleção de Ciências de Educação e Pedagogia. (2.ª edição revista e desenvolvida). Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 12, 27 - 55.
- Lima, A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *A supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade Prática.* VII Syposium Internacional sobre el Practicum, pp.37-62. I JORNADAS DE FORMACIÓN DE TUTORES-EL PRACTICUM COMO COMPROMISO INSTITUCIONAL-LOS PLANES DE PRÁCTICAS. POIO (Pontevedra), 3-5 de Julio del 2003. http://webs.uvigo.es/poio
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância. Construindo a práxis da participação*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação.* Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, D., Moreira, M., & Amaral, M. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo-estratégias de reflexão. *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*, 89-122.
- Santos, R. (2012). *Supervisão Pedagógica – Visão crítica de um percurso*. Local: Prime Books.
- Sergiovanni, Th. J., & Starratt, R.J. (2007). *Supervision. A Redefinition*. New York: Mc Graw Hill.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educação e Sociedade, 29,(105), pp.197-217.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º2/ 2010 de 23 de junho
- Decreto-Lei n.º41/ 2012 de 21 de fevereiro

Impacto e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias

Machado, M.G. [1]; Pacheco, J.A. [2]; Seabra, F. [3]

[1] Agrupamento Eugénio de Andrade, Porto, machadogd@mail.com
[2] Universidade do Minho, CIEd, Portugal jpacheco@iep.uminho.pt
[3] Universidade Aberta, LE@D, CIEd, Portugal, fseabra@uab.pt

Resumo

O reconhecimento da avaliação externa como um elemento - chave na mudança dos sistemas educativos trouxe para o centro do debate a importância das lideranças intermédias na melhoria das práticas curriculares e o aumento da qualidade do ensino-aprendizagem. Esta comunicação apresenta os resultados parciais de um projeto de investigação, em que se objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares e eficácia das lideranças intermédias. A análise dos dados quantitativos, recolhidos junto de uma amostra nacional de professores, através de um questionário *on line* (n=1102), remete para uma dicotomia entre, por um lado, o reconhecimento de que a Avaliação Externa tem um impacto mais positivo que negativo nas escolas, criando patamares de exigência mais elevados e abertura à mudança; por outro, a constatação de que ainda não produziu efeitos/resultados substanciais, no trabalho colaborativo de planificação, articulação, gestão e avaliação do currículo.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Lideranças Intermédias; Práticas curriculares.

1. Introdução

No contexto educativo português, a avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior é um processo emergente, que remonta à publicação da Lei nº31/2002, na sequência da qual é iniciado, em 2006, um projeto - piloto, com 24 escolas, a cargo de um Grupo de Trabalho (ME, 2006), entrando-se, em 2007, num 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), sob a égide da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Subjacentes a este modelo de avaliação estão políticas de descentralização educacional, com uma dupla finalidade: formativa, no sentido da melhoria das escolas, e sumativa, centrada nos resultados e na prestação de contas (CNE, 2010).

Decorrido o primeiro ciclo da AEE (2006/07-2010/11) e no decurso de um novo ciclo e com um novo referencial, impunha-se investigar as mudanças educativas que provocou, fundamentalmente ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, contribuindo para a qualidade das escolas, reforço da sua autonomia, liderança e aposta nos resultados dos alunos (Pacheco, 2010, p.1).

Em Portugal, o processo de avaliação das escolas, iniciado em 2006, teve origem no modelo escocês *How good is our school*. Em 2007, com o modelo de avaliação concebido pelo Grupo de Trabalho, dá-se início ao primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (Despacho nº28692/2007), já sob a égide da IGE, e com a missão de intervencionar o universo das escolas até 2011. Trata-se de dar continuidade a um quadro de referência elaborado e experimentado pelo Grupo do projeto-piloto, "ao qual foram introduzidas pequenas alterações resultantes de uma meta-avaliação interna e de recomendações do Conselho Nacional de Educação" (Simões, 2010, p.59), conforme previsto na Lei.

Em 2007, já sob a tutela da IGE, o processo entrou numa segunda fase, almejando a experimentação e disseminação do modelo em 102 escolas e/ou agrupamentos, terminando o 1º ciclo de avaliação externa das escolas em 2011, com 1131 escolas/agrupamentos intervencionados. A partir daí, começa um 2º ciclo, com um novo modelo/referencial, para o qual contribuíram os estudos empíricos realizados, os pareceres do CNE e as discussões em fóruns e seminários sobre o impacto que a avaliação externa das escolas teve na melhoria das práticas curriculares.

2. Liderança

Para além de constituir um "processo de influência", a liderança é vista como a capacidade de definir metas e motivar os outros a alcançá-las, de tomar decisões e partilhá-las, incentivando cada um a ser também um líder (Yulk, 1989) – o que requer a transmissão de uma visão clara para a organização (O'Connor, 1995), em função de uma missão e projetos partilhados (Delgado, 2006).

Em suma, a liderança implica autoridade, partilha, incentivo, motivação, influência e estabelecimento de objetivos que levem à mudança organizacional, através do desenvolvimento das pessoas (Barracho, 2008), constituindo, por isso, um fenómeno "complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional" (Costa, 2000, p.15).

2.1 Liderança em contexto escolar

Pese embora as afinidades que a globalização trouxe aos modelos de análise organizacional, é incontestável a especificidade e singularidade das organizações escolares, sobretudo no que diz respeito à sua missão, que é "essencialmente pedagógica e educativa" (Costa, 2000, p.27).

Também Bush & Coleman (2000) advertem para a necessidade de a liderança escolar se centrar nas preocupações educativas e pedagógicas, relegando para segundo plano as administrativo-financeiras, cientes de que as escolas de sucesso adotam uma liderança educativa, valorizando o que se passa na sala de aula, ao nível do ensino e da aprendizagem. Este posicionamento é reforçado por Sergiovanni (2004, p.134) que fala mesmo de "liderança como pedagogia" e que serve de suporte à construção de um quadro teórico-concetual passível de enformar o fenómeno da liderança em contexto escolar.

Na medida em que perseguem objetivos educativos, as escolas são organizações especiais que "necessitam de uma liderança especial"(Sergiovanni, 2004, p.172). Tal pressuposto indicia que, paralelamente às alfaias gestionárias que partilha com outras organizações – como o estabelecimento de uma visão clara dos objetivos a atingir, de um clima de confiança e cooperação que garanta e estimule o gosto pelo trabalho em equipa -, as lideranças escolares devem responder aos "princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere" (Morgado & Pinheiro, 2011, p.2), mediante a adoção de uma visão pedagógica, consubstanciada pela "elaboração e

realização de um projeto formativo" (*ibid*) que emerge do próprio projeto educativo da instituição, como um modelo especial, feito à medida.

2.2 Lideranças Intermédias Eficazes

A constituição dos Mega agrupamentos redimensionou de tal modo as organizações escolares que a distribuição de responsabilidades, através da instituição de lideranças intermédias atuantes, se tornou um imperativo de eficácia (Lima, 2008), num contexto macro e polifónico, mais semelhante a uma "banda de jazz do que a uma orquestra sinfónica" (Formosinho & Machado, 2000, p.131).

Torna-se, pois, crucial perceber o modo como funcionam as estruturas intermédias e o seu papel de charneira na dinâmica pedagógico-curricular das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores, tantas vezes negligenciada (Harris, 2003), alocada às funções da sala de aula – como planificação, comunicação dos objetivos e conteúdos, regulação das atividades e estratégias, criação de um bom ambiente de trabalho, motivação e avaliação do desempenho dos alunos.

A liderança educacional de uma estrutura intermédia é vista por Hallinger; Bickman e Davis (1996) muito para além da definição de uma missão para a escola e da criação de um clima propício à aprendizagem. Estes autores veem-na num sentido mais lato, como a *administração do currículo*, através da definição de metas, objetivos e estratégias que orientam o trabalho na sala de aula, avaliando e administrando também o currículo, para assegurar a articulação inter-anos e ciclos. Na perspetiva de Day (2004), os líderes intermédios de sucesso não se limitam a indicar a direção que pretendem para o seu departamento ou turma, "eles constroem relacionamentos com a comunidade na escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola" (p.205).

Os líderes intermédios de sucesso encaram a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde existe uma cultura de valores, crenças, atitudes e normas partilhados por todos (Leithwood; Seashore; Anderson & Leithwood, 2004). Cabe-lhes a responsabilidade de estimular intelectualmente as pessoas a refletirem sobre as suas práticas, de modo a perceberem as discrepâncias entre aquilo que se supunha acontecer e o que efetivamente acontece, incentivando-os a trabalharem em equipa na monitorização dos progressos e na melhoria das aprendizagens (Fullan, 2002).

Para Scheerens (2005), os líderes intermédios de sucesso envolvem-se diretamente no trabalho que é feito com os alunos, avaliam constantemente as suas dinâmicas de sala de aula e as dos seus colegas, monitorizam os progressos e resultados dos alunos e promovem um ambiente de trabalho propício à aprendizagem de todos os alunos, evitando o "individualismo que isola e distancia" (Alves & Machado, 2010). Rajala e Tornberg (2009) acentuam a responsabilidade das lideranças intermédias no encorajamento de culturas de colaboração, pela criação de espaços de discussão e partilha.

Efetivamente, os líderes eficazes modificam mesmo a estrutura organizacional da escola, quando novos rumos se impõem com caráter de urgência, incluindo uma diferente distribuição e execução de tarefas, utilização dos tempos e espaços, aquisição de equipamentos e outros recursos considerados "essenciais para melhorar o desempenho dos professores e os resultados dos alunos" (Santos, 2007, p.60).

Em suma, os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da

melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Harris, 2003).

Na esteira dos vários estudos sobre as escolas eficazes, foi ganhando relevo a influência da capacidade de gestão e liderança das lideranças intermédias na eficácia da organização escolar. Dada a consistência destes resultados, Harris (1999) sintetizou as caraterísticas das estruturas intermédias eficazes, entendendo a eficácia como o valor acrescentado pela escola às aprendizagens dos alunos.

As estruturas intermédias eficazes são, para a autora, aquelas em que i) os docentes têm uma atitude de colaboração e partilha, servida por um sistema de comunicação franco, quer formal quer informal, porque possuem uma visão clara e forte dos objetivos almejados, procedem ao intercâmbio de experiências profissionais interessantes, demonstram abertura à mudança e encaram a melhoria como um compromisso; ii) há uma boa gestão e organização dos recursos; iii) a monitorização e avaliação do progresso dos alunos é sistemática, o que permite elaborar relatórios estruturados e regulares que deem conta dos progressos registados; iv) as rotinas e práticas em sala de aula são muito claras para todos; v) os docentes privilegiam o ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro da sua atenção/preocupação; vi) os líderes intermédios revelam capacidade de gestão/liderança e têm a aprovação/reconhecimento dos seus pares que os veem como um modelo a seguir, devido à competência, experiência e boas práticas demonstradas.

3. Metodologia

Sendo o objetivo da investigação em curso conhecer o impacto e efeitos produzidos pelo 1º ciclo da AEE, ao nível das práticas curriculares das lideranças intermédias, recorreu-se a uma metodologia mista para indagar as perceções dos docentes do ensino não superior acerca do processo de Avaliação Externa das Escolas, contemplando as várias fases até à produção e envio do relatório, a sua disseminação pelos vários órgãos da escola/agrupamento, a reflexão conducente à elaboração de um plano de melhoria e, consequentemente, o impacto/ mudanças que operou e os efeitos/resultados que produziu nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

A presente comunicação apresenta os resultados da primeira fase dessa investigação, constituída por um estudo quantitativo extensivo, que teve como instrumento de recolha de dados um questionário, aplicado a uma amostra nacional de professores do ensino não superior, onde se pretendia que os inquiridos mostrassem o seu grau de concordância/discordância relativamente a tópicos considerados relevantes no processo de implementação do 1º modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal.

A construção do questionário alicerçou-se na revisão da literatura, nacional e transnacional, sobre as fases contempladas na avaliação externa, chegando-se a um esquema de ordenação que contemplava as seguintes dimensões: (1) Fase de preparação que antecedeu a visita da equipa de avaliação; (2) Fase da visita à escola/agrupamento; (3) Fase final – o relatório; (4) Impacto e efeitos da avaliação externa.

Nesta comunicação apresentamos, apenas, os resultados concernentes à última dimensão estudada, isto é, o impacto e os efeitos do processo de avaliação externa nas práticas curriculares dos coordenadores e diretores de turma que, por liderarem estruturas intermédias, poderão fazer "a ponte" entre o *core curriculum* e o espaço discricionário da sala de aula, promovendo a melhoria do ensino-aprendizagem.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

As tabelas seguintes descrevem as opiniões dos 1102 respondentes ao questionário *online,* relativamente a nove dos quinze itens da última dimensão, designada Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas, de acordo com a seguinte escala: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Não sabe/Não responde; 4 – Concordo em parte e 5 – Concordo totalmente.

E8 - A avaliação externa teve mais impactos positivos que negativos na escola.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	48	4,4%		
Discordo em parte	127	11,5%	3,63	1,082
Não sabe/Não responde	251	22,8%		
Concordo em parte	430	39,0%		
Concordo Totalmente	246	22,3%		

Apesar do baixo consenso, nesta variável, e de uma concordância clara, próxima da indefinição avaliativa, a grande maioria dos inquiridos (61, 3%) concorda, em parte ou totalmente, que a avaliação externa teve mais aspetos positivos que negativos na escola, não sendo, contudo, negligenciável os 22,8% que não sabem /não respondem ou os 15,9% que discordam (em parte ou totalmente).

E9 - A Avaliação externa criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	106	9,6%		
Discordo em parte	173	15,7%	3,38	1,190
Não sabe/Não responde	170	15,4%		
Concordo em parte	495	44,9%		
Concordo Totalmente	158	14,3%		

Nesta variável, a dissensão é notória e a média assume valores dentro da indefinição avaliativa. Todavia, a maioria (59,2%) concorda, em parte ou totalmente, que a avaliação externa elevou os níveis de exigência no desempenho global da escola, contra uma minoria (25,3%) que não concorda, total ou parcialmente, com este efeito.

E11 - Os professores desenvolveram o hábito de fazer a observação mútua da prática letiva.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	320	29,0%		
Discordo em parte	287	26,0%	2,24	1,215
Não sabe/Não responde	218	19,8%		
Concordo em parte	237	21,5%		
Concordo Totalmente	40	3,6%		

A leitura dos resultados revela um elevado desvio-padrão e uma média que aponta para a discordância clara, verificando-se pouco assentimento dos inquiridos relativamente à questão dos professores terem desenvolvido o hábito da observação mútua da prática letiva, na sequência da avaliação externa. Por outro lado, constata-se que a maioria discorda totalmente ou em parte (55,0%), havendo uma considerável franja que não sabe/não responde (19,8%) ou concorda em parte (21,5%).

E12 - A escola melhorou a nível do trabalho colaborativo entre os professores.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	186	16,9%		
Discordo em parte	292	26,5%	2,89	1,249
Não sabe/Não responde	147	13,3%		
Concordo em parte	404	36,7%		
Concordo Totalmente	73	6,6%		

Paralelamente à acentuada dissensão, a média nesta variável está na indefinição avaliativa. Apenas uma minoria de respondentes concorda totalmente que a escola tenha melhorado a nível do trabalho colaborativo entre professores (6,6%), embora 36,7% concordem em parte, 26,5% discordem, em parte, 16,9%, totalmente e 13,3% não sabem ou não respondem.

E13 - A escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração da avaliação das aprendizagens.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	116	10,5%		
Discordo em parte	203	18,4%	3,31	1,215
Não sabe/Não responde	145	13,2%		
Concordo em parte	495	44,9%		
Concordo Totalmente	143	13,0%		

Também nesta variável há uma grande diversidade de opiniões, traduzidas no elevado desvio-padrão e numa média situada na indefinição avaliativa. Contudo, a agregação das percentagens de concordância revela que 57,9% da amostra concorda, em parte ou totalmente, que a escola melhorou a produção conjunta de instrumentos de avaliação no sentido da calibração das aprendizagens. Porém, há frequências/percentagens muito próximas nos demais níveis da escala que não podem ser ultrapassados e corroboram a divergência de perceções sobre o efeito da avaliação externa nesta matéria.

E14 - A escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	93	8,4%		
Discordo em parte	191	17,3%	3,39	1,182
Não sabe/Não responde	179	16,2%		
Concordo em parte	470	42,6%		
Concordo Totalmente	169	15,3%		

A observação da média e do desvio-padrão remetem para resultados muito análogos aos apresentados nas anteriores variáveis desta dimensão. Contudo, os valores percentuais e de frequência evidenciam uma concordância parcial ou total que perfaz 57,9% de inquiridos que consideram que a escola melhorou o processo sistemático de autoavaliação, contra 25,7% que discordam (em parte ou totalmente) e 16,2% que não sabe ou não responde.

E17 - A escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	108	9,8%		
Discordo em parte	212	19,2%	3,24	1,167
Não sabe/Não responde	201	18,2%		
Concordo em parte	468	42,5%		
Concordo Totalmente	113	10,3%		

O baixo consenso dado pelo elevado desvio-padrão e a média com valores dentro da indefinição avaliativa remetem para um leque diversificado de opiniões dos docentes da amostra. Contudo, não obstante esta dispersão pelos diferentes níveis da escala, uma percentagem de 42,5% concorda em parte e 10,3%, totalmente, que a escola melhorou a nível da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo. Pese embora esta constatação, é relevante a percentagem equiparada dos que não sabem/não respondem (18,2%) e dos que não concordam em parte (19,2%), devendo ter presente os 9,8% que discordam totalmente.

E18 - A escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	118	10,7%		
Discordo em parte	247	22,4%	3,18	1,202
Não sabe/Não responde	164	14,9%		
Concordo em parte	461	41,8%		
Concordo Totalmente	112	10,2%		

A dissensão mantém-se nesta variável, adjuvada pela indefinição avaliativa reportada pelo valor da média, embora a maior percentagem (41,8%) e frequência (461) seja a dos que concordam em parte que a escola melhorou na partilha de experiências e estratégias para alunos que apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento. Nos extremos da escala, e com valores percentuais muito análogos, encontram-se os que discordam ou concordam totalmente. Uma percentagem muito significativa discorda em parte (22,4%) e 14,9% não sabe ou não responde.

E20 - A escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas.

Escala	Frequência	Percentagem	Média	Desvio-padrão
Discordo Totalmente	123	11,2%		
Discordo em parte	208	18,9%	3,25	1,209
Não sabe/Não responde	161	14,6%		
Concordo em parte	486	44,1%		
Concordo Totalmente	124	11,3%		

Os resultados obtidos nesta variável atestam um consenso baixo e grande divergência de perceções entre os inquiridos, com uma média alojada na indefinição avaliativa. Mas também nesta variável, a maior percentagem (44,1%) e frequência (486 dos 1102 respondentes) concorda em parte que a escola melhorou na articulação entre os diferentes ciclos/anos de escolaridade e entre as várias disciplinas. Também à semelhança do registado na maioria das variáveis desta dimensão, obtiveram-se valores muito próximos entre os que discordam em parte (18,9%), totalmente (11.2%) e não sabem/não respondem (14,6%).

5. Discussão dos resultados

Entendendo-se por impacto, a "influência exercida por alguém ou alguma coisa, por ação relevante ou influente" (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001, p.2034), e efeito "o que é produzido por uma causa, resultado/ consequência de

uma ação" (*ibid,* p.1332), pretende-se perceber a influência/mudança que a AEE introduziu, e os efeitos/resultados dessa mudança.

Acerca do **impacto da AEE**, os inquiridos concordam claramente que o seu impacto foi mais positivo que negativo (média=3,63), embora menos claramente na criação de níveis de exigência mais elevados no desempenho global da escola (Média=3,38).

No que concerne aos **efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias**, os resultados do questionário remetem para a clara discordância de que os professores tenham desenvolvido o hábito da observação mútua da prática letiva (Média= 2,24). Já nas outras variáveis em apreço, verifica-se grande divergência de opiniões, nomeadamente, ao nível do trabalho colaborativo entre professores (Média= 2,89), da produção conjunta de instrumentos de avaliação (Média=3,31), do processo sistemático de autoavaliação (Média=3,39), da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo (Média=3,24), da partilha de experiências e estratégias para alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamento (Média=3,18) e da articulação entre os diferentes ciclos/anos e disciplinas (Média=3,25).

Importa salientar que a maioria dos nove itens que visam aferir os efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias se apresentam correlacionados entre si, de forma muito significativa, chegando alguns deles a valores muito próximos do que se considera uma correlação forte: E11 e E12 (r=.583); E12 e E13 (r=.648); E17 e E18 (r=.683), o que indica que os mesmos sujeitos concordam com ambas as afirmações.

Conclusões

Os resultados obtidos revelam que, de um modo geral, o 1º ciclo de AEE teve um **impacto** muito positivo nas escolas, ao promover patamares de exigência mais elevados, na procura da melhoria da qualidade educativa, o que não invalida a existência de experiências e práticas menos próximas desta perceção, acabando por legitimar a assunção de que a AEE instituiu uma mudança nas escolas, na busca de maior eficácia e excelência.

Relativamente aos **efeitos** do 1º ciclo da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias, os resultados obtidos mostram que a influência da AEE, não redundou em resultados suficientemente fecundos, porque ainda não instituiu o hábito da observação mútua da prática letiva (Alves & Machado, 2000), não ritualizou o trabalho colaborativo dos professores na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo (Scheerens, 2005), na autoavaliação, produção conjunta de instrumentos de avaliação (Sergiovanni, 2004), na articulação interciclos, anos, disciplinas (Hallinger; Bckman & Davis, 1996) ou na partilha de experiências e estratégias para alunos com fracos resultados ou problemas de comportamento (Harris, 2003).

Em suma, a AEE já mudou atitudes das lideranças intermédias, mas ainda não conseguiu reverter comportamentos, nomeadamente a responsabilidade que lhes cabe de estimular intelectualmente as pessoas a refletirem sobre as suas práticas, de modo a melhorarem e adequarem as respostas educativas e incentivando-as a trabalharem em equipa, na monitorização dos progressos e na melhoria das aprendizagens (Fullan, 2002).

Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa. (2001). Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Verbo.

Alves, M. & Machado, E. (2010). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. Alves, & E. Machado (orgs.), *O Pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.

Barracho, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança: Uma perspetiva Multi/interdisciplinar*.

Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership and management*, vol.19, nº 3, pp. 305 – 317. DOI:10.1080/13632439969069.

Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer nº3 sobre A Avaliação Externa das Escolas*, Diário da República, 2ª série – Nº111- 9 de Junho. Lisboa: CNE.

Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa; A. Mendes – Neto e A. Ventura (Org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*,
vol.24, nº 4, pp. 425-437.

Delgado, P. (2006). *Os direitos das Crianças. Da Participação à Responsabilidade*. O Sistema de Protecção e Educação das Crianças e Jovens. Porto: Profedições.

Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e dasafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, J. Ilídio, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Fullan, M. (2002). *Leadership and Sustainability. In Principal Leadership*, vol. 3, nº 4. Disponível em: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm. [Consultado a 21/12/2012].

Hallinger, P.; Bickman, I. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, vol. 96, nº 5, pp. 498-518.

Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.

Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?*School Leadership and Management, vol.23, nº 3, pp. 313-324.

Leithwood, K.; Seashore L.; Anderson, S. & Leithwood, W. (2004). *How leadership influences student learning (Learning From Leadership Project Executive Summary).* New York: The Wallace Foundation. Disponívelem:http://education.umn.edu/CAREI/Leadership/ExecutiveSummary.pdf. [Consultado a 10/05/2012].

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Morgado, J. & Pinheiro, J. (2011). Lideranças Intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. In Atas do Congresso Ibérico /5º Encontro do GT-PA. Pedagogia para a Autonomia. Universidade do Minho. CIED.

O'Connor, C. (1995). *A liderança com sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos.* Comunicação apresentada no Seminário Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto. Braga: Universidade do Minho, realizado a 13 de julho de 2010.

Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Scheerens, J. (2005). *A mensuração da liderança escolar*. Basília: Instituto Nacional de Estudos e Referências bibliográficas, 214. Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.

Simões, G. (2010). *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação De emancipação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/3067. [Consultado a 09/07/2013].

Yulk, G. (1989). *Leadership in Organizations* (2ª ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

COMPETÊNCIAS CURRICULARES TRANSVERSAIS E COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA NO ENSINO SECUNDÁRIO: AS VOZES DOS ALUNOS

António V. Bento

CIE-UMa

Universidade da Madeira

bento@uma.pt

Sandra Reinolds

Centro de Ciências Sociais

Universidade da Madeira

sandrareynolds@netmadeira.com

NOTA INTRODUTÓRIA

As reformas educativas encetadas pelos diversos governos, na última década, carecem de avaliações dos resultados dessas mesmas reformas enquanto estiveram em vigência. Assim, como referem vários autores e responsáveis por organizações educativas, os alunos, dos anos mais avançados, devem ser ouvidos acerca das suas aprendizagens e competências adquiridas nas diversas estruturas curriculares. Neste sentido, encetámos um estudo de investigação de forma a ouvir as vozes dos alunos acerca das competências transversais adquiridas no secundário, particularmente através das áreas curriculares não disciplinares. Os resultados deste estudo de investigação de natureza qualitativa com dados recolhidos de 105 entrevistas escritas e de dois grupos focais, indicam que as competências curriculares transversais e de liderança adquiridas e desenvolvidas no Ensino Secundário são importantes para o prosseguimento de estudos tendo sido concluído que as capacidades de organização e planeamento (nomeadamente, os trabalhos de grupo), a capacidade de autoconfiança, a resolução de problemas, e as relações interpessoais são desenvolvidas como competências transversais no Ensino Secundário e revelam-se de grande importância na adaptação e

sucesso no Ensino Superior. Outros aspetos relacionados com as competências transversais focadas por vários sujeitos do nosso estudo de investigação e que deveriam ser mais desenvolvidos no ensino secundário são: a motivação para o estudo; a capacidade de tomar decisões; o desenvolvimento da análise crítica e construção da opinião própria; a aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa; e, mais rigor nas metodologias de trabalho com "*…mais exigência a nível de execução e apresentação de trabalhos de diversas áreas*" (E6, Ciências da Educação).

INTRODUÇÃO

A reorganização curricular ocorrida em 2001 (DECRETO LEI nº 6/2001 de 18 de Janeiro) introduz algumas novidades em relação às competências a adquirir pelos alunos. Por um lado, elenca as competências transversais a adquirir na área da cidadania e, por outro, cria as áreas curriculares não disciplinares nas quais se objetiva desenvolver nos alunos determinadas competências transversais a todas as disciplinas.

Em 2006, as estruturas ministeriais reconhecem que o ensino secundário sofria de alguns constrangimentos e pontos críticos, nomeadamente a sua "natureza demasiado formal, livresca e enciclopedista do ensino e das aprendizagens" (DECRETO-LEI nº 24/2006, de 6 de Fevereiro, p. 3). Neste contexto, surge uma área de natureza interdisciplinar e transdisciplinar (Área de Projeto e Projeto Tecnológico) no Ensino Secundário, visando a realização de projetos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes "uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho" (p. 3).

Deste modo, a Área de Projeto é uma área em que os alunos mobilizam competências desenvolvidas no contexto dos conteúdos das disciplinas do seu plano curricular para resolverem problemas, para estudarem e compreenderem fenómenos do mundo que os rodeia, elaborando produtos concretos de natureza diversa. Assim, foram definidas finalidades específicas e competências a atingir com aquela unidade curricular (DECRETO-LEI nº 24/2006):

a) Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social;
b) Desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos na constituição dos seus itinerários e projetos de vida, sob uma perspetiva de formação para a

cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor;

c) Promover a orientação escolar e profissional dos alunos, relacionando os projetos desenvolvidos com os seus contextos sociais e, em particular, com os contextos de trabalho e as saídas profissionais.

No ano em que fora introduzida (2006), a Área de Projeto, que tinha como objetivo fundamental desenvolver nos alunos competências transversais específicas, os professores não tiveram nenhuma formação exceto algumas orientações curriculares gerais do Ministério da Educação para a lecionação desta disciplina. Contudo, ao longo dos anos passados foram-se desenvolvendo formações específicas e, também, materiais apropriados para esta área curricular.

Com a reforma curricular em curso (REVISÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR, Comunicado de 26/03/2012 do Ministério da Educação), as estruturas ministeriais decidem eliminar esta área curricular do 12º ano, com a justificação de que seria importante alterar o currículo de forma a reduzir a dispersão curricular, reforçar as disciplinas essenciais e centrar a focalização em conteúdos disciplinares centrais associados à definição de objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis. Tendo sido consultado o CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO) acerca da proposta de reforma, aquele emitiu um parecer (nº 3/2011) negativo à extinção da Área de Projeto/Projeto Tecnológico. Neste parecer, o CNE começa por afirmar que aquando da sua criação no Ensino Secundário em 2006, a Área de Projeto constituiria a oportunidade para o desenvolvimento de projetos concretos na lógica de interdisciplinaridade e ligação à realidade. Seguidamente, afirma-se que "Se os objetivos que justificaram a introdução desta área curricular não disciplinar continuam válidos, então seria de **investir na melhoria das condições da sua efetivação e na divulgação das experiências positivas e não a sua eliminação**" (CNE, 2011, pp. 212-213).

Ainda neste parecer, o CNE justifica as razões do seu parecer não favorável á extinção da Área de Projeto [porque esta permitia]:

> a) Promover a orientação escolar e profissional dos alunos, relacionando os projetos desenvolvidos com os seus contextos de trabalho e saídas profissionais; b) favorecer o desenvolvimento de atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos; c) valorizar com metodologia de trabalho a prática inter e transdisciplinar; d) preparar para o prosseguimento de estudos e inserção no mercado de trabalho; e) valorizar o debate como meio adequado à

> resolução de problemas, confrontação de ideias e apresentação de críticas; f) fortalecer a relação da escola com o meio; g) desenvolver a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem; h) fomentar a participação cívica e a cooperação (p. 213).

Por isso, para além do CNE considerar que devia ser mantida a Área de Projeto, recomenda, ainda, que se devia investir na divulgação de experiências positivas desenvolvidas durante esses seis anos e, também, na formação dos professores.

De facto, não se tiveram em conta as experiências positivas e implicações que esta área curricular não disciplinar teve no desenvolvimento das competências dos alunos durante os seis anos da sua realização. Afirmam, neste sentido, dois investigadores Portugueses:

> Quando pensam nas reformas e inovação, os decisores da política curricular tendem a apoiar-se em quadros normativos e complexos (novos programas e critérios de avaliação), menosprezando, entretanto, outras abordagens alternativas, por exemplo, ouvir e atuar no que diz respeito ao que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem nas escolas. Com efeito, a macrodecisão curricular não pode ser o ponto crítico da mudança e inovação escolar tal como não o poderá ser a decisão ao nível organizacional, dado que tudo depende da reorganização das práticas curriculares no interior das escolas (Pacheco e Paraskeva, 1999, p. 12).

Deste modo, decidimos, neste trabalho de investigação, ouvir as vozes dos alunos em relação às competências transversais e de liderança desenvolvidas no ensino secundário com particular incidência nas competências resultantes da experiência educativa imprimida pela área curricular não disciplinar da Área de Projeto/Projeto Tecnológico, agora extinta do currículo secundário. Assim, este estudo de investigação, de cariz qualitativo, pretendeu analisar as competências transversais e de liderança adquiridas no Ensino Secundário e muito particularmente na área de Projeto/Projeto Tecnológico.

Durante o percurso escolar do ensino secundário, os estudantes desenvolvem capacidades transversais e de liderança que podem ser determinantes para a sua adaptabilidade e sucesso no ensino superior e/ou integração no mercado de trabalho. Esta área, como área de investigação, tem despertado pouca atenção por parte dos investigadores portugueses da área das Ciências da Educação. No entanto, há uma série de estudos estrangeiros e alguns nacionais (e.g. Al-Omari et al., 2008; Bento, 2011; Bettencourt & Caeiro, 2009; Romano, 1996) que se focaram nas competências adquiridas pelos alunos do ensino secundário e essa literatura é clara no que diz respeito à importância e realização do desenvolvimento dessas capacidades nesse nível de ensino, uma vez que está provada a influência das competências transversais e de liderança nos resultados académicos dos alunos (Leithwood & Jantzy, 2008).

Daí a necessidade de se estudar mais aprofundadamente as competências transversais e de liderança com que os alunos chegam à universidade (ou mercado de trabalho) e sua importância na adaptação ao nível de ensino superior. Estas competências foram categorizadas, seguindo as diretrizes das conclusões de estudos realizados por Melinda Vann (2000), em oito dimensões: a) Autogestão; b) Relações interpessoais; c) Resolução de problemas/tomada de decisões; d) Desenvolvimento cognitivo/análise crítica; e) Organização e planeamento; f) Autoconfiança; g) Sensibilidade para a diversidade; e, i) Tecnologia. E, também, segundo Stronge (1998) que categorizou as competências escolares em três dimensões: (i) **Competências técnicas** que refletem o conhecimento especializado, ferramentas e técnicas adquiridas; (ii) **Capacidades conceptuais** que são constituídas pela inteligência, decisão, capacidade de ver o conjunto, e prever a mudança; e, (iii) **Capacidades humanas** que abrangem a habilidade de trabalhar com e pelos outros.

Participaram neste estudo de investigação 105 alunos do 1º ano do Ensino Superior (área das Ciências da Educação), a frequentar o segundo semestre do ano letivo de 2010-2011 e o primeiro semestre de 2011/2012, que responderam a uma entrevista escrita; foram, depois, selecionados dois grupos de nove alunos cada para participarem também numa entrevista de grupo focal. Por um lado, as entrevistas escritas, pretendiam obter dados qualitativos relacionados com as competências transversais e de liderança adquiridas no Ensino Secundário e, por outro lado, e a partir daí, com as entrevistas focais, pretendeu-se compreender melhor as competências adquiridas através de experiências marcantes e relevantes que os alunos tiveram no mesmo grau de ensino. Deste modo, recolhemos dados relativos a experiências educativas adquiridas no Ensino Secundário através das áreas curriculares não disciplinares especialmente na Área de Projeto/Projeto Tecnológico.

METODOLOGIA

Participaram neste estudo, através de uma entrevista escrita, e, na primeira fase, 105 alunos do 1º ano duma instituição do Ensino Superior. Todos os participantes eram do sexo feminino excepto cinco alunos que eram do sexo masculino e pertenciam ao curso das Ciências da Educação (4) e ao Curso de Educação Básica (1). A média de idade dos 105 entrevistados era de 20,6 anos. Pertenciam aos Curso de Licenciatura em Ciências da Educação 48 alunos e 57 frequentavam o curso de Licenciatura em Educação Básica. Participavam em atividades extracurriculares 18% (Atividades desportivas, música e línguas, grupos musicais, teatro,

dança) e 82% não tinham qualquer participação nessas atividades. Em termos de frequência de escolas, 94,2% dos participantes tinham frequentado uma escola pública durante o ensino secundário e 5,7% tinham frequentado uma escola privada. Perguntámos aos nossos participantes se tinham tido explicações no Ensino Secundário: 19% tiveram explicações (Matemática, Inglês, Química e Geometria). Perguntámos também se tinham participado em algumas atividades extra curriculares enquanto frequentavam o Ensino Secundário e apenas três responderam afirmativamente (desporto, música, teatro e pintura).

Como já referenciado, este estudo de investigação foi desenvolvido em duas fases: numa primeira fase foram entrevistados 105 alunos do 1º ano do ensino superior. Numa segunda fase, pediu-se a alunos que participaram nas entrevistas escritas que quisessem participar num grupo focal a fim de se analisar, numa vertente mais prática, as competências adquiridas no Ensino Secundário e particularmente na Área de Projeto/Projeto Tecnológico. Deste modo, fizeram parte de dois grupos focais dezoito alunos a frequentar o 1º ano do Ensino Universitário que analisaram as suas experiências educativas no Ensino Secundário. As entrevistas focais apareceram nos anos 30 na área da ciência social (Rice, 1931) e, nos últimos anos, investigadores sociais interessaram-se pelo uso de grupos focais como um método de recolha de dados. Sabemos que aquelas podem ser um instrumento muito valioso, bastante eficiente para recolher dados e são muitas vezes utilizadas como um complemento às entrevistas individuais como aconteceu nesta investigação.

Segundo vários autores, os dados recolhidos através de entrevistas assim como das entrevistas focais são as mais ricas fontes de dados acerca da compreensão própria das pessoas e da vida à volta delas. Neste sentido, grupos focais podem ser vistos como método de recolha de dados ou uma estratégia de investigação. Grupos focais, essencialmente, são entrevistas de grupo que recaem, não numa situação de entrevista pergunta - resposta mas na interação dentro dos grupos (Morgan, 1988); mais especificamente, para Powell e Single (1996), afirmam que um grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" (p. 449). É de realçar que um grupo focal é mais que uma entrevista de grupo. De acordo com Wellington & Szczerdinski (2007), um grupo focal é um pequeno grupo de entre seis e dez elementos com certas características comuns com os quais se pode conduzir uma discussão focada num dado tópico ou temática. O número de sessões pode variar entre 3 e 4 sessões mas

uma pode revelar-se suficiente. A duração das entrevistas pode variar entre 45 minutos e duas horas.

De acordo com Morgan (1988), um grupo raramente é suficiente, pelo menos deve-se considerar dois grupos, como mínimo. No nosso estudo utilizámos dois grupos focais com uma única sessão, e seguimos a recomendação de Mertens (1998), quando afirma que porque o grupo focal é uma discussão guiada, o entrevistador, normalmente, tem uma lista de cinco a seis questões para uma sessão que varia entre 90 a 180 minutos. No grupo focal, o entrevistador perde o papel diretivo. Ele faz perguntas para iniciar a discussão, mas depois deixa os participantes tomarem a responsabilidade para afirmarem os seus pontos de vista e extraírem os pontos de vista dos outros participantes do grupo.

Uma das vantagens da investigação por grupos focais é a adicional compreensão ganha a partir da interação de ideias entre os participantes do grupo. Uma outra vantagem é o facto de os entrevistados poderem sentir-se mais seguros com os seus pares, sobretudo, adolescentes e jovens adultos. Por outro lado, os participantes podem sentir-se mais à vontade para apresentarem os seus pontos de vista e as suas perspetivas. Finalmente, a técnica do grupo focal funciona melhor quando todos os elementos estão numa base igual e são da mesma categoria como aconteceu no nosso estudo.

RESULTADOS

A entrevista escrita estava dividida em duas partes; na primeira, obtiveram-se os dados demográficos: idade, género, curso, ano de curso, participação em atividades extra curriculares, frequência de explicações no ensino secundário, participação em atividades extra curriculares no ensino secundário e frequência de escola pública ou escola privada.

Na segunda parte, pedia-se aos participantes para descreverem as suas experiências no ensino secundário, ou seja, competências transversais e de liderança adquiridas no secundário e, também, implicação dessas capacidades na adaptação ou dificuldade de adaptação ao ensino superior.

Todos os participantes na entrevista escrita indicaram que as suas experiências educativas e sociais no percurso secundário tinham sido positivas. A maioria dos participantes usou os seguintes adjetivos para descrever a sua experiência: *"ótima", "benéfica", "positiva",*

"muito boa", "produtiva", "bastante feliz", "muito enriquecedora", " gratificante", " excelente", "diversificada" e "rica".

Dum modo geral, os participantes referiram competências transversais técnicas e sociais/humanas adquiridas no Ensino Secundário (Stronge, 1998). Alguns dos entrevistados afirmaram o seguinte quanto à avaliação da sua experiência no ensino secundário:

> *"A minha experiência educativa e social no ensino secundário foi enriquecedora, fez-me crescer e lutar pelos meus objetivos."* **(E47, Ciências da Educação).**

Afirmou um outro:

> *"Benéfica para o ensino superior porque somos preparados quer a nível pessoal quer a nível educacional para o futuro"* **(E13, Ciências da Educação).**

Um outro participante acrescentou:

> *"Foi uma experiência incrível, bastante feliz. Aprendi imensas coisas não só das matérias mas também socialmente. Aprendi a lidar com um número imenso e diverso de pessoas e fiz imensos amigos"* **(E9, Educação Básica).**

Afirmou um outro participante:

> *"Desenvolveu em mim a capacidade de relacionar conhecimentos, tornar-me mais responsável e aumentou o meu gosto pela leitura.* **(E14, Educação Básica).**

Finalmente, um outro participante:

> *"A minha passagem pelo ensino secundário foi uma experiência educativa e social bastante enriquecedora pois aprendi a delegar e a realizar tarefas, a cumprir prazos, a gerir eficazmente o meu tempo pessoal e fiz imensos bons amigos"* **(E19, Educação Básica).**

Mais especificamente, e quanto às competências transversais e de liderança adquiridas no Ensino Secundário tais como as relações interpessoais, a autogestão, a resolução de problemas/tomada de decisões (Vann, 2000), a organização das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e cultural (Bettencourt e Caeiro, 2006), os participantes afirmaram o seguinte:

> *"Aprendi a cumprir prazos e que uma boa distribuição de tarefas contribui para o desenvolvimento de um trabalho de grupo mais eficaz e coerente. A responsabilidade é algo muito relevante"*. **(E19, Educação Básica).**
>
> *"Adquiri muitas competências interpessoais mas essencialmente a parte teórica que muitas disciplinas exigem"*. **(E3, Ciências da Educação).**
>
> *"Competências adquiridas no Ensino Secundário: capacidade de trabalho, gestão do tempo, organização, realização de atividades práticas e lúdicas, relações com os outros"*. **(E4, Ciências da Educação)**
>
> *"Respeitar as ideias dos outros, gerir o tempo de estudo (principalmente), desenvolvi capacidades para lidar em grupo*." **(E5, Ciências da Educação).**
>
> *"Adquiri muitas capacidades: responsabilidade, respeito, assiduidade, cooperação e capacidade de motivar e acompanhar os outros"*. **(E1, Educação Básica).**

As competências referidas pelos participantes tais como a análise crítica, a gestão do tempo, a organização, as relações interpessoais, a responsabilidade, a liderança, a cooperação, a motivação são adquiridas transversamente no Ensino Secundário mas, dum modo particular, nas áreas curriculares não disciplinares.

Quando se perguntou aos participantes que capacidades (adquiridas) consideravam mais importantes para a adaptação ao Ensino Superior, responderam o seguinte:

> *"Para mim acho que a análise crítica e a organização e planeamento foram as mais importantes pois ajudaram-me a adaptar da melhor forma aos métodos de ensino na Universidade"* **(E57, Educação Básica).**
>
> *"Sentido de responsabilidade, persistência e força de vontade"*. **(E1, Educação Básica.)**

> *"Cumprimento de prazos, distribuição de tarefas, responsabilidade e uma boa gestão do tempo pessoal ajudam-nos a concretizar e a atingir mais facilmente os objetivos pré-estabelecidos."* **(E19, Educação Básica).**
>
> *"Há um conjunto de capacidades que são importantes para a adaptação e sucesso ao ensino superior; mas para mim as mais importantes são a resolução de problemas, tomada de decisão, autoconfiança e relações interpessoais."* **(E1, Ciências da Educação).**
>
> *"Para mim as mais importantes são a capacidade de autogestão, relações interpessoais e a autoconfiança"* (E2, Ciências da Educação).
>
> *"…considero que apesar do empenho dos professores, não houve atividades em número considerável que desenvolvessem o trabalho de investigação. Refiro-me à falta de propostas, rigor e preparação a nível de trabalhos de grupo. Não senti uma efetiva ligação ao que me sucederia no ensino superior…"* **(E1, Ciências da Educação).**

Com as entrevistas focais pretendia-se, como já referido, analisar duma forma mais exemplificativa as competências transversais e de liderança derivadas das experiências que os participantes tinham tido no Ensino Secundário e dum, modo particular, na área curricular não disciplinar da Área de Projeto/Projeto Tecnológico. Apresentam-se três descrições mais clarificadoras de situações em que os participantes adquiriam competências transversais úteis e significativas.

Descreveu um participante:

> "*A experiência que irei contar será uma das muitas que guardarei para sempre no meu baú de recordações. Tudo aconteceu no decorrer do secundário, mais precisamente no 12º ano quando frequentava o curso de Acão Social. Tivemos de passar por dois momentos que até então não tinha executado. O primeiro foi um estágio que durou sensivelmente 3 meses, junto de idosos; uma vertente bem desconhecida da minha parte mas da qual adquiri muitas experiências e conhecimentos. Um outro momento passou-se na reta final do curso em que, individualmente, concretizámos um projeto de aptidão tecnológica de raiz. Este baseou-se na elaboração de uma atividade direcionada, no meu caso, a idosos, onde*

*criei um dominó artístico em 3D com elementos regionais; foi, na minha opinião, bem apreciado e funcional, testei-o junto dos idosos na minha instituição, o que me ajudou e facilitou no feedback. Foi um projeto de grande dimensão e bem delineado, com um ante projeto bem fundamentado e orientado. Para a montagem prática deste [projeto] necessitei de 2 meses e meio, porque acrescentei uns cartões com perguntas e respostas e outros com curiosidades acerca do vinho, do bordado, do vime e do artesanato madeirense e concluí com a realização de uma caixa (2mx30cm), para mantê-lo guardado e de fácil acesso. Cresci, amadureci e vivo com o que agora sei. Cresci com pessoas inteligentes e com um percurso de vida bem completo, amadureci com pessoas que me fizeram ver o mundo tal como ele é, pois uns dias acordamos com vontade de ajudar e de partilhar bons momentos, outros dias sentimos necessidades de atenção e de aconchego. Como tudo na vida, tento viver relembrando as coisas boas que já lá foram mas que fez e faz todo o sentido sempre que penso e desejo.Foi um ano bem trabalhoso, com muitas responsabilidades e brincadeiras, devo muito às pessoas que me apoiaram e comigo partilharam aventuras." **(CE, grupo focal # 1)***

Descreveu um outro participante dum dos grupos focais:

"Uma experiência positiva que tive no secundário foi no âmbito de um trabalho de grupo cujo tema era "Doenças Cardiovasculares" em que fomos visitar alguns médicos e enfermeiros e ficámos a conhecer um pouco o outro lado do nosso trabalho. Fizemos um longo trabalho de pesquisa, análise e resumo da informação, preparação de entrevistas, pesquisa de imagens e vídeos, mas de tudo o mais importante e enriquecedor foi a hipótese que tivemos de conhecer um pouco da realidade deste tema através de conversas com profissionais de saúde deste ramo da medicina e de vídeos (encontrados na internet e mostrados por um dos profissionais de saúde que visitámos).

*Foi uma experiência positiva e enriquecedora porque consegui perceber melhor o que acontece ao aparelho cardiovascular quando cometemos alguns erros muito prejudiciais para a nossa saúde e consegui atingir o meu principal objetivo que era perceber o que aconteceu a uma pessoa conhecida que teve um enfarte do miocárdio." **(EB, grupo focal # 2)***

Um outro participante descreveu:

> *"No ensino secundário, no 12º ano, faz parte do currículo a unidade de Área de Projeto. Esta tem em vista a preparação dos alunos para a elaboração de projetos, trabalhos de alguma extensão e a apresentação oral dos mesmos. Tive uma experiência fantástica quanto a esta disciplina, pois permitiu que, com a elaboração do meu trabalho e participação dos restantes [colegas] da turma, aprendesse muitas coisas que hoje, na universidade me são úteis, relativamente à organização de trabalhos escritos, pedidos formais que muitas vezes tivemos que fazer para ter a colaboração de outras entidades, etc. Com esta disciplina, além de estarmos sempre cheios de trabalho, divertíamo-nos imenso, uma vez que os nossos projetos basearam-se essencialmente em explorar a nossa ilha, tivemos a oportunidade de ter saídas de campo muito proveitosas, pois conhecemos lugares e tivemos experiências que ainda não tínhamos tido a oportunidade de experimentar."* ***(EB, grupo focal # 2)***

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo de investigação de natureza qualitativa envolvendo 105 entrevistas escritas e dois grupos focais, indicam que as competências transversais e de liderança adquiridas e desenvolvidas no Ensino Secundário são importantes para o desenvolvimento integral dos alunos e para a sua adaptação ao Ensino Superior tendo sido concluído que as capacidades de organização e planeamento (nomeadamente, os trabalhos de grupo), a capacidade de autoconfiança, a capacidade de resolução de problemas e as relações interpessoais são desenvolvidas como competências transversais no Ensino Secundário e revelam-se de muita importância na adaptação e sucesso no Ensino Superior. Outros aspetos ligados a competências focadas por vários sujeitos do nosso estudo de investigação e que deveriam ser mais desenvolvidos no ensino secundário são: a motivação para o estudo; o desenvolvimento da análise crítica e construção da opinião própria; capacidade de resolução de problemas; aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa; e, melhores métodos de aprendizagem traduzidos em "*…mais exigência a nível de execução e apresentação de trabalhos de diversas áreas*" (E6, Ciências da Educação, grupo focal # 1). Assim, as vozes dos alunos que participaram neste estudo são positivas quanto ao papel das competências transversais desenvolvidas, dum modo particular, na Área de Projeto/Projeto Tecnológico. Deste modo, podemos afirmar, como conclusão final, que os alunos tiveram as suas

competências transversais afetadas e diminuídas com a eliminação dessa área curricular "Área de Projeto/Projeto Tecnológico"; como afirmou o CNE, no seu parecer nº 3/2011, "Avançar com medidas nessa ótica economicista, sem atender às exigências atuais da formação dos jovens, terá consequências muito negativas para a educação em Portugal" (p. 212), desprovendo, assim, o currículo do Ensino Secundário daquilo que os Ministros da Educação reunidos em 2008 na sua declaração final (METAS EDUCATIVAS 2021) designaram de currículo significativo,

> que conecta os interesses dos alunos com as suas formas de vida, que se adapta aos seus ritmos de aprendizagem, que estabelece de forma permanente a relação entre o que foi aprendido e as experiências que os alunos vivem fora da escola, que permite a participação dos alunos e o trabalho de grupo, que incorpora de forma habitual a utilização das tecnologias da informação, que inclui de forma relevante e equilibrada o desenvolvimento da educação artística e desportiva, e que se orienta e cuida para todos os seus alunos estejam bem na escola e possam aprender (s/p).

As vozes dos alunos, neste estudo de investigação, são uníssonas acerca da aquisição de competências transversais (Vann 2000), técnicas, conceptuais e humanas (Stronge, 1998) e reiteraram o parecer do CNE no qual se defendia a continuidade da área curricular não disciplinar Área de Projeto/Projeto Tecnológico no currículo do Ensino Secundário. Esta medida legislativa educativa teve consequências nefastas para um maior desenvolvimento das capacidades transversais e de liderança dos alunos do ensino secundário.

REFERÊNCIAS

Al-Omari, A.; Tineh, A. & Khasawneh, S. (2008). Leadership skills of first-year students at public universities in Jordan. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(3): 251-266.

Bento, A. (2011). As competências de liderança dos alunos finalistas (Ensino Secundário) da Região Autónoma da Madeira. In C. Fino & J. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. (pp.89-104). (ISBN: 978-989-95857-3-7).

Bettencourt, A. & Caeiro, T. (2009). Percurso através de percursos de alunos: Aprender na escola. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. (ISBN: 978-8746-71-1).

Leithwood, k. & Jantzy, D.(2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leaders efficacy. *Educational Administration Quaterly*, 44 (4), 496-528.

Linden, V. & Fertman, C.(1998). *Youth leadership: a guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.

Metas educativas 2021 (2008). *Metas educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos Bicentenários*. Consultado em 22 de Maio de 2012 em htpp://www.clacso.net/metas_educativas/metas_portugues.pdf, 2008.

Mertens D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Morgan, D. (1998). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Pacheco, J. & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPel, Pelotas* (13): 7-18.

Powell, R. & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care,* 8, (5) 449-504.

Rice, S. (Ed.) (1931). *Methods in social science*. Chicago: University of Chicago Press.

Romano, C. (1996). A qualitative study of women student leaders. *Journal of College Student Development,* 37(6), 676-683.

Stronge, (1998). Leadership skills in school and business. *The School Administrator*, 9 (55), 21-26..

Vann, M.(2000). *Student Leadership Outcomes Inventory*. University Unions and Student Activities, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.

Wellington, J. & Szczerdinski, M.(2007). *Research methods for the social sciences***.** New York: Continuum International Publishing Group.

LEGISLAÇÃO

DECRETO-LEI Nº 6/2001 de 18 de Janeiro

DECRETO-LEI Nº 24/2006 de 6 de Fevereiro

ESTILOS E PERFIS DE LÍDERES INTERMÉDIOS NA ESCOLA COM FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Luís Ricardo, Susana Henriques
Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, uab@univ-ab.pt
Universidade Aberta, Lisboa

Resumo

Dentro do tema lideranças escolares pretendeu caracterizar-se o perfil (*status*) e o estilo (comportamento) de líderes intermédios que tiveram a função de avaliar o desempenho dos docentes (DR 2/2010; DR 26/2012). Encontraram-se três perfis de avaliador de desempenho docente distintos: o proposto por autores de referência, o institucional emanado pela legislação e o real que atuou no terreno. Relativamente ao estilo deste líder observou-se que se aproximava predominantemente de um "deixa andar" não intencional onde a predisposição para um estilo colaborativo pareceu ser o mais natural.

1. Introdução

Os papéis reservados aos avaliadores do desempenho docente parecem ter uma ligação intrínseca com a liderança uma vez que a avaliação (formativa) é uma das ações da supervisão pedagógica a par da observação e da orientação. Nesta lógica, o perfil e/ou estilo desse líder intermédio poderá ser considerado como um condicionante dessas ações e consequentemente da eficácia dos resultados. Procurámos assim caracterizar, dentro dessas regulações legais e da realidade da *praxis*, não só os estilos e perfis institucionais mas também os estilos e perfis reais dos avaliadores do desempenho docente.

Nesta lógica, um dos contributos que procurámos obter através do nosso estudo foi a construção de um conceito de "perfil de liderança" separando-o claramente do conceito de "estilo de liderança" uma vez que entendemos:

(i) "estilo de liderança" como ligado ao comportamento do líder, ou seja, ligado à forma como se exerce o cargo;

(ii) "perfil de liderança" como relacionado, predominantemente, com as características profissionais/académicas existentes/exigidas, ou seja, com a definição de um *status* para se poder exercer o cargo.

Assim, observamos inúmeros estilos de liderança que podem ser aplicados nas mais diversas situações não nos parecendo, igualmente, que possa existir um único perfil geral de liderança, mas sim vários perfis específicos de liderança consoante o cargo que observamos.

Para desenvolver este nosso trabalho considerámos o professor, que tem como função avaliar os seus pares, um líder intermédio, pois, entendemos que qualquer que seja a forma como chegou a esse cargo possui poderes para influenciar o processo (Bothwell, 1991). A discussão sobre os avaliadores do desempenho docente que estamos a demarcar têm ou não "qualidades de liderança" (McNeil & Clemmer, 1992, p. 132) para serem considerados líderes, tal como cada um as perceciona, não foi objeto do nosso estudo. Aliás, Drucker (1992, p. 120) diz mesmo que não existem "coisas como «qualidades de liderança»". A definição tradicionalista de líder baseada na "teoria dos traços", ou no "grande homem", não tem lugar neste nosso estudo. Entendemos, então, que um Diretor de Escola, um avaliador do desempenho docente ou outro qualquer coordenador pedagógico, pode não ser perspetivado como um líder dentro da delimitação que cada um faz do conceito mas sê-lo-á sempre pela posição que ocupa (Bothwell,1991), seja chamado de Líder Formal (Jesuíno, 1999) ou de Líder Legal (Castro, 2010). A este respeito, Bennis e Nanus (1985, p.12) referem que "existem múltiplas interpretações de liderança, cada um com sua própria linha de entendimento" e acrescentam que alguns são vistos como líderes e, simultaneamente, vistos por outros como "ignorantes, distantes, insensíveis e sem interesse" (idem, p. 13).

O nosso estudo situa-se, assim, do ponto de vista teórico e empírico, em torno das lideranças intermédias e das suas ligações com a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) dentro do novo paradigma de avaliação de professores que se iniciou com o DR n.º 2/2010 e desenvolvido com o DR n.º 26/2012. A identificação do estilo e do perfil dos agentes encarregados de realizar a ADD foi a linha geral e orientadora do trabalho. O objetivo geral deste trabalho foi, então, caracterizar os estilos e perfis (teóricos, institucionais e reais) de líderes intermédios, nas escolas públicas portuguesas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário no distrito de Leiria, enquanto avaliadores do desempenho docente. Nesta lógica, procurámos também conhecer todo o processo da ADD e as suas implicações. Pretendemos, assim: traçar o perfil institucional do avaliador com base em documentos de referência; conhecer o perfil e estilo do avaliador na perspetiva dos avaliadores e avaliados; caracterizar o processo de avaliação na perspetiva dos avaliadores e avaliados; conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores; compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação; apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores e avaliados.

A metodologia da investigação desenvolveu-se em três fases distintas. Começámos com uma análise documental (1ª fase), onde procurámos encontrar os perfis institucionais dos avaliadores do desempenho docente emanados pela legislação e onde fazemos referências aos perfis recomendados pelos diversos estudos. Estes resultados foram confrontados com os perfis reais encontrados que foram suportados por um estudo de caráter qualitativo (2ª fase) realizado através de técnicas como entrevistas a diretores de escola, entrevistas a avaliadores, entrevistas a avaliados e através da observação participante aproveitando a nossa posição dentro do objeto de estudo. Nesta fase também nos debruçámos sobre os estilos do avaliador do desempenho docente e demais problemática da ADD. Reservámos ainda um capítulo para apresentarmos um estudo de caráter quantitativo (3ª fase) que foi realizado com recurso a um questionário dirigido a avaliadores e um questionário dirigido a avaliados, onde procurámos solidificar os resultados encontrados nas fases anteriores.

2. Breve fundamentação teórica

Os diversos autores estudados no domínio da liderança ajudaram-nos a suportar a distinção que procurámos fazer entre estilo de liderança e perfil de liderança. Adiantamos que para Bertrand e Guillemet (1988, p. 177) "os comportamentos do líder, quer[em] dizer o seu estilo". Relativamente ao conceito de perfil existem vários documentos legais como, por exemplo, o DL n.º 344/89 (p.4426) que define o "perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação", ou os cadernos que as instituições ligadas à estatística do Ministério da Educação e Ciência têm publicado sobre o perfil do docente em áreas científicas específicas onde expõem as suas categorias e circunstâncias pessoais. Por exemplo, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2012, p. 15) refere-se concretamente ao: "perfil da população docente. Assenta num conjunto de indicadores que fornecem informação sobre a distribuição dos docentes, sobre as suas características individuais – idade, sexo, habilitações académicas e nacionalidade – e acerca do exercício da profissão – funções, componente letiva e vínculo". Ainda Santiago *et al*. (2009, p. 5) que enaltecem o bom desenvolvimento do sistema educativo português no que respeita aos perfis exigidos para a profissão docente afirmando que:

> "Os perfis profissionais já desenvolvidos em Portugal – o perfil geral para os docentes de todos os níveis de ensino e os perfis específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico – proporcionam uma base sólida para um desenvolvimento mais aprofundado dos perfis".

Casanova (2009) também não deixa qualquer dúvida sobre o termo que se deve atribuir às condições necessárias para se poder exercer um cargo ao apresentar um título para o seu trabalho denotando ter o mesmo entendimento que nós no que respeita ao *status* do avaliador do desempenho docente: "Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho". Um dos objetivos do seu trabalho foi precisamente apresentar propostas referentes às condições necessárias

académicas e profissionais, ou perfis como a autora salienta, para se poder exercer o cargo coerentemente. Notamos, no entanto, que a literatura em geral não incide muito sobre o líder mas sim sobre a liderança, ou seja, não incide sobre quem lidera mas sim sobre como se lidera. Não se separa, com a ênfase que nos interessou para este estudo, o perfil do líder do estilo do líder. Notam-se ligeiras referências como, por exemplo, em Alves, Flores e Machado (2011), a respeito do *status* para se exercer o cargo de avaliador, onde se interrogam sobre se a idade do avaliador, ou o posicionamento num escalão superior da carreira, lhe confere "perfil" para exercer esse cargo.

Relativamente ao estilo notámos que são inúmeras as posturas consideradas para definir os estilos de liderança. Não sendo possível apresentar aqui todas as propostas, abordaremos somente um resumo das que nos parecem mais importantes tendo em conta a adequação aos nossos objetivos. Assim, dentro de todos esses possíveis comportamentos de liderança destacamos três estilos gerais que convêm referir, dado parecerem ser os mais abrangentes, consensuais e os mais elucidativos. São propostos por variadíssimos autores com ligeiras alterações terminológicas mas tudo leva a crer que a ideia base foi proposta inicialmente por Kurt Lewin (1939; cit. Jesuíno, 1999; cit. Murillo, 2006):

1. Liderança Tradicional, Autocrática, Autoritária - aquele que no grupo/equipa exerce o papel de líder assumido com os seus liderados, tendo um papel próximo da chefia que inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo;
2. Liderança Centrada no Grupo, Democrática, Participativa, Partilhada - aquele que tem uma liderança partilhada (ou participativa) não havendo uma distinção clara entre líder e liderados;
3. Liderança Liberal, Permissiva, Não-interventiva, Deixa-andar, "Laissez-faire" - aquele que dá liberdade aos seus liderados não existindo uma intervenção direta do líder nas ações pois baseia-se na confiança dos liderados.

Na análise destes três estilos gerais podemos concluir que no primeiro estilo existe pouca margem de liberdade para os liderados e muita para o líder, enquanto no último estilo se invertem os espaços de ação. No esquema seguinte, conhecido como "continum de liderança" (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991) pode visualizar-se a área de liberdade do líder e liderados consoante o estilo usado pelo líder.

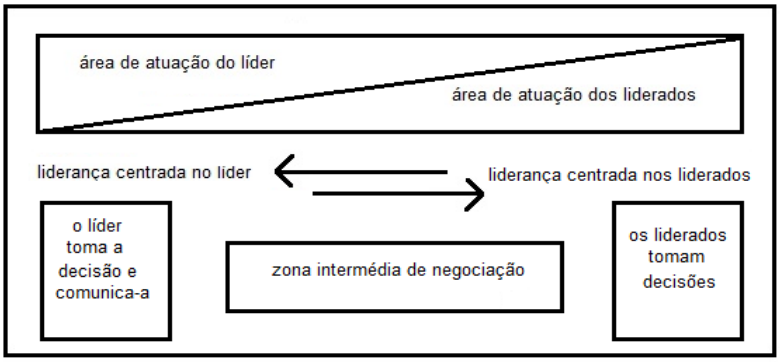


Fig. 1 – "Continum de liderança" (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991)

Parece-nos que qualquer dos estilos referidos pode ser eficaz dependendo das situações, ou até das preferências e perspetivas dos liderados – realçamos desde já a importância que nos parece ter a Liderança Distribuída conforme a delimita Perillo (2008): diferentes ações para diferentes contextos. Também Bertrand e Guillemet (1988, p. 181) se encontram nesta linha de pensamento ao afirmarem que se deve "ser capaz de mudar de estilo segundo a situação (…) e ser determinado pela maturidade do subordinado". Por exemplo, Alarcão e Tavares (1987) dizem-nos que quando os supervisionados têm pouca maturidade, no início da carreira docente, preferem um estilo supervisivo mais Diretivo (predominantemente autoritário) e se estiverem no meio da carreira já preferem um estilo mais Partilhado (predominantemente democrático). O estilo Permissivo

(predominantemente "Laissez-faire"), provavelmente, será mais indicado quando cada um conhece bem as suas funções e onde a homogeneidade dos membros do grupo é uma característica que sobressai. Portanto, parece não existir um estilo ideal, mas sim estilos mais eficazes dependendo de todo um contexto. No entanto deveremos destacar o alerta de Bertrand e Guillemet (1988, p. 183): "O estilo de liderança deve, contudo, permanecer natural e confortável para o líder, e é relativamente inútil para ele tentar adoptar um estilo no qual não se sente à vontade".

Ainda mais uma referência a outros estilos de liderança, com uma forte componente motivacional onde os estudos mais recentes têm incidido e que, tudo leva a crer, nasceram com Burns (1978; cit. Ferreira *et al*., 1996; cit. Jesuíno, 1999; cit. Sergiovanni, 2004; cit. Bento, 2008; cit. Castanheira, 2010):

(a) Liderança Transacional – trata-se de uma transação entre o liderado e o líder no sentido de recompensar o liderado se cumprir e punir se não o fizer (Ferreira *et al*., 1996), parecendo que as motivações extrínsecas são o seu principal comburente;

(a) Liderança Transformacional – quando o *empowerment e* as motivações intrínsecas surgem como as suas diretrizes (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000).

Parece-nos, assim, que podemos sintetizar no Quadro 1 as posturas gerais de liderança (estilos), independentemente da condição do líder (perfil) ou da forma como chegou a esse estatuto (tipo). De notar que tanto o estilo transacional como o estilo transformacional podem estar associados a qualquer um dos estilos gerais de liderança (Autocrático, Democrático, *Laissez-faire*), daí entendermos que os primeiros são antes estratégias de motivação usadas pelo líder.

Estratégicas de motivação	Estilos gerais de liderança	Observações
Introduzidas através de lideranças transacional e/ou transformacional com particular incidência na transformacional onde as motivações intrínsecas parecem ser mais determinantes e onde o humanismo e o respeito pelas diferenças são preponderantes.	Autocrático	Nos casos de discussões problemáticas ou quando os liderados são culturalmente inferiores ao líder bem como nos casos em que os liderados possuem pouca maturidade.
	Democrático	O estilo que a literatura aponta como mais eficaz e eficiente. Usado sobretudo nos casos em que a maturidade e conhecimentos do líder se equiparam aos dos liderados.
	Laissez-faire	Quando notoriamente os liderados possuem mais cultura e mais maturidade que o seu líder ou quando os liderados são altamente responsáveis e competentes não sendo necessário grandes orientações. Pode também surgir quando o cargo de líder é imposto por uma qualquer obrigação institucional.

Quadro 1 – Comportamentos de liderança

Reforçamos então a ideia de que todos os estilos de liderança podem ser úteis e eficazes dependendo de toda uma conjuntura e de certas particularidades. Tal como referem Bennis e Nanus (1985) e Ulrich, Smallwood e Sweetman (2009) existem líderes eficazes com estilos muito diferentes que se diferenciam pelas suas marcas de liderança pessoais. Parece-nos assim que para se exercer uma liderança se necessita da implementação de estratégias que permitam ao líder fazer sobressair todas estas características apontadas e que permitam também ao liderado realçar as suas próprias características pessoais de liderança proporcionando a todos, num percurso sustentável, um maior desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

3. Resultados

Perante os desafios que surgem a toda a hora na Escola e observando-se as diferenças socioculturais dos liderados, ressalta de imediato a ideia que a implementação de um estilo

particular e único de liderança será levado ao fracasso. Parece assim importante saber lidar com as diversas personalidades e anseios das pessoas, sem se demarcar dos objetivos da organização, procurando um equilíbrio constante entre o vislumbre dos resultados e a ética humana, partilhando conhecimentos, dúvidas e funções de forma a responsabilizar, transparentemente e objetivamente, todos os envolvidos.

Muito se tem escrito sobre a definição do conceito de "líder" ou de "liderança". Existem várias perspetivas e várias visões sobre quem deve ser apelidado de líder. Apelam-se às chamadas qualidades de liderança para justificar algumas definições, mas que se confundem com as nossas simpatias condicionadas pela obtenção das nossas metas. O líder eficaz para uns pode traduzir-se numa visão completamente oposta para outros. Preferimos, por este motivo, chamar líderes a todos os que tenham um cargo e que se encontrem numa posição de poder influenciar alguém, adotem eles a posturem que adotarem.

Neste seguimento, nota-se alguma falta de separação na aplicação dos termos "estilo de liderança", "perfil de liderança" e "tipos de liderança", sendo que alguns autores os usam indiscriminadamente. Assumimos no nosso estudo que podemos caracterizar o comportamento do líder quando nos referimos ao seu "estilo", definir a condição do líder quando nos referimos ao seu "perfil" e qualificar o fenómeno social da liderança quando nos referimos ao seu "tipo". Verificamos que os estilos do líder podem ser condicionados pelos mais diversos fatores como, por exemplo, os seus traços de personalidade ou até pelo balizamento do poder que lhes é atribuído. A dimensão "perfil do líder" sobressai como um importante fator nesta problemática, pois verificamos que o líder necessita ser reconhecido pelos seus liderados e, no caso concreto do nosso estudo, as suas condições académicas/profissionais tornam-se fundamentais para o sucesso dessa liderança.

Parece-nos também importante separar claramente o conceito de "supervisão" com o de "supervisão pedagógica". O primeiro poderá estar associado a um controlo e, para o nosso estudo, ligado a uma avaliação sumativa, enquanto o segundo está associado a uma partilha de conhecimentos e dúvidas orientada por um colega mais experiente e onde a avaliação sumativa não tem lugar dada a cumplicidade que se pretende que exista entre o supervisor pedagógico e o seu supervisionado em todas as atividas escolares, sejam elas pedagógicas ou não. Como constatámos, o avaliador interno que, na sua maioria, foi o suposto supervisor pedagógico (delegado de grupo de recrutamento) do professor, também teve poder para atribuir uma componente sumativa na ADD contrariando o verdadeiro espírito e essência da supervisão pedagógica (na maioria dos casos esse peso foi de 100% na classificação final). Na verdade, observámos que, simplesmente, se limitou a propor uma classificação baseado no relatório de autoavaliação do seu avaliado contrariando os estudos feitos nesta área onde se sugere que os dois objetivos gerais da ADD (1) melhoria do sistema de ensino e (2) controlo da progressão na carreira devem ser ligadas a duas diferentes lógicas avaliativas com dois atores diferenciados, respetivamente, o supervisor pedagógico (avaliador formativo) e avaliador externo (avaliador sumativa).

Relativamente ao perfil destes avaliadores pudemos observar três perfis distintos:

(1) o proposto pelos autores de referência;
(2) o institucional, exigido pela legislação;
(3) o real, que encontrámos no terreno.

Assim, os pontos em comum mais referidos sobre o perfil sugerido pelos autores estudados passam pela necessidade do avaliador do desempenho docente ter larga experiência como professor no nível de ensino onde incide a sua ação, possuir uma pós-formação académica dirigida especificamente à função (denotando-se este aspeto mais relevante nos avaliadores), pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, ter tido experiência de orientador de estágios e, idealmente, ser mais qualificado academicamente que o seu avaliado (embora na investigação qualitativa este último aspeto não se tenha mostrado muito evidente).

No que respeita ao perfil institucional do avaliador do desempenho docente, no Quadro 2 apresentamos as exigências do atual modelo de avaliação do desempenho docente (DR n.º 26/2012) para o perfil do avaliador do desempenho docente.

Avaliador	Perfil institucional do avaliador do desempenho docente	
	Cargo / Condição	Requisitos
Interno	- Coordenador de Departamento curricular; - Nomeado pelo Diretor da Escola.	- Posicionado no 4º escalão ou superior ou posicionado no 3º escalão desde que seja detentor de formação especializada.
	- Designado pelo Coordenador de Departamento curricular.	- Posicionado no 4º escalão ou superior ou posicionado no 3º escalão desde que seja detentor de formação especializada; - Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; - Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; - Tem formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica, ou detém experiência profissional em supervisão pedagógica.
Externo	- Pertence a uma bolsa de avaliadores.	- Posicionado no 4º escalão ou superior da carreira docente; - Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; - Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado; - É titular do grau de doutor, mestre, ou possui formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica (em instituições do ensino superior), ou detém experiência profissional em supervisão pedagógica (orientação de estágios pedagógicos, relator, avaliador, coordenador de departamento curricular) desde que tenha já observado aulas. - Não exerce funções na mesma Escola ou Agrupamento de Escolas que os avaliados.

Quadro 2 – Resumo do perfil institucional do avaliador do desempenho docente em Portugal (DL n.º 75/2008; DL n.º 41/2012; DR n.º 26/2012; Despacho Normativo n. 24/2012)

Relativamente ao perfil real do avaliador do desempenho docente, constatámos que é semelhante ao emanado pela Lei. De um modo geral, quem teve as funções de avaliar os professores foram os respetivos coordenadores de grupo de recrutamento que foram nomeados no início do ano letivo pelos diretores das escolas, numa lógica de antiguidade e graduação no grupo de recrutamento. Fazemos notar que a função que tiveram enquanto avaliadores, sobre a qual apenas lhes foi dado conhecimento no final do ano letivo, foi a de proporem a classificação baseados nos relatórios de autoavaliação dos seus avaliados. Portanto, mais uma vez, podemos concluir que não podemos ligar a função de avaliador interno à de supervisor pedagógico. Visto pelos números, constatámos que 32% de avaliadores têm menos tempo de serviço que os seus avaliados e que 28% de avaliadores não pertence ao mesmo grupo de recrutamento que o seus avaliados. Constatámos também que, de uma forma geral, os avaliadores, em relação aos seus avaliados, têm mais idade e mais tempo de serviço, estão posicionados em escalões superiores, têm mais habilitações académicas e têm mais experiência no exercício de cargos na Escola.

No que respeita ao estilo do avaliador são apreciadas, com mais ênfase pelos avaliadores, as características colaborativo, que dá *feedback* e motivador (pela ordem decrescente de importância atribuída). A preferência pelo estilo autoritário está posta de lado por praticamente todos os agentes estudados. De realçar que, no estudo qualitativo, pareceu-nos que o estilo predominante observado do avaliador do desempenho docente colou-se ao "Laissez-faire" mas não de uma forma intencional, pois, notámos que os estilos assumidos pelos avaliadores e perspetivado pelos avaliados são os que referimos em cima. O companheirismo, a falta de informação, as incompreensões e as preocupações legais, de modo às consciências ficarem tranquilas, também estiveram bem presentes na postura deste líder "deixa andar" mas que não está ligada a uma vontade de se desresponsabilizar do processo. Estes comportamentos podem ser justificados pelo

entendimento que os professores fazem da atual conjuntura política com muitas alterações na carreira docente consideradas pelos professores como intranquilos durante todo o processo e, ainda, pela falta de informação/formação a que o avaliador do desempenho docente claramente foi sujeito. Podemos, assim, afirmar que o estilo deste ator foi fortemente condicionado pelo seu líder de topo e o deste, por sua vez, fortemente condicionado pela tutela. Foi um líder que prestava atenção e clarificava sempre que podia. Mas, o estilo mais apreciado e reconhecido pelos dois grupos de professores em estudo foi largamente o colaborativo.

O processo da ADD é visto pelos avaliadores e avaliados, suportado nas razões de instabilidade já apontadas, como um procedimento sem credibilidade. No estudo qualitativo pareceu-nos, assim, observar que a grande maioria dos professores não acredita neste processo de ADD, sentimento, este, corroborado pelos diretores das escolas entrevistados. Mas, apesar de tudo também observámos, nas respostas obtidas no estudo quantitativo sobre estas questões, que concordam com as dimensões da avaliação. De um modo geral, não concordam com os pesos previstos nas três dimensões da avaliação e não concordam com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD nas atuais condições. A observação de aulas não é vista como eficaz mas, caso não haja essa observação de aulas, os sujeitos em estudo não concordam com a avaliação da dimensão "1- científico-pedagógica" surgindo algumas interrogações e perplexidade na forma de como o fazer. De realçar que, apesar de obtermos algumas respostas positivas sobre este processo de ADD, observámos que os professores, assumidamente, não concordam com o atual modelo como demostram, também, as suas respostas negativas à motivação e, até, à perceção da deterioração do clima social que este processo parece provocar vislumbrado também pelos diretores das escolas. No entanto, não vislumbrámos que esse clima tenha afectado significativamente o ambiente nas escolas.

No que respeita às perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores, como referimos, estes foram geralmente os professores coordenadores do grupo de recrutamento designados, de uma forma oficial, pelo Coordenador de Departamento (mesmo que este não tenha tido qualquer papel real nesta ação). Estes professores, coordenadores do grupo de recrutamento, são professores efetivos do quadro pelo que, esta sua condição, assegura-lhes praticamente todos os requisitos exigidos pela Lei para exercerem o cargo. De qualquer forma notámos, sobretudo na observação qualitativa, que a grande maioria dos professores não conhece o processo de seleção dos avaliadores deduzindo que estes são, por inerência, os respetivos coordenadores de grupo que possuem uma larga experiência relativa assegurando o desenrolar do processo sem grandes contestações.

Sobre a identificação dos efeitos do papel do avaliador no processo da ADD, observámos na investigação qualitativa que os professores não imputam responsabilidades de maior ao avaliador pelas eventuais consequências negativas que possam advir com esta ADD, pois consideram que estes só foram chamados ao processo para cumprir com os procedimentos criados por outros. Na observação quantitativa também verificámos, através dos valores médios sobre esta questão, que os professores consideram que os avaliadores não têm influência no processo, se bem que os avaliados se repartam igualmente pela opinião contrária. Os avaliadores e avaliados assumem ter uma boa relação profissional e pessoal entre eles, com os avaliadores a considerarem que esta relação ultrapassa ligeiramente o desígnio de "boa". Portanto, por aqui se pode deduzir que as relações interpessoais entre estes dois grupos de protagonistas são saudáveis e não influenciaram negativamente o processo (pelo contrário), apesar de verificarmos que existem outros fatores, tais como falta de formação para o exercício do cargo de avaliador, que também podem contribuir para a não credibilidade da ADD.

As perspetivas de mudança apontadas pelos professores são praticamente inexistentes. Tanto os avaliadores como os avaliados respondem que a ADD não irá melhorar o desempenho dos professores. Aliás, mais de 10% de avaliadores e mais de 30% de avaliados dizem mesmo que não irá melhorar o desempenho de nenhum. Observámos na investigação etnográfica que alguns professores pensam até que esta ADD pode ter efeitos contrários, manifestando este seu sentimento na motivação que assumiram não ter para se sujeitarem a este processo. Estas ideias são corroboradas pelos seus diretores. Os professores e diretores assumem não concordar com o atual

modelo de ADD mas poucos arriscam em apontar outro caminho, embora refiram que os professores devem ser avaliados. Obtivemos algumas sugestões que nos indicaram como mais eficaz a aplicação do anterior modelo (DR n.º 11/1998) que não previa a figura do avaliador e que se baseava na análise, por parte de uma Comissão Especializada (idem, artº 9) vinda do Conselho Pedagógico, de um relatório crítico de autoavaliação. A evolução deste modelo pautou-se pela introdução da figura do Relator (DR nº 2/2010) que propunha uma classificação baseado no relatório de autoavaliação do seu avaliado a um Júri de Avaliação (idem, artº 13) do qual ele também fazia parte. Ora, pareceu-nos que foi muito próximo dos modelos anteriores o que se fez com este atual modelo de ADD (DR n.º 26/2012): o avaliador interno, que teve um papel de intermediário, analisou o relatório de autoavaliação do avaliado e propôs uma classificação à Secção de Avaliação do Desempenho Docente vinda do Conselho Pedagógico (SADD). Na observação quantitativa, verificámos que os professores não concordam com uma avaliação sumativa dirigida ao seu desempenho, mas concordam com uma avaliação formativa. Sobre estas perspetivas, os professores gostariam que os resultados da ADD tivessem consequências, nomeadamente, a progressão na carreira e uma melhoria do desempenho.

Podemos ainda concluir, que não encontrámos nos autores estudados alguém que nos dissesse o que é um bom professor, pelo contrário dizem-nos mesmo que "Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor»" (Nóvoa, 2011, p. 48). Podemos também assumir que avaliar é comparar com referenciais. Tudo aponta, assim, que encontrar critérios de avaliação para se poder avaliar e classificar um professor de *Bom* se torna uma tarefa pouco credível. É, assim, um cargo muito ingrato este que foi atribuído aos líderes avaliadores do desempenho docente.

4. Referências Bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (Orgs.) (2011). Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho. Santo Tirso: De Facto Editores.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). Lideres - Las cuatro claves del liderazgo eficaz. Bogotá, Barcelona, Caracas, México, Panamá, Quito, San Juan: Editorial Norma, SA.

Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In: A. Mendonça & A. Bento (Org.). Educação em Tempo de Mudança (pp.31-54). Funchal: Grafimadeira.

Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1988). Organizações: uma abordagem sistémica. Lisboa: Instituto Piaget.

Bothwell, L. (1991). A Arte da Liderança. Lisboa: Editorial Presença.

Casanova, M. P. (2009). Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho. In: J. Bonito (Coord.). Ensino, Qualidade e Formação de Professores - Livro de Homenagem ao Professor Vítor Manuel Trindade (pp. 97-105). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Castanheira, P. (2010). Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do Conselho Executivo. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Castro, D. (2010). A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escola. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Liderança Periféricas. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – estabelece um novo regime de avaliação do desempenho docente e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outrubro – estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - altera o Estatuto da Carreira Docente e define as linhas orientadoras da avaliação do desempenho docente.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão nas escolas públicas.

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro de 2012 - regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012). Perfil do docente 2010/2011. Lisboa: Ministério da Educação.

Donnelly, J. H., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (2000). Administração – Princípios de Gestão Empresarial. Lisboa: McGraw-Hill.

Drucker, P. (1992). Gerindo para o Futuro. Lisboa. Difusão Cultural.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). Psicossociologia da Organizações. Alfragide: Mc Graw-Hill.

Ghilardi, F., Spallarossa, C. (1991). Guia para a organização da Escola. Rio Tinto: Edições Asa.

Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

McNeil, A. & Clemmer, J. (1992). Como liderar – factor crítico de sucesso na gestão da empresa. Lisboa: Edições 70.

Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidadm Eficacia y cambio en Educacioan, Vol.4, n. 4e, 11-24.

Nóvoa, A. (2011). O regresso dos professores. Lisboa: Educa.

Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice. School Leadership & Management, 28(2), 189-203.

Santiago, P., Roseveare, D., *Amelsvoort*, G., Manzi, J., &Matthews, P. (2009). Avaliação de Professores em Portugal – Avaliação e Conclusões. Paris: OCDE.

Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Porto: Edições Asa.

Ulrich, D., Smallwood, N., & Sweetman, k. (2009). Leadership Code. Cambridge: Harvard Business School Press.

O CONFLITO EM CONTEXTO ESCOLAR:

TRANSFORMAR BARREIRAS EM OPORTUNIDADES

Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva
Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (ULHT), Lisboa
fernandomfrsilv@gmail.com

Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores
Escola Superior de Educação do Porto
paulaqflores@gmail.com

RESUMO: Nas relações que as pessoas estabelecem entre si ocorrem situações de conflito. A escola constitui um interface social propício a uma envolvência onde os conflitos proliferam face à complexidade do processo educacional. Transformar uma barreira em oportunidade é uma arte em que a formação do professor tem uma influência significativa nas decisões. Este artigo apresenta os resultados da análise de opiniões de futuros professores, relativas à gestão de conflitos, e dissemina boas práticas em contexto escolar. Deste modo, esperámos contribuir para um debate critico-reflexivo sobre esta temática na formação inicial e para a resolução de problemas no âmbito da gestão de conflitos na comunidade escolar.

1. Introdução

O ser humano é um ser relacional por excelência, opera como esteio do seu próprio desenvolvimento, inserido num sistema inter relacional mais globalizante, num dado contexto sociocultural organizacional. O conflito surge sempre onde acontecem interações sociais, sendo que ao longo de toda a história humana, surgiu continuamente a necessidade de o abordar e de o estudar, não descurando a complexidade, que este assume, ligada à convivência quotidiana do ser humano, que na teia de interações sociais em que se move, vê surgir com naturalidade conflitos, diferenças de opiniões, formas divergentes de observar e interpretar as coisas. A vida contemporânea em sociedade é marcada atualmente pela sua diversidade, continuando, no entanto, as pessoas a não aceitá-la como um bem, como uma forma positiva e enriquecedora para a vida em sociedade.

Para se poder abordar de uma forma ampla e plural o conceito de conflito ter-se-á obrigatoriamente de o delimitar, pelo que se trata de uma matéria complexa, pois como

sustentam Jaca & Riquelme (1998), semelhança e diferença entre pessoas e entre grupos surgem como processos psicossociais cada vez mais frequentemente com mais importância na lida das relações humanas. Assim, face à constelação de definições, que se podem encontrar na literatura e acompanham o conceito de conflito, buscando-se um contributo para um olhar não básico e unilateral, destacam-se particularmente importantes os contributos nesta área de Deutsch (1973, 1980, 1990, 1993) e também, na abordagem de que nenhuma conceptualização de conflito surge, maioritariamente, como dominante, os de (Lewicki, Weiss & Lewin, 1992; Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C., 2003).

A Escola, pelas características que lhe são próprias, constitui um meio favorável ao desenvolvimento de situações de conflito, nomeadamente em momento de mudança como o da atual conjetura. Neste contexto, a Escola, além de ensinar, educa, promove momentos de socialização e de satisfação na relação com os outros, quer presencial, quer no ciberespaço, sustentadas em princípios de cidadania e de respeito pelo outro, de colaboração, de valores e de aprendizagem global. O resultado das interações entre alunos, professores e toda a comunidade educativa permite construir processos de aprendizagem nas mais diversas vertentes, nomeadamente quando resulta de uma intervenção eficaz ou de uma reflexão profunda sobre a situação. Tem potencialidade neste contexto as narrativas que, segundo Clandinin & Connelly (1990) e Bolívar (2002), podem ser entendidas como atributos que estruturam a experiência ou, como refere Nóvoa & Finger (1988), que sustentam a própria vertente pedagógico-formativa, ou ainda ferramentas de reflexão que sustentam a lembrança (Jares, 2002) e que invocam o devaneio (Beauchamp & Thomas (2010). Assim, avocam importância na construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais, na organização e estruturação de pensamentos e de situações, na estruturação de aprendizagens, já que elas narram desenvolvimentos da ação e da tensão dos conflitos vividos e o modo como foram superados. Deste modo, permitem compreender a realidade, a apropriação de significados, avaliar decisões, atitudes e resultados, pelo que têm efeito no melhoramento das práticas e das relações com os outros (Britzman, 2003; Roldão, 1995).

Este artigo apresenta o quadro teórico-metodológico, onde é abordada a gestão de conflito no contexto escolar, sustentado primeiramente no procedimento instrumental de recolha de narrativas obtidas por via do preenchimento de questionários em contexto de sala de aula por um grupo de 42 respondentes de licenciatura e outro de 16 alunos de mestrado. Seguidamente, no mesmo quadro metodológico, apresentam-se práticas pedagógicas reais que recorrem a diferentes recursos e estratégicas pedagógicas e que revelaram serem promotoras de oportunidades de mudança em diferentes dimensões.

2. A gestão de conflito em contexto escolar

Quando se pretende abordar as relações interpessoais no contexto da instituição escolar não se pode descurar o contexto familiar, uma vez que este surge ligado intimamente ao primeiro. As relações interpessoais na instituição escolar e familiar embora possam ter pesos e significados diferentes, têm uma vinculação bem marcante às questões relativas ao conflito que surgem em contexto escolar. É do dinamismo interativo do indivíduo com o contexto onde se insere, seja através da família, escola, pares e comunidade, que se podem criar formas de promoção de comportamentos pró-sociais contextualizados nas escolas (Costa & Matos, 2007), graças à colaboração mais ou menos próxima e contínua da família e da comunidade.

Revele-se que apesar da naturalidade da ocorrência de conflitos no quotidiano da vida pessoal e social, estes estão sempre associados a uma situação desagradável e negativa. Todavia, Deutsch (1973) mostra que nem sempre tal pode ocorrer, sendo que o conflito pode ser um fator gerador de mudança, um estimulador de dinamismo no encontro com o outro ou os outros. A verdade é que no dia-a-dia escolar a ocorrência de conflitos é muito frequente o que faz com que os professores necessitem de lidar com o conflito ao invés de se insurgirem contra ele, buscando a desmontagem dos sensos-comuns educativos (Coimbra, 2003) e, concomitantemente, a da sua própria habituação aos fenómenos ligados ao conflito em contextos escolares. Os professores sabem que devem providenciar em privilegiarem a prioridade dada ao pleno desenvolvimento dos seus alunos, reconhecendo assim que se o conflito surgir, este nunca é o problema mas antes uma parte importante da solução que se busca alcançar.

O conflito surge de forma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível (Silva, 2003), constituindo-se mesmo numa condição importante ao desenvolvimento social dos indivíduos, pois as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca, opera como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal ao promover as competências sociocognitivas e de gestão emocional, tornando os indivíduos mais capazes de poderem estabelecer relações positivas com o 'Outro'.

Face ao desenvolvimento integral do aluno, o conflito surge como sendo necessário e benéfico à melhoria da qualidade das suas relações interpessoais, uma vez que o conflito pode preservar relações que de outro modo seriam incomportáveis, constituindo-se como parte fundamental integradora na dialética do próprio desenvolvimento pessoal do aluno. Neste particular o conceito de conflito nunca poderá ser entendido como um objeto passível de abordagem laboratorial, mas antes como uma realidade inerente à ação dos alunos em contexto organizacional escolar (Silva, 2003).

As situações de conflito são susceptíveis de ocorrerem em relações que podem assumir dois tipos distintos: horizontal ou vertical. Sempre que for possível deverá identificar-se e explorar cada uma delas. As relações do tipo horizontal identificam-se

como sendo as que caracterizam o relacionamento entre pares – conflito aluno-aluno, professores-professores e pais-professores. Já as do tipo vertical apresentam-se como sendo as que podem servir de pano de fundo ao conflito – professor-aluno e pais-aluno.

As reações das pessoas, perante uma situação de conflito, geralmente não correspondem rigorosamente ao que, do ponto de vista do seu desenvolvimento e das suas capacidades (Nascimento, 2003), estão capacitadas para fazer influenciar, positiva ou negativamente, a ativação do nível de competência do sujeito em certas situações de interação. Assim, o mesmo indivíduo em função de certas variações contextuais pode apresentar diferenças de nível de funcionamento sociocognitivo (Selman, 1988; Selman et al., 1986) que podem assumir uma situação de interação quer ligada à geração de pertença como é o caso da interação simétrica e igualitária realizada entre pares (aluno-aluno), ou, apresentando certa autoridade unilateral (professor-aluno), quer ligada à própria posição negocial uma vez que é determinante quem toma a iniciativa negocial (o próprio ou o 'Outro'), quer ainda ligada ao tipo de relação estabelecida no contexto da interação, que no caso do contexto escolar, os alunos sofrem de influências que transcendem a sua maneira de agir (Nascimento, 2003) e podem mesmo condicionar o seu comportamento interpessoal, quer embaraçando-o ou fomentando-o como por exemplo, a ausência de regras claras de comportamento a aplicar ou, a adoção, sobrevalorizando métodos punitivos de controle, que em nada contribuem para a correta clarificação das relações interpessoais.

São vários os autores que avançaram com propostas diferentes para uma identificação mais completa do que se entende por 'conflito'. É consistente no entanto afirmar-se que esta passa fundamentalmente por saber-se e exercer-se sempre a posição do 'Outro'. O 'conflito' resulta, segundo Costa & Matos (2006), referindo vários autores, de uma percepção divergente de interesses, visões ou objetivos (Deutsch, 1973); de 'preferências opostas' (Carnevale & Pruitt, 1992); da convicção de que os objetivos contemporâneos das partes em questão não podem ser alcançados em simultâneo (Rubin, Pruitt & Kim, 1994); é, em súmula, um processo que se inicia desde que um dos elementos identifica que o 'Outro' frustrou, ou está quase a frustrar o seu objetivo, preocupação, ideia (Sanson & Bretherton (2001).

3. Abordagem metodológica

Este estudo segue uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa, privilegiando-se mais esta última) apoiada, numa primeira fase, na análise de um inquérito realizado por alunos da licenciatura e de mestrado, na área da educação, durante o seminário sobre a temática exposta e, numa segunda fase, na observação e análise das suas práticas e opiniões que constam nos relatórios dos alunos de mestrado.
Selecionou-se este suporte metodológico pela necessidade de conhecer as várias opiniões dos alunos, futuros professores, com níveis de aprendizagem diferentes, e de

compreender o modo como estes resolveram situações de conflito em contexto real (neste caso, alunos de mestrado).

A população da amostra abrangeu um total de 58 alunos, sendo 42 da licenciatura e 16 de mestrado. A recolha de dados relativos ao inquérito foi realizada durante um seminário, sendo que procedeu-se posteriormente à análise de conteúdo com base num sistema de categorias e subcategorias.

4. Apresentação e Discussão dos Dados

A análise das narrativas resultou na construção de quadros que permitem a visualização sobre a reação dos respondentes face à discordância e ao conflito. Nesse sentido, foram apresentadas dez afirmações quantificadas numa escala que variava entre 1 a 10, conforme a tabela a seguir apresentada.

Tabela 1. Narrativas sobre a minha reação à discordância e ao conflito[1]

	CONCORDÂNCIA									
Não me incomoda perguntar o preço ou procurar uma transação mais favorável do que a que me é apresentada.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Não tenho nada a perder se procurar um acordo melhor, desde que o faça de maneira razoável.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito faz parte da vida e procuro, com todas as minhas forças, resolvê-lo.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito é positivo, porque me obriga a examinar cuidadosamente as minhas ideias.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ao resolver um	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

[1] Adaptado de Manual de Gestão Construtiva de Conflitos. Cunha, P & Leitão, S. (2012). Edições Universidade Fernando Pessoa.

	CONCORDÂNCIA									
conflito, tento ter em consideração as necessidades dos outros.										
O conflito geralmente produz melhores soluções para os problemas.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito estimula a minha reflexão e aguça o meu engenho.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Tratar de conflitos ensinou-me que o compromisso não é sinal de fraqueza.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Se satisfatoriamente resolvido, o conflito reforça muitas vezes as relações.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
O conflito é uma maneira de testar a opinião própria.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
TOTAL								PONTUAÇÃO (Pontos):		

A matriz de cotação obedeceu à seguinte categorização: 80 ou mais pontos, tem uma atitude realista face aos conflitos e parece disposto a resolvê-los; entre 50 a 79 parece lidar razoavelmente bem com os conflitos, mas necessita de uma abordagem mais positiva; abaixo dos 50 necessita de saber por que razão e aprender as técnicas de resolução construtiva de conflitos.

Os resultados obtidos na turma de licenciatura foram: vinte e oito (66,7%) dos inquiridos declararam possuir uma atitude realista face aos conflitos e parecem dispostos a resolvê-los (80 ou mais pontos); catorze (33,3%) dos inquiridos manifestaram parecer lidar razoavelmente bem com os conflitos, mas necessitam de uma abordagem mais positiva (entre 50 a 79 pontos); nenhum dos inquiridos referiu necessitar de saber por que razão e aprender as técnicas de resolução construtiva de conflitos (abaixo dos 50 pontos).

A ordem decrescente das respostas às questões formuladas foi a seguinte: a) não tenho nada a perder se procurar um acordo melhor, desde que o faça de maneira

razoável; b) o conflito faz parte da vida e procuro, com todas as minhas forças, resolvê-lo; c) se satisfatoriamente resolvido, o conflito reforça muitas vezes as relações; d) ao resolver um conflito, tento ter em consideração as necessidades dos outros; e) não me incomoda perguntar o preço ou procurar uma transação mais favorável do que a que me é apresentada; f) o conflito é uma maneira de testar a opinião própria; g) tratar de conflitos ensinou-me que o compromisso não é sinal de fraqueza; h) o conflito estimula a minha reflexão e aguça o meu engenho; i) o conflito é positivo, porque me obriga a examinar cuidadosamente as minhas ideias; j) o conflito geralmente produz melhores soluções para os problemas.

Já os resultados obtidos na turma mestrado foram os seguintes: oito dos inquiridos (50%), declararam possuir uma atitude realista face aos conflitos e manifestaram estar dispostos a resolvê-los (80 ou mais pontos); sete dos respondentes (43,4%) declararam lidar razoavelmente bem com os conflitos, mas necessitarem de uma abordagem mais positiva (entre 50 a 79 pontos); apenas um dos inquiridos (6,3%), afirmou necessitar de saber por que razão e aprender as técnicas de resolução construtiva de conflitos (abaixo dos 50 pontos). A ordem decrescente das respostas nas questões colocadas foi a seguinte: a) ao resolver um conflito, tento ter em consideração as necessidades dos outros; b) não tenho nada a perder se procurar um acordo melhor, desde que o faça de maneira razoável; c) o conflito faz parte da vida e procuro, com todas as minhas forças, resolvê-lo; d) se satisfatoriamente resolvido, o conflito reforça muitas vezes as relações; e) não me incomoda perguntar o preço ou procurar uma transação mais favorável do que a que me é apresentada; f) tratar de conflitos ensinou-me que o compromisso não é sinal de fraqueza; g) o conflito estimula a minha reflexão e aguça o meu engenho; h) o conflito é positivo, porque me obriga a examinar cuidadosamente as minhas ideias; i) o conflito é uma maneira de testar a opinião própria; j) o conflito geralmente produz melhores soluções para os problemas. Na turma de mestrado foi ainda aplicada uma outra tabela para obter informação sobre as principais estratégias aplicadas para a resolução de conflitos, recorrendo-se aos cinco estilos para a resolução de conflito que se conhece (Cooperação, Cedência, Compromisso, Competição, Evitamento).

Tabela 2. Narrativas sobre estratégias para a resolução do conflito[2]

SITUAÇÂO	Nunca (1)	Raramente (2)	Por vezes (3)	Com frequência (4)	Habitualmente (5)
1- Expõe o problema claramente procurando uma solução.					
2- Procura não argumentar					

[2] Adaptado de Manual de Gestão Construtiva de Conflitos. Cunha, P & Leitão, S. (2012). Edições Universidade Fernando Pessoa.

SITUAÇÂO	Nunca (1)	Raramente (2)	Por vezes (3)	Com frequência (4)	Habitualmente (5)
3- Procura intensamente a solução do problema					
4- Enfatiza os interesses comuns					
5- Procura um compromisso					
6- Enfrenta abertamente a questão					
7- Procura não se envolver					
8- Insiste numa determinada solução					
9- Acentua que as vossas diferenças são menos importantes que os fins comuns					
10- Procura uma solução intermédia					
11- Não deixa cair a questão sem que ela seja resolvida					
12- Desiste facilmente					
13- Tenta levar a sua por diante					
14- Atenua as diferenças					
15- Está pronto a negociar					
16- Encara o conflito de forma direta					
17- Retira-se da situação					
18- Não considera um "não" como resposta					
19- Procura suavizar as discordâncias					
20- Cede um pouco para receber algo em troca					
21- Exprime claramente o seu ponto de vista					
22- Ignora o conflito					
23- Impõe a sua solução					
24- Atua como se os vossos objetivos fossem de importância primária					
25- Toma em consideração ambos os lados do problema					

A matriz de cotação adaptada às 25 situações exibidas obedeceu à categorização a seguir apresentada na tabela 3, atribuindo-se, em primeiro lugar, a cada um dos itens uma pontuação de 1 a 5 e, seguidamente, realizando-se o seu somatório para cada uma.

Tabela 3. Grelha classificatória das narrativas da tabela 2[3]

COOPERAÇÃO		CEDÊNCIA		COMPROMISSO		COMPETIÇÃO		EVITAMENTO	
Itens	**Pontos**	**Itens**	**Pontos**	**Itens**	**Pontos**	**Itens**	**Pontos**	**Itens**	**Pontos**
6		2		1		3		7	
9		4		5		8		12	
16		14		10		11		17	
18		19		15		13		22	
25		20		21		23		24	
SOMA		**SOMA**		**SOMA**		**SOMA**		**SOMA**	

As respostas dos dezasseis inquiridos permitiram construir um perfil coletivo deste grupo. Assim, unindo os 5 círculos obtém-se uma linha que representa o perfil dos 16 inquiridos, exposta na tabela abaixo patenteada.

Tabela 4. Perfil obtido Grelha final das classificações obtidas na tabela 3[4]

COOPERAÇÃO	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*
CEDÊNCIA	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*
COMPROMISSO	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*
COMPETIÇÃO	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*
EVITAMENTO	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*	*17*	*18*	*19*	*20*	*21*	*22*	*23*	*24*	*25*

A leitura e registo dos valores recolhidos dos respondentes permitiu construir o perfil médio dos inquiridos, correspondente às estratégias adoptadas para a resolução de conflitos, que passa por os inquiridos manifestaram gradualmente e, por esta ordem, não evitarem os conflitos, acharem que estes surgem por via da competição existente, a sua resolução passa pela existência de uma certa cedência entre as partes envolvidas, a cooperação é uma forma importante de fazer ultrapassar uma situação de conflito e

[3] Adaptado de Manual de Gestão Construtiva de Conflitos. Cunha, P & Leitão, S. (2012). Edições Universidade Fernando Pessoa.
[4] Idem.

finalmente, que o compromisso é a forma mais indicada para poder resolver qualquer tipo de compromisso.

5. Estratégias com sentido na gestão de conflitos

São vários os cenários de conflitualidade que os professores podem enfrentar no seu quotidiano letivo. Um comportamento de indisciplina ou uma situação disruptiva na sala de aula pode gerar conflitos que podem desviar a atenção do professor para questões que desfocam a sua função principal, a de ensinar. Neste contexto, todos temos consciência do efeito negativo que estas situações têm nos resultados escolares e na motivação dos alunos, pelo que urge encontrar soluções que evitem ou atenuem tais efeitos ou, pelo contrário, que estimulem a motivação para a aprendizagem, melhorando os resultados perseguidos. Assim, quisemos perceber como é que estes professores estagiários da nossa amostra resolviam situações de conflito em contexto real. Neste sentido, apresentamos de seguida boas práticas distintas, sendo que uma apresenta soluções com recurso à tecnologia e outras recorrem a um processo mais tradicional.

A tecnologia, enquanto instrumento de comunicação, também pode ser utilizada como um meio de resolução de conflitos, promovendo a relação professor/encarregado de educação no sentido de solucionar problemas comportamentais ou de atitude que alguns alunos apresentam. Existem, neste âmbito, já algumas ferramentas que servem de suporte a soluções eficazes, sendo uma delas a *ClassDojo*.

A *ClassDojo* é apresentado como um *software* que pode criar uma cultura positiva na sala de aula, ajudando a construir um comportamento positivo e melhor entre professores e alunos, promovendo a comunicação entre pais e a turma e ajudando-os a ficarem alertas e preparados para situações reais vividas pelos seus filhos, permitindo desenvolver pontos fortes de comportamento e de caráter. Assim, este aplicativo pode ser utilizado com o intuito de melhorar o comportamento dos alunos, pois faculta a comunicação com os seus responsáveis na expetativa de que estes possam intervir junto dos filhos. De caráter gratuito e de fácil utilização, compatível com *iPhone, iPad* e *iPod touch,* este programa permite o acesso do encarregado de educação às informações do seu educando, simplificando a partilha de informações em tempo real nas diversas vertentes positivas e negativas: saber estar na sala de aula, saber intervir, saber estar sentado, respeitar os colegas, saber ser simpático e cordial com os outros, saber trabalhar colaborativamente, ser pontual, ser assíduo, ser aplicado, realizar as tarefas com eficácia e com prazer, respeitar o material, … ou ser conflituoso, não conseguir estar sossegado, ser indisciplinado, levantar-se sem licença, desrespeitar os colegas, ou ainda lançando frases de reforço positivo que estimulem a aprendizagem (Foste fantástico! Conseguiste!...). Além disso, possibilita a criação de uma imagem global do filho na escola auxiliando os encarregados de educação na gestão de estratégias de atuação em casa, ou apoiando o professor na sala de aula, com o objetivo de melhorar o comportamento e as aprendizagens do aluno, ou de reconhecer as capacidades dos filhos

congratulando-os ou felicitando o seu sucesso. Neste contexto, é importante a capacidade do professor em definir parâmetros adequados de avaliação. Estes devem ser capazes de caraterizar o desempenho do aluno conduzindo na resolução de problemas ou estimulando a vontade de melhorar os resultados e a satisfação do aluno, permitindo esbater à partida qualquer cenário de conflito que possa eventualmente surgir. Note-se que esta ferramenta analisa automaticamente os dados do comportamento e do desempenho do aluno disponibilizando aos encarregados de educação a consulta do seu historial ao longo do ano letivo. Deste modo, é possível observar a evolução do aluno e o efeito da estratégia adotada pelo professor/encarregado de educação.

Os alunos estagiários de mestrado aplicaram esta ferramenta em contexto real, no 1º Ciclo do Ensino Básico, e a análise das suas opiniões, que constam nos relatórios critico-reflexivos, revelam as seguintes potencialidades da *ClassDojo*:

- Criar compromissos entre o professor e os Encarregados de Educação, melhorando a relação e o clima de cooperação Escola/Casa;
- Proporcionar um ambiente de aprendizagem agradável e desafiante;
- Estimular a colaboração dos alunos na definição e aplicação de regras de convivência;
- Fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos no sentido de encontrar soluções para problemas comportamentais e de aprendizagens;
- Melhorar a interação dos alunos, a confiança e o sentido de responsabilidade;
- Estimular um comportamento adequado na sala;
- Ajudar a ter consciência da auto e heteroavaliação, sendo os próprios alunos a classificarem os seus desempenhos e os dos colegas;
- Melhorar a reflexão sobre o modo como se relacionam, se comportam e progridem na aprendizagem, pelo que melhora o conhecimento de cada individuo sobre si mesmo e sobre os restantes membros da turma;
- Melhorar resultados conforme os parâmetros selecionados pelos professores;
- Melhorar a capacidade de observação;
- Melhorar a liderança do professor relativamente à turma;
- Melhorar a satisfação de todos os atores da educação se conseguirem gerir com eficácia a referida ferramenta.

Note-se que os professores estagiários são de opinião de que a ferramenta é de fácil utilização, quer para o professor, quer para o encarregado de educação que apenas precisa de ter um endereço eletrónico e um código para aceder às informações do professor. Constataram, ainda, que os encarregados de educação dão um *feedback* positivo à utilização desta ferramenta, pelo que houve muita recetividade e adesão tendo sido manifestado muito interesse por todos ao longo do ano. Acrescentaram que o sucesso da ferramenta deve-se sobretudo à capacidade de seleção de parâmetros que visam a mudança comportamental e motivacional do aluno, constituindo por isso um instrumento de referência para a abordagem ao conflito educacional.

Porém, outros alunos, por força das circunstâncias do meio em que se inseriam as escolas, adotaram estratégias mais tradicionais, mas também com bons resultados no contexto educativo. Assim, dois dos estagiários, para implementarem as regras na sala de aula, fizeram uma reflexão crítica com os alunos, sobre uma história do livro "Stop! Disciplina e autocontrolo", de Paulo Moreira, e estes criaram as suas próprias regras para a sala de aula. Deste modo, os alunos tornam-se ativos e responsáveis pela sua própria educação e pelas atitudes em contexto escolar. Por conseguinte, criaram um quadro de comportamento que era preenchido diariamente após reflexão/avaliação individual e da turma. Neste contexto, criaram uma simbologia verde para bom comportamento e respeito das regras, vermelho para mau comportamento e desrespeito das regras, não permitindo a situação de "mais ou menos". Com o conhecimento dos pais, os alunos que tinham um bom comportamento levavam uma mola para casa e os que não a levavam significava vermelho. Verificaram que aumentou o interesse pelos pais relativamente à escola e ao comportamento dos seus filhos, assim como o diálogo com os filhos e o reconhecimento da imagem do professor e da importância da escola na educação das crianças. Por outro lado, aumentou a responsabilidade dos alunos com o seu comportamento, preocupados se estavam ou não a cumprir as regras e desejosos da referida mola verde que satisfazia os encarregados de educação. Já outros estagiários adotaram articular saberes para implementar as regras do bom comportamento. Assim, na disciplina de matemática desenvolveram a atividade "quem reflete sempre alcança" apresentando um vídeo relativo à volta a Portugal em bicicleta sendo discutido este assunto sustentado em desafios matemáticos e, posteriormente criadas regras de saber estar em contexto de sala de aula, foi criado um cartaz com o nome de todos os alunos, à frente de cada nome saía uma linha onde estava suspensa uma bicicleta. Todos os dias os alunos eram avaliados e a bicicleta avançava ou recuava de acordo com o comportamento e atitudes dos alunos. Além disso, à medida que atingiam determinadas metas pré-estabelecidas, ganhavam uma bicicleta para colar no caderno e para que o encarregado de educação tivesse conhecimento do esforço realizado pelo seu educando, assinando por baixo da figura. Segundo os formandos, esta prática permitiu-lhes a mediação do comportamento das crianças estimulando a auto e heteroavaliação justa e acrescentam que a corrida de bicicletas realizada no cartaz baseada na aquisição de competências cívicas pelos alunos foi fundamental para a gestão de atitudes e construção de um perfil de respeito para com o outro. Foram, ainda, reforçadas estratégias de trabalho de grupo para promover momentos de cooperação e de relação com os outros e pequenos momentos de relaxamento no início da aula envolvendo música e alteração da claridade na sala de aula. Além disso, estimulou-se a participação e responsabilização dos alunos pela delegação de competências próprias do professor ou de um supervisor para que os alunos assumissem papéis que exigem análise do contexto, reflexão sobre o mesmo e resolução de problemas. Segundo os estagiários, os alunos sentiram-se orgulhosos e responsáveis, aumentaram o envolvimento e o desempenho na tarefa e isso teve repercussões positivas na aprendizagem.

Neste contexto, outros alunos, futuros professores, assumiram o potencial das áreas de expressão motora, drama e musical, transversalmente o jogo e a filosofia para crianças na gestão de conflitos. Estas áreas potenciaram o desenvolvimento de competências relativas ao saber-estar na dimensão pessoal e social. Assim, Zabalza (1992) destaca, no domínio psicomotor, a dimensão sensorial e psicomotora como promotoras da construção progressiva de saberes motores e socio afetivos, pelo que a criança explora o mundo com significados, estimulando a autoconfiança, a conquista complexa de habilidades, a compreensão e a unidade corporal. Acresce que o jogo influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, sendo que desenvolve laços afetivos positivos, promove aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, momento de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros. Por conseguinte, verificou-se que atividades nas áreas de expressão são fantásticas para resolução de problemas conflituais. Por outro lado, a filosofia para crianças torna-se uma dimensão fundamental na dinâmica da gestão de conflitos, já que no vetor psicossocial estimula alternativas criativas, críticas, socializadoras e de autonomia que podem ser desenvolvidas através de atividades e discussões reflexivas, de ideias e orientações autocorretivas, encorajando o aluno a refletir sobre si num contexto em que a relação com o outro é importante. Assim, a tomada de consciência de si face aos outros pode ser o sustento de conquistas de decisões importantes baseadas num processo de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autogestão de conflitos. Neste contexto, o professor, mediador de conflitos e estimulador de possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimentos de competências e de modos de agir, deve facilitar o processo de mudança de atitudes a partir de situações da vida, como o saber ouvir, interrogar-se, dialogar, argumentar, relacionar-se e procurar significados. Através destas áreas os futuros professores ensinaram a compreender factos pela observação crítica e reflexiva, discussão e organização da informação em modos de mapa concetual, a valorizar o outro, nomeadamente atitudes e comportamentos, aspetos culturais, morais e emocionais e, ainda, a adquirir informação pelo desenvolvimento de valores e posicionamento face a problemas da vida ou situacionais. Contudo, reforçam a ideia da importância da identificação correta do conflito, das circunstâncias que o originaram, do modo como o aluno reagiu em situação, para criarem alternativas eficazes de resolução de problemas. Foi a partir desta base que surgiram as diferente estratégias de gestão de conflito. Neste contexto, também Touval realça que "um mediador deve ser capaz de levar por diante uma negociação dinâmica, reagir rapidamente aos acontecimentos, aproveitar as oportunidades, e de dispor da flexibilidade necessária para ajustar posições e elaborar propostas conforme o desenrolar da situação" (citado por Branco, 2004, s/p).

5. Considerações Finais

Nas últimas décadas as preocupações relativas à gestão de conflito escolar têm assumido algum ênfase no seio da comunidade escolar, pelo efeito negativo no clima da

escola, no desempenho dos alunos e dos professores, nas relações interpessoais e até na construção de uma cultura sustentada no desenvolvimento de competências e no pensamento crítico e criativo. Neste contexto, merece alguma atenção a perceção de futuros professores relativamente à gestão de conflitos. Constatou-se que são os que possuem menos habilitações (os da licenciatura) os que mais referem possuir uma atitude realista face aos conflitos e caso estes surjam manifestam maior disposição para os resolver. Este resultado revela a dificuldade de resolução de conflitos no terreno, pois comparando com os alunos de mestrado, estes últimos manifestam menor disposição para a resolução de conflitos, talvez porque estes contactam com frequência com problemas em cenários reais e sentem a dificuldades em geri-los. Acresce que são os que referem que quando enfrentam um conflito têm primeiro em consideração as necessidades do Outro, enquanto que os alunos de licenciatura indicaram nada terem a perder se procurarem um acordo melhor, desde que o façam de maneira razoável. Isto mostra a importância da aprendizagem em contexto real, mas também a necessidade de um suporte teórico sustentável adquirido na sua formação inicial. Importa, ainda, referir que os alunos de mestrado, ao construírem narrativas sobre o conceito de conflito, evidenciaram como sendo resultado já de suas experiências vividas, pessoais e profissionais enquanto os de licenciatura ainda não o puderam fazer, porquanto os fundamentos dos primeiros basearam-se na compreensão desse processo por meio da reflexão que já conseguiram realizar.

As intervenções destes alunos em contexto real, no âmbito da gestão de conflitos, manifestam a importância da conceção teórica para definição de conflito e sua identificação, mas também o papel do professor e a sua capacidade de liderança face ao problema. Assim, constataram que recursos bem aplicados e adequados aos objetivos e contextos podem resolver problemas de conflito e de indisciplina na sala de aula e até melhorar o desempenho do aluno, todavia exige a capacidade do professor em reconhecer a dificuldade, em identificar o problema, em encontrar a solução, em estabelecer parceria e em desempenhar com mestria as suas atividades. Releve-se a importância da identificação do problema, nomeadamente se tivermos em consideração a diversidade de tipologias de conflitos, conforme identifica Redorta (2004). Assim, preparar os alunos para a participação em discussões ou trabalhos de dinâmicas de grupos e de colaboração (através das áreas acima citadas), sustentados em questões de respeito, de ética, de cidadania e de responsabilidade, exige um professor com capacidades de liderança, capaz de gerar possibilidades de aprendizagem e de mudança, de compreensão dos factos pelo pensamento crítico e situações de aprendizagem com sentido para o aluno, capaz de mobilizar recursos e situações de interação e de reflexão que apoiem os anseios e frustrações (muitas vezes alheias à escola) na direção da realização do ser humano e sua felicidade, capaz de criar desafios que estimulem o pensamento individual e coletivo e sua aplicação em contextos reais e imediatos, capaz de criar situações de reconhecimento da mudança e dos modos de ser dos alunos, capaz de tocar no cerne do ser humano criando um ambiente de felicidade, já que nela reside a força motivacional que estimula a vontade de querer mudar. Este cenário revela a

complexidade de ser professor e a necessidade de ser um gestor eficaz de recursos e de estratégias no sentido da mudança.

6. Referências

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, *11(5), 631-643*.

Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa", In *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), 4, (1), s/p. Acedido em 24 de outubro de 2011, de http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html.

Branco, C. (2004). *A ONU e o processo de resolução de conflitos: potencialidades e* limitações. In *Publicações do Instituto Português de Relações Internacionais da Universidade Nova de Lisboa*, (2 de dezembro). Acedido em 23 de junho de 2014, de http://www.ipri.pt/publicacoes/revista_ri/artigo_rri.php?ida=48.

Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.

Carnevale, P., J. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Review of Psychology,* 43, (pp. 531-582). Califórnia: Palo Alto.

Clandinin, D. J.; Connelly, M. (1990) Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20, (3) 241-253.

Coimbra, J. L. (2003). Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In Costa, M. E (Org.). *A Gestão de Conflitos na Escola,* (pp. 17-51). Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, M. E. & Matos, P. M (2006). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cunha, P & Leitão, S. (2012). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, (*48), 510-517.*

Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. The *International Journal of Conflict Management, I,(3), 237-263*.

Deutsch, M. (1980). Fifty years of conflict. In L. Festinger (Ed.), *Four decades of social psychology* (pp. 46-77). New York: Oxford University Press.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and Destructive Processes*. New Haven, CT: Yale University Press.

Jaca, L. M. & Reiquelme, J. M. (1998). *Conflicto y Negociación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Jares, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito*. Guia de Educação para a Convivência. Porto: Edições Asa.

Lewicki, R. J., Weiss, S. E. & Lewin, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention: A review and synthesis. *Journal or Organizational Behavior*, (*13), 209-252.*

Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. E (Org.). *A Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 195-255). Lisboa: Universidade Aberta.

Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de Comportamentos Organizacional e Gestão*, (6.ª Ed)., Lisboa: Editora RH.

Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos: la tipologia de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Edicones Paidós Ibérica.

Roldão, M. (1995). As histórias em educação: A função mediática da narrativa. *Ensinus, (3), 25-28.*

Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Sanson, A. & Bretherton, D. (2001). Conflict resolution: Theoretical and practical issues. In D. J. Christie, R. V. Wagner, & D. D. N. Winter (Eds.), *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century*, (pp. 193-209). New Jersey: Prentice Hall.

Selman, R. L. (1988). Utilization de strategies de négociation interpersonnelle et capacites de communication: Une exploration clinique longitudianale de deux adolescentes perturbes. In R. A. Hinde, A. N. Perret-Clemont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relations interpersonnelles et développement des saviors*, (pp. 253-275). Fribourg: Foundation Fyssen & Editions Delal.

Selman, R. L. et al. (1986). *Assessing interpersonal negotiation strategies: Towards the integration of structural and functional models*. Developmental Psychology, (*22), 450-459.*

Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. E (Org.)., *A Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

A ação do Visconde de Vila Maior como Reitor da Universidade de Coimbra

Autor: Aires Antunes Diniz

Resumo:

O Reitor Visconde de Vila Maior ao longo de quinze anos (1869-1884) tentou mudar a Universidade de Coimbra, com êxitos relativos quanto ao Ensino das Ciências Naturais e Médicos, mas sem conseguir ultrapassar vícios na Faculdade de Direito por força de comportamentos anómalos de alguns docentes.

Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, Visconde de Vila Maior, tomou posse como reitor da Universidade de Coimbra em 21 de Setembro de 1869, falecendo no cargo em 20 de Outubro de 1884. Mostrou conhecimento do nosso desfasamento Cientifico do resto do mundo, que na Universidade de Coimbra procurou mudar, como vemos na correspondência enviada da Reitoria e consultada no Arquivo da Universidade de Coimbra (AUC). Tinha estudado em Coimbra mas, por força da Guerra Civil esteve ausente de 1828 a 1834, tendo-se formado em Matemática em 1837, sendo logo provido como primeiro professor de Química da Escola Politécnica (Coelho, 1861). Aprendeu muito com a sua participação em Exposições Internacionais como a de Londres em 1862 (Pimentel, 1863). Adquiriu assim um precioso capital simbólico que usa para guiar a Universidade como Reitor (Cruzeiro, 1988).

1 – Início da Mudança

Vivia em 1869 a Universidade cheia de vícios e de impasses um período de violência entre estudantes e professores. Para quebrar estes vícios, usa desde logo as relações internacionais que tinha construído como professor de Química para religar a Universidade de Coimbra à Europa. Assim, através da leitura dos ofícios da reitoria, verificamos que, apesar de ser centralizada em Lisboa, a gestão universitária passa por ele ao preparar as decisões através da recolha das informações e relato criterioso dos problemas e na prestação de contas.

Mostrando o seu propósito de melhorar o deficiente funcionamento do Jardim Botânico, um dos primeiros atos científicos é agradecer a oferta de plantas do Diretor do Jardim de Plantas de Paris, Decaisne[1] e do Diretor do Kew Garden, Hooker[23]. Aplica aos melhoramentos e trabalhos de cultura da quinta anexa do Jardim Botânico os rendimentos desta, pedindo autorização para o fazer e o orçamento ao Diretor do Jardim Botânico em 21 de Março de 1870[4]. Em 2 de Agosto de 1870, agradece a oferta de plantas feita por Joaquim Vicente da Silva Freire, do Rio de Janeiro e também a António Júlio de Magalhães madeiras, frutos e flores para o Museu da Universidade [5]. Este processo tem continuidade pois em 24 de Novembro de 1870 "Ferdinand von

[1] Joseph Decaisne (Bruxelas, 7 de março de 1807 — Paris, janeiro de 1882) botânico e agrónomo francês, conforme http://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Decaisne, acesso em 3 de Abril de 2014.
[2] Sir Joseph Dalton Hooker (30 Junho 1817 – 10 Dezembro 1911) um dos grandes botânicos britânicos, fundador da geografia botânica e amigo íntimo de Charles Darwin e Diretor do Royal Botanical Gardens, Kew durante vinte anos, extraído de http://en.wikipedia.org/wiki/Sir_Joseph_Dalton_Hooker, acesso em 3 de Abril de 2014.
[3] AUC: Reitoria, Correspondência - 1863-1870, folha 215, frente e verso e 216, frente.
[4] AUC: Reitoria, Correspondência Ofícios- 1863-1870, folha 223, verso, 224, frente.
[5] AUC: Reitoria, Correspondência Ofícios- 1863-1870, folha 229, verso, 230, frente.

Müller, Diretor do Jardim Botânico de Melbourne, na Austrália[6], acaba de fazer por intermédio do jardineiro desta Universidade um valioso donativo ao jardim botânico de Coimbra"[7]. Em 23 de Dezembro de 1872, volta a ser falada a necessidade de contratar para a Faculdade de Filosofia um preparador e chefe de trabalhos químicos para a execução de trabalhos práticos e apoiar o desenvolvimento do museu de história natural e ainda criar dois lugares, um de naturalista para a secção zoológica e um de conservador do museu e da biblioteca da faculdade[8]. Também nos dá notícia da colaboração de Bernardo Tollens, em 1873 professor agregado da faculdade de Filosofia de Gothingem, que lhe envia uma memória sobre a organização das Faculdades de Filosofia com vista à reforma da Instrução Superior em Portugal[9]. Mas, no seu trabalho póstumo de 1897 não lhe fará nenhuma referência.

No sentido do reforço da cooperação, António José Teixeira é nomeado pelo Conselho de Decanos em 26 de Novembro de 1872 representante da Universidade na Comissão central de Lisboa para tomar parte na Exposição Universal de Viena de Áustria[10]. Mas, a 22 de Dezembro, a Universidade, mostrando a sua indigência pouco tem para mostrar[11]. Preocupa o Reitor em 11 de Novembro de 1872 a falta de liberdade de escolha de lentes fora da Universidade de Coimbra[12]. Com o propósito de formar os mais ativos em 15 de Março de 1873 apoia o envio do diretor do Observatório Meteorológico e Magnético a Viena de Áustria ao Congresso Meteorológico, designando António dos Santos Viegas da 2ª cadeira de Física, assim como indica Júlio Henriques que em 3 de Janeiro de 1873, por falecimento de António de Carvalho Coutinho de Vasconcelos, passou a Catedrático de Botânica[13], para ir visitar os jardins botânicos mais notáveis da Europa, estabelecer relações com os seus diretores, informar-se sobre os métodos de ensino da botânica e conseguir recrutar um novo jardineiro. Todos levam como missão estabelecer relações com outros cientistas europeus pois "o isolamento atrofia e destrói". Este propósito é bem claro quando, respondendo ao convite da Universidade de Leyde, uma delegação da Universidade composta pelo Dr. Jacinto António de Sousa, lente de física e Augusto Filipe Simões, lente substituto de Medicina vai com o encargo de colher "a maior soma de notícias sobre o estado do ensino superior das ciências médicas e naturais", elaborando para isso os programas destes estudos[14]. Mais tarde, dá-se a este professor "autorização para demorar-se no estrangeiro e para visitar os estabelecimentos científicos do Norte da Alemanha e os principais de Inglaterra, proporcionando-lhe os meios necessários"[15].

Questiona o Ministro do Reino em 1870 sobre estarem separados o ensino da Matemática e da Filosofia, propondo uma reforma que os una numa faculdade de Ciências mais "conforme ao estado atual das ciências", entendendo que a fusão elevaria o nível de estudos, promoveria o melhor aproveitamento de recursos da universidade e economia para o tesouro[16]. Mais tarde, em 29 de Julho de 1872 vai resolver este

[6] De acordo com http://en.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_von_Mueller, acesso em 10 de Abril de 2014, um alemão, nascido em Rostock, foi director do Royal Botanic Gardens, Melbourne de 1857 a 1873.
[7] AUC: Reitoria, Correspondência - 1863-1870, folha 237, verso, 239, frente e verso.
[8] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 61, verso, 62, frente.
[9] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 120, frente e verso.
[10] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 59, frente e verso.
[11] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 60, verso, 61, frente e verso.
[12] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 67, verso, 68, frente.
[13] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 62, verso.
[14] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 139 frente e verso, 140 a 141, frente e verso.
[15] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 144 verso.
[16] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 16, frente e verso e 17, frente.

assunto definitivamente, construindo um regulamento conjunto destas faculdades, preparando a sua futura fusão[17].

Em 14 de Janeiro de 1871 no sentido de defender o património bibliográfico da Biblioteca da Universidade recruta mais um funcionário e dá conta ao ministro do Reino das medidas tomadas para obrigar o comprador/recetador a restituir os livros roubados e instaurar um "competente processo contra o roubador" [18]. Em 16 de Janeiro de 1871 preocupa-se com os compêndios pelos quais os alunos devem estudar, defendendo a edição de manuais universitários da autoria ou tradução de professores e apoio do Estado[19]. O problema da catalogação dos livros persiste até que em finais de 1872 Augusto Filipe Simões vem pôr ordem na Biblioteca[20].

Outro foco de indisciplina é o Observatório Astronómico cujo diretor se recusa a acompanhar a visita anual que a Faculdade de Matemática aí deve fazer. Descreve-o o Reitor em 29 de Julho de 1871, obriga o governo a intervir para não se repetirem estes factos prejudiciais e deploráveis[21]. Em 26 de Novembro de 1872, faz com que seja o Lente da 5ª cadeira da Faculdade de Filosofia a executar o estudo da composição física do sol pois estagiou em Roma com o Padre Sechi[22]. Em 3 de Janeiro de 1873 diz o que pretende: O Dr. António dos Santos Viegas deve continuar os seus estudos sobre as protuberâncias solares, composição física do sol e análise espectral dos astros, referindo estudos na Alemanha, França e Itália, sublinhando que aí "os mais hábeis físicos e astrónomos se ocupam deste género de observações". Em Junho de 1873 propõe que se organize definitivamente o observatório meteorológico, magnético e o estudo físico do sol, acabando com o carácter provisório e arbitrário que o diretor tem imposto aí ao nomear e despedir empregados e até fixar-lhes vencimentos [23].

2 – O Ensino da Medicina e do Ensino Farmacêutico

Em 23 de Maio de 1873 escreve ao administrador dos Hospitais da Universidade para lhe dar conhecimento das explicações que o Ministro do Reino lhe deu em relação à Administração dos Hospitais da Universidade[24]:

"Poderia ainda aproveitar esta ocasião para chamar a atenção de VExª para a necessidade de organizar de uma maneira definitiva e conveniente, o ensino da farmácia que em país nenhum se acha tão incompleto e insuficiente como entre nós, mas receio não ser esta a ocasião oportuna" [25]. Voltará a este problema em 23 de Outubro de 1873 e a propósito da necessidade de articular o ensino prático da medicina e cirurgia com a Universidade, prejudicado pela dupla tutela dos Hospitais da Universidade, perguntando ao Ministro do Reino: "Será conveniente que os Hospitais da Universidade de Coimbra fiquem pertencendo a duas Direções do Ministério do Reino?" [26]. E em 18 de Dezembro de 1880 os professores de Medicina vão expor ao governo as dificuldades criados ao ensino médico pelas restrições orçamentais que a impedem de ter a variedade de doentes e doenças necessárias ao ensino prático,

[17] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 89 verso, 90, 91, 92, 93, 94 e 95, frente e verso.
[18] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 3, verso e 4, frente.
[19] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folhas 4 a 7, frente e verso.
[20] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 64, verso, 65, frente e verso e 66, frente.
[21] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 12, frente e verso e 13,frente.
[22] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 68, verso.
[23] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 120, verso e 121 e 122 frente e verso e 123, frente.
[24] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 107 frente.
[25] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 109 frente e verso e 110, frente.
[26] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 113, frente e frente e 114, frente.

propondo que a admissão de doentes seja só condicionada pela capacidade física do Hospital Universitário de Coimbra[27]. Está então em marcha uma reforma do ensino farmacêutico[28]. Em 28 de Julho de 1873 já tinha pedido a lista das obras urgentes na Faculdade de Medicina e pedido igual fez faz ao diretor do Gabinete de História Natural[29].

O carácter do Visconde como alguém que acarinha os progressos necessários vai expressar-se no apoio a Costa Simões quando quer resolver o problema de abastecimento de água a Coimbra, advogando que o Governo intervenha para que "o fornecimento de água necessária para as regas do jardim botânico e dos seus anexos, para o laboratório químico, para o teatro anatómico e mais gabinetes das Faculdades de Filosofia e de Medicina, e sobre tudo os usos dos Hospitais da Universidade".

Em 26 de Janeiro de 1878 aumentam o ordenado do "Chefe dos trabalhos práticos e Preparador do Laboratório Químico da Universidade" para 500$000 anuais[30]. Pouco depois, convoca o Diretor das obras públicas do distrito de Coimbra para que dê a sua opinião sobre o Laboratório Químico[31]. Em 18 de Junho envia-lhe a planta geral, projeto e orçamento parcial das obras, onde parte do projeto está executado e outra não, indicando o que se quer executar: análise de gases, análise orgânica, trabalhos com fogo, gabinete do diretor, casa das balanças e sala de espera. Em adenda, diz ser conveniente o estudo do local ouvindo o diretor do Laboratório [32]. Os mesmos cuidados segue nas obras da Faculdade de Medicina ao pedir a comparência em 22 de Junho de 1880 deste Diretor[33].

Em 25 Abril de 1872 envia um ofício circular aos membros do corpo docente da Universidade convidando-os a contribuir para a Medalha Comemorativa do Primeiro Centenário da Reforma Pombalina, informando que as comemorações serão em Outubro por decisão do Claustro Pleno [34]. Mais tarde explicará porque pouco se demorou nas suas cartas a falar sobre a "reformação deste Estabelecimento pelo Marquês de Pombal no ano de 1772" por ser muito pobre o Arquivo da Universidade[35]. Oito anos depois, a Universidade vai comemorar por decisão do claustro pleno de 26 de Abril de 1880 Camões no dia 10 de Junho desse ano[36]. Propõe-se então a criação de uma Faculdade de Letras na Universidade de Coimbra, o aumento do edifício da Biblioteca da Universidade com uma nova sala de leitura com a invocação de Sala de Camões e a fundação de um prémio quinquenal para ser atribuído ao autor da melhor obra literária concorrente no período[37]. E em 7 de Maio de 1881 os festejos terminam com a visita da comissão académica aos institutos da Universidade[38].

3 – A Faculdade de Direito como problema insolúvel

Um dos problemas que enfrenta é a falta de professores para o serviço docente da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, convocando por isso vários

[27] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folhas 118 e 119 frente e verso e 120 frente.
[28] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 85 frente e verso.
[29] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 89 frente e verso.
[30] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 80 frente.
[31] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 66 verso e 67 frente e verso.
[32] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 66 verso e 67 frente.
[33] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 68 frente e verso.
[34] AUC: Reitoria, Correspondência - 1870-1876, folha 40, frente e verso.
[35] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 51 verso e 52, frente e verso.
[36] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 72 frente.
[37] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 78, verso e 79 frente.
[38] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 139 frente e verso.

professores ausentes, incluindo o Dr. João José Mendonça Cortez que pertence a uma Comissão, tentando-o convencê-lo com diplomacia a regressar às funções docentes argumentando que não o pode dispensar sem novas instruções do governo nem incluí-lo nas folhas de ordenado [39]. Este vai pedir em 29 de Dezembro de 1876 que seja dispensado do trabalho letivo para escrever um livro destinado a servir de texto sobre Finanças[40]. Mas, Mendonça Cortez nunca escreverá tal livro e em 7 de Abril de 1881 vai pedir a exoneração[41]. Encontramos assim as razões porque entrou para professor de Finanças Assis Teixeira por nada mais termos encontrado no seu processo. Tudo o que existe refere-se quase só a faltas, sendo caricato um atestado sem dia a justificar uma falta ainda não dada que por isso não é abonada[42].

Outro problema, o da Economia Política dá origem a requerimentos de alunos voluntários que se querem licenciar, confirmando o Reitor o que eles alegam, tendo um deles tirado ponto em 7 de Julho de 1881[43]. Estranhamente e apesar de há oito anos o professor Manuel Nunes Geraldes não reger esta cadeira, em 11 de Outubro de 1881 é – lhe deferido o pedido de prorrogação de licença por doença[44]. Em 4 de Julho, alguns alunos de Matemática e Filosofia pedem para serem admitidos aos atos e "por equidade" foram-no[45]. Finalmente, o Vice-Reitor vai conseguir que os professores da Faculdade de Direito sejam exonerados dos seus cargos nas comissões e passa a inquiri-los se querem voltar à tarefa mais honrosa: o magistério[46].

É muito grave em 20 de Novembro de 1880 a situação da Faculdade de Direito que, com 15 lentes catedráticos e 6 substitutos só tem 13 em exercício, obrigando a acumulações duplas e até triplas com evidentes prejuízos para o ensino, anunciando-se já o fecho da cadeira de economia política[47]. Não admira que esta situação anómala leve dois estudantes, Manuel Duarte Laranjo Gomes Palma e José Francisco de Azevedo e Silva a escrever dois artigos de jornal no periódico a" Evolução" contra os doutores Assis e Laranjo, tendo o primeiro reprovado e o segundo simpliciter no 3º ano de Direito. Não havendo fiscal e não havendo substituto legal nomeia como fiscal interino Avelino César Augusto Maria Calixto e a primeira medida deste deve é impedir que se ausentem de Coimbra[48]. Parece. No dia seguinte, o Reitor pede ao Procurador Régio o nome e morada do editor deste Jornal que sabemos publicar-se em Coimbra[49]. O que causa polémica em Coimbra, e Augusto Rocha (1883) vai intervir do lado do bom senso, ilibando o Reitor, o Fiscal e acusando Assis Teixeira e José Frederico Laranjo de parcialidade. De facto, apanhados em transgressão às normas académicas quanto às lições que deviam dar, tentam castigar os acusadores de acordo com as normas da polícia académica, fugindo assim da aplicação das normas de direito civil, claramente favoráveis aos dois "prevaricadores".

Curiosa é a forma como Augusto Rocha iliba o Visconde de Vila Maior:

"Não me parece que a iniciativa pertencesse ao sr. visconde de Vila Maior. O sr. reitor é uma pessoa tímida e um empregado hesitante. O conhecimento dos atos do sr.

[39] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 15 frente e verso
[40] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 26 frente e verso.
[41] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 137 frente e verso.
[42] AUC: Reitoria da Universidade, Caixa 147, Processo do Professor António Assis Teixeira de Magalhães.
[43] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 151 verso e 152 frente.
[44] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 166 verso e 167 frente.
[45] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 33 verso e 34 frente.
[46] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 34 frente e verso e 35 frente e verso e 36 frente.
[47] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 109, frente e verso.
[48] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 39 verso.
[49] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 40 frente.

visconde na reitoria universitária leva-me a crer que não tomaria voluntariamente para cima dos ombros, débeis e trémulos, uma tão pesada responsabilidade.

Do sr. fiscal sei que promoveu simplesmente o processo."

Mas, quanto aos "srs. Assis Teixeira e Laranjo há indícios manifestos da sua parcialidade e intervenção" (Rocha, p. 17).

Há de facto um claro abusar da condição de professor ao ter acesso a documentos que publica no jornal "Correspondência de Coimbra" não sendo tal permitido. Há ainda uma alteração significativa na sua forma de publicação pois se transcreve "processos que parecem justos" em vez do que está neste documento "processos, que parecerem justos". É por isso questionada a forma como obteve estes documentos e se esta alteração "foi intencional, ou proveniente de erro, ou descuido, que possa ser justificado" [50]. É o que indica má-fé. E em 2 de Março de 1883, a comutação da pena de expulsão dos estudantes, Azevedo e Palma, por estes terem o apoio dos colegas lançam-se muitos foguetes e fazem ouvir a música bem alta[51].

4 – Mudanças científicas

Em 13 de Julho de 1882 o Visconde vai apoiar o pedido de Albino Augusto Giraldes, lente catedrático de Zoologia da Faculdade de Filosofia, que pede para ser dispensado do serviço académico para ir visitar no estrangeiro "os mais notáveis estabelecimentos de História Natural, estabelecer relações com os seus diretores".

Vive-se então o drama da filoxera, pois vive-se a invasão *phylloxera vastatriy*. Isso justifica o envio de Manuel Paulino de Oliveira a um Congresso em Genebra, onde representará Portugal e "será de grande utilidade que ele, depois de ir examinar no Douro o estado das vinhas atacadas, seja enviado ao Congresso de Genebra para nele tomar parte representando Portugal" [52]. Mais tarde, receberá do vice-reitor as insígnias de grão cavaleiro da Ordem da Legião de Honra por ter sido delegado e representante do governo no Congresso de Lausanne[53].

Para obviar aos contratempos que resultam da falta do chefe de Trabalhos Práticos de Química, dois professores da faculdade de Filosofia redigiram uma proposta de lei para a criação deste lugar no Laboratório Químico da Universidade, em que definem tanto as funções como o ordenado que lhe cabe. Da realização deste objetivo nos dá conta o vice-reitor em 20 de Dezembro de 1878 no Relatório Anual:

"Pelo chefe dos trabalhos práticos, além de variadas preparações feitas para instruções aos alunos, e de investigação importantes sobre os produtos de oxidação do óleo de rícino, fizeram-se análises importantes sobre cálculos urinários, águas minerais, metais, ópios da Índia e de Moçambique, etc." [54].

Informa-se ainda que "o Gabinete de Física adquiriu o girascópio de Taucault com os seus últimos aperfeiçoamentos. Para o observatório meteorológico veio o pilar aperfeiçoado, que se encomendou ao Diretor d' Observatório de Kew"[55].

5 – A Universidade em 1878 – Uma Estratégia de Melhoria Continuada

[50] AUC: Processo do Professor Assis Teixeira, Caixa 147, Correspondência Recebida 3-8-1883, Ministério do Reino, Direção-Geral da Instrução Pública, 1ª Repartição, livro 13, nº 133.
[51] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folhas 86, 87, 88 e 89, frente e verso.
[52] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 53 verso e 54, frente.
[53] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 131 verso.
[54] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 136, verso e 137 a 140 frente e verso e 141, frente.
[55] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 139 verso.

O Visconde de Vila Maior está em 21 de Maio de 1877 a preparar o arranque dos melhoramentos dos estabelecimentos da Universidade, convocando todas as faculdades para escolherem o seu representante na comissão encarregada de preparar a proposta de empréstimo para o fazer[56]. Em 6 de Junho de 1877 convoca os responsáveis dos Estabelecimentos existentes para que sejam elaborados os relatórios, devendo o de cada faculdade acompanhar o da Reitoria[57].

No ano de 1878 foi nomeado por carta régia de 16 de Janeiro comissário régio na Exposição Internacional de 1878 e só por força deste seu empenho na concretização da parte portuguesa da exposição de 1878, "se não estava a nossa exposição completa e definitivamente organizada no último dia de abril, a parte principal e mais aparente achava-se já em condições regulares para ser patenteada ao público como o foi no 1.º de maio, em que teve lugar a grande solenidade da abertura oficial da exposição" (Visconde de Vila Maior, 1879, p. 11). Tinha vencido a inércia inicial dos industriais e produtores agrícolas portugueses.

Júlio Henriques, convidado para estar no Congresso Internacional de Botânica e Horticultura a realizar em Paris em Agosto, pede em 9 de Julho de 1878 para ir, argumentando que vai aproveitar esta digressão para visitar a exposição universal, os Jardins de Plantas de Paris e os de Kew para adquirir conhecimentos especiais para melhor desempenhar as funções de diretor do Jardim Botânico. O vice-reitor questiona o Governo em 14 de Agosto de 1878[58] e no final do ano refere:

"No museu botânico nota-se o aumento das coleções de madeiras, principalmente da mata do Bussaco, e do pinhal de Leiria. Comprou-se uma bela coleção de amostras preparadas pelo Professor Naerdlinger que contém 700 espécies. O herbário aumenta regularmente, principalmente na parte relativa às criptogâmicas, que tem sido coordenada com o prestante auxílio de especialistas estrangeiros. Tem-se obtido muitos exemplares por troca.

Os trabalhos de plantações no jardim botânico continuam regularmente, apesar da falta de água e de boa terra. Na cerca aumentou especialmente a plantação de vinha que cobre hoje a maior parte da encosta do lado da cidade" [59].

Em 9 de Junho de 1879 num concurso para naturalista adjunto de botânica concorreram Albino Augusto de Melo e Joaquim Mariz Júnior. Como só compareceu o segundo, foi aprovado Joaquim Mariz, "cujas obrigações decerto serão bem desempenhadas em vista das habilitações especiais deste concorrente" [60].

Em todo o processo de gestão observamos o empenho do Reitor, Visconde de Vila Maior em dar conta ao governo do que se passou em cada faculdade, reforçando até junto da Faculdade de Filosofia a necessidade de lhe remeterem o relatório parcelar[61]. Assim, para elaborar o orçamento do ano económico de 1880 vai convocar os diversos responsáveis dos departamentos da universidade[62].

O Reitor da Universidade continua a cooperar com outras instituições científicas estrangeiras. É o caso da Royal Dublin Society que envia em fins de 1880 uma coleção das suas publicações, recebendo algumas da Universidade de Coimbra e a promessa de outras em vias de aparecer[63].

[56] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 55 frente e verso.
[57] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 57 e 58 frente e verso.
[58] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 115 frente e verso.
[59] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 139 e 140 frente.
[60] AUC: Reitoria, Correspondência - 1876-1879, folha 174, frente e verso
[61] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 4 frente.
[62] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 19 frente.
[63] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 108, verso e 109 frente.

Reorganizando o ensino da música este passa em 3 de Janeiro de 1881 para a alçada da Real Capela da Universidade, que se autonomiza em relação em relação ao poder religioso, explicando os conflitos por ocasião dos funerais do Visconde. Agora propõe-se um concurso de professor de música tenha em consideração a necessidade de este ensinar cantochão, canto de órgão, contraponto e acompanhamento e ainda qualidades de examinador de capelanias e dos lugares de organista da Real Capela"[64].

Mostrando como o Herbário já está bem equipado, conforme informação prestada por Júlio Henriques, A. Wolff de Wurtzburg elaborou com ele um folheto: "*Contribuitiones ad Floram Cryptogamicam Lusitanicam*", publicado pela Imprensa da Universidade. Sabe-se que fez a classificação das algas e líquenes deste herbário[65].

Será aceite como uma honra a missão confiada a José Maria de Sena em 4 de Dezembro de 1881 de exercer a direção do Hospital de Alienados no Porto e afirma-se:

"O prejuízo que ao serviço da faculdade pode resultar da concessão pedida é mínimo em comparação das grandes vantagens que a ciência e a humanidade podem, colher do talento e saber do suplicante na direção que lhe foi confiada" [66].

Mostrando como o encargo de António Maria de Sena dirigir o hospital de alienados é bem aceite na Faculdade de Medicina, António Augusto da Costa Simões vai assumir como sua a iniciativa de este estudar os centros nervosos em 1878, sendo este hospital de alienados o lugar de aplicação destes estudos. Conclui por isso que a comissão de 1878 deve ser prorrogada junto do hospital de alienados até que o acesso ao lugar de catedrático torne proveitosos estes estudos à Faculdade de Medicina[67].

Em 18 de Dezembro de 1882 sabemos da oferta de Casimiro Roumeguére ao Jardim Botânico de Coimbra da Topografia Botânica de Tournefort que, mesmo que fosse uma simples cópia, tinha muito valor por estar nela uma perfeita descrição da sua viagem botânica. Refere o Reitor que sublinha que está em perfeito estado de conservação e anotado por Lapeiroux. Também a coleção de Cogumelos é importante e o ofertante promete enviar gratuitamente quanto publicar em continuação[68].

Em 12 de Março de 1883, o Vice-Reitor informa o Diretor Geral da Instrução Pública de que a Faculdade de Medicina sabe da sua próxima reforma dos estudos médicos e farmacêuticos[69]. Não admira que em 23 de Abril de 1883, a Faculdade de Medicina exponha a conveniência de ser mandado um professor da Faculdade ao "Congresso Internacional de médicos das colónias" que vai reunir-se em Amesterdão em Maio[70]. Contudo, em 16 de Julho de 1883, informa o vice-reitor interino o secretário da Faculdade de Medicina, o governo não respondeu, perdendo-se a oportunidade[71]. Apesar desta desatenção, informa-se que o assunto está incluído no projeto de reforma da Faculdade de Medicina[72].

Em 1 de Maio de 1883, o vice-Reitor Francisco Castro Freire apresenta a sua demissão e entrega o poder ao Decano da Faculdade de Teologia[73]. O novo vice-reitor interino, António Bernardim de Menezes, no seu primeiro ato decreta o fim das aulas e organiza a prestação de provas dos estudantes[74] que recomeçam em 12 de Junho[75]. Em

[64] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 120 frente e verso e 121, frente.
[65] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 128 frente e verso.
[66] AUC: Reitoria, Correspondência - 1879-1881, folha 177 verso.
[67] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 11, verso e 12 frente.
[68] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha72, verso e 73 frente.
[69] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 89, verso.
[70] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 93, verso.
[71] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 101, frente.
[72] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 101, frente e verso.
[73] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 94, frente.
[74] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 95, frente.

17 de Julho, invocando os seus setenta anos e a gota pede para ser dispensado de funções[76]. Mas, em 21 de Julho designa António dos Santos Viegas representante do Governo Português à Exposição Internacional de Eletricidade em Viena de Áustria[77].

Mostrando o atraso da nossa Universidade no acesso das mulheres ao Ensino Superior, numa resposta a um Inquérito da Universidade de Liége, sabe-se que tem 571 estudantes no ano letivo 1882-1883 e nenhum é mulher. Diplomadas pela Universidade há duas mulheres em Farmácia, uma em 1860 e outra em 1872 sem terem frequentado as aulas, sendo apenas uma certificação de competências [78].

Em 31 de Março de 1884 morreu o antigo vice-Reitor Francisco de Castro Freire, dando-se os pêsames à viúva Maria Antónia de Vasconcelos de Castro Freire[79].

Sabemos em Abril de 1884 que o austríaco Karl Keck, doutor em Filosofia, de Aistersheim ofereceu um herbário de 1688 plantas, que Júlio Henriques informa serem de muito valor e que é autor de diversos livros[80] e a Universidade decide em 16 de Abril de 1884 enviar diversos livros para a Exposição Internacional de Higiene de Londres[81]. Está em marcha o início do curso de Farmácia[82].

Em 14 de Outubro convida-se o Bispo de Coimbra e outras individualidades para assistirem à abertura das aulas e distribuição de prémios[83]. Mas, poucos dias depois morre o Reitor. Augusto Rocha mostrará então como pouco melhorou a Universidade. De facto, assistimos à continuada escalada de obstáculos aos seus projetos de criação de um gabinete de microbiologia, elogiado pelo seu pioneirismo[84], onde como professor substituto de Patologia Geral (Rocha, 1886, p. 8), tem agora a oposição de Filomeno da Câmara Melo Cabral, que não haveria em 11 de Janeiro de 1884, quando "a Faculdade cônscia da necessidade de satisfazer às exigências do ensino técnico desta disciplina, resolveu a instâncias minhas representar aos poderes públicos", concluindo-se que, como o Visconde de Vila Maior morreu, intui-se, "esta representação houve de renovar-se no ano seguinte" (Rocha, 1886, p. 6)[85].

No funeral, há ainda uma disputa entre a Universidade e o Bispo-Conde da Diocese de Coimbra, onde este não provou que a Universidade de Coimbra e o seu Vice-Reitor, tivessem "*postergado o direito e a disciplina da Igreja, e usurpado os direitos paroquiais*"(AAVV, 1885, p. 173). Fazia-o contra a vontade de quem tinha sido sempre um liberal. E, o vice-reitor em exercício, informou as diversas personalidades de que as honras fúnebres serão prestadas na Real Capela da Universidade na terça-feira, 21 de Outubro pelas dez e meia da manhã[86].

Note-se que Bernardo de Serpa Pimentel era desde 30 de Julho de 1883 o vice-reitor em exercício não havendo sinal do Visconde de Vila Maior[87]. Estaria a redigir a sua Reforma do Ensino Superior (Visconde de Vila Maior, 1897).

---

[75] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 96, verso e 97 frente.
[76] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 100, verso e 101, frente.
[77] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 101, verso e 102, frente.
[78] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 106, verso e 107, frente e verso e 108, frente.
[79] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 159 verso.
[80] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 161, verso e 162.
[81] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 165, frente e verso e 166, frente.
[82] AUC: Reitoria, Correspondência -1884-1885, folha 22, frente.
[83] AUC: Reitoria, Correspondência -1884-1885, folha 33, verso.
[84] AUC, processo do professor Augusto António da Rocha, caixa 264.
[85] Devo ao Professor Alfredo Rasteiro esta informação prestada nas *XXV Jornadas de Estudo de Medicina na Beira Interior-da Pré Histórias ao Século XXI,* 9 de Novembro de 2013, em Castelo Branco.
[86] AUC: Reitoria, Correspondência - 1884-1885, folha 35 verso e folha 36 frente e verso.
[87] AUC: Reitoria, Correspondência - 1881-1884, folha 104 frente.

Referências

AAVV (1885) – *Isenção da Real Capella da Universidade: Questões por ocasião dos funerais do Visconde de Vila Maior, Reitor da Universidade*, Coimbra, Imprensa da Universidade.

José Maria Latino Coelho (1861) – Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, *REVISTA CONTEMPORÂNEA DE PORTUGAL E BRASIL*, 2º ano, pp. 439-455, pp. 559-570, 3º ano, pp. 11-17.

Maria Eduarda Cruzeiro (988) - Capital simbólico e memória institucional - a propósito da Universidade no século XIX, *ANÁLISE SOCIAL,* vol. XXIV (101-102), (2.°-3.°), pp. 593-607.

Pimentel, Júlio Máximo de Oliveira (1863) - A Exposição Internacional de 1862: Em Londres, *REVISTA CONTEMPORÂNEA DE PORTUGAL E BRASIL*, 4º ano, Lisboa, pp. 421-428; 476-481; 520-526.

Augusto Rocha (1883) – *As últimas questões académicas (Réplica a um escriba anónimo)*, Coimbra, Imprensa Literária.

Augusto Rocha – *Documentos para a História de um Futuro Gabinete de Bacterioscopia na Faculdade de Medicina*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1886.

Visconde de Vila Maior – *Discurso pronunciado pelo Reitor da Universidade de Coimbra Júlio Máximo de Oliveira Pimentel, em 10 de Outubro de 1872 por ocasião da Festa Comemorativa da Reforma da mesma Universidade em 1772*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1872.

Visconde de Vila Maior – *Exposição Succinta da Organização Actual da Universidade de Coimbra precedida de uma breve notícia histórica deste estabelecimento*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1877.

Visconde de Vila Maior – *Relatório acerca da Exposição Universal de Paris em 1878*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1879.

Visconde de Vila Maior - *Instrucção Superior em Portugal*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1897[88].+

[88] Teve uma edição no *Instituto* que em quase nada difere dele. Só na paginação. Aproveita-se provavelmente o trabalho tipográfico feito para sem muitos custos publicar o referido livro. Assim indica-se que foi publicado no *Instituto*, vol. XLIV.

O envolvimento dos Encarregados de Educação no processo de autoavaliação de escola

Teresa Correia Paulino dos Santos
tjcpsantos@gmail.com
Maria Palmira Alves
palves@ie.uminho.pt

Resumo:
A avaliação tem vindo a afirmar-se nas políticas educativas, sendo ela própria uma política. Resultante das orientações emanadas da União Europeia, ela é uma obrigação para medir a qualidade das instituições escolares, que se tem centrado, essencialmente, na análise dos resultados do trabalho de alunos e professores, traduzidos em rankings e estatísticas de sucesso.
Nesta comunicação apresentam-se os resultados de uma investigação, de natureza qualitativa, sobre a avaliação das escolas, com enfoque nas suas dinâmicas internas, nomeadamente, no envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) no processo de autoavaliação das escolas.
Os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas, num agrupamento de escolas junto de oito EE. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, os dados submetidos a análise de conteúdo e categorizados.
Os resultados revelam que a maior parte dos EE valoriza a escola, existindo, contudo, algumas situações de desresponsabilização do seu papel de parceiros da escola. A escola promove mecanismos de avaliação participada, mas os resultados indiciam que estes mecanismos não são conhecidos pelos EE, o que leva a um deficitário envolvimento dos mesmos.

1. A Avaliação no Sistema Educativo no contexto Europeu

A primeira década do século XXI constitui um período de mudança relativamente às políticas educativas. Os Processos de Bolonha e Copenhaga, a emergência do Método Aberto de Coordenação e os Programas Europeus (Educação e Formação 2010 e Aprendizagem ao Longo da Vida) constituem sinais evidentes das mudanças em curso, quer nos modos de definição das políticas, quer em termos do conteúdo das agendas políticas.
Com os desafios impostos pela globalização e os princípios da nova economia fundada sobre o conhecimento, a questão da europeização das políticas educativas ganha relevo nos grandes debates teóricos sobre a construção europeia, devido à crescente adoção de objetivos comuns e de ações concretas por parte dos estados membros. Alimentando o debate, muitos investigadores defendem que a importância atribuída a esta questão conduz, de forma progressiva, a um "enquadramento cada vez mais estreito, preciso e irreversível das políticas nacionais pelas decisões tomadas a nível europeu" (Cytermann, 2005, p 17). As orientações em educação são cada vez menos decididas

pelos estados nacionais, que parecem ter abdicado do seu poder decisório, agora exercido por organismos transnacionais, sobretudo de natureza económica e financeira. As políticas supranacionais defendem a internacionalização da educação, legitimada pela garantia da qualidade, abrindo-se um novo campo para a compreensão de certas ideias e argumentos, tais como, a eficácia e a performance (Meuret, 2007).
A introdução de medidas de descentralização, as competências básicas dos jovens, a liberdade para a escolha da escola e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, ou seja, "a existência de movimentos importantes de concentração de decisão política, a par de processos de devolução (criação de estruturas supranacionais, estado-avaliador)" , assim como a crescente valorização do local com a " redefinição das relações de poder entre os atores locais [tais como] pais, professores, autarquias e gestores escolares" (Dias, 2008, p.16), constituem exemplos que espelham as mudanças.

2. A avaliação de escola: aperfeiçoamento e prestação de contas

O atual modelo de avaliação Institucional conjuga uma parte de autoavaliação da responsabilidade dos agrupamentos ou escolas não agrupadas e outra parte de avaliação externa da responsabilidade da IGE, entidade com responsabilidades na garantia da qualidade das organizações escolares, na promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, assim como de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão *"atos accountability*[1]*"*. Para Schedler (1999, citado por Afonso, 2009, p.60) "atos de *accountability* são *as* ações ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização", pelo que a publicitação dos relatórios da avaliação externa e do contraditório pode ser considerada a fase de prestação pública de contas. Os resultados escolares traduzidos em estatísticas de sucesso/insucesso centram-se na prestação de contas dos professores às várias instâncias hierárquicas incluindo, também, outros elementos da comunidade educativa, entre os quais os pais e os próprios estudantes.
O conceito de *accountability* é complexo e "sintetiza ou condensa três componentes ou pilares essenciais autónomos e articuláveis: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização". Numa perspetiva política, a avaliação é vista como mecanismo para as escolas melhoraram a sua qualidade, o seu progresso e a prestar contas aos atores externos e internos (Ministério da Educação, diretores, pais e comunidade educativa).
Nesta perspetiva, a avaliação externa justifica-se pela necessidade de o Ministério da Educação orientar e controlar as escolas, para assegurar uma oferta educativa de qualidade e certificar-se que elas usam os recursos educativos eficazmente e os resultados previstos são alcançados.
A autoavaliação é "um mecanismo a partir do qual a instituição entra num processo de reflexão e autoanálise e converte-se num processo educativo da própria instituição e dos seus membros", (Rodríguez & Becerra, 2001, p. 83), que potencie consensos, comunicação e diálogo entre os alunos, professores e encarregados de educação, para o planeamento e o aperfeiçoamento do trabalho na sala de aula, na escola e na comunidade.
Trata-se de uma modalidade de autorregulação necessária para a escola procurar a qualidade, embora precise do enfoque externo para conferir credibilidade à avaliação, alimentá-la com informação proveniente de outras fontes, diversificar a análise e evitar

[1] Para Afonso (2009, p.64) " a prestação de contas é o ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito, o implica que se desenv*olvam processos de avaliação e autoavaliação*."

a perda de referentes que possam provocar uma excessiva subjetividade. Por sua vez, a avaliação externa deve ser complementada pela autoavaliação, porque só esta introduz significado aos processos e evita a descontextualização. A complementaridade supõe a demonstração das vantagens da avaliação externa e da autoavaliação: a primeira proporciona informação sobre os recursos e os resultados escolares comparando-os com outras escolas; a segunda providencia *feedback* para a melhoria.

Marchesi (2002, p. 35) considera que "a avaliação externa […] é a realizada por pessoas e equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa, quer por ordem da administração educativa responsável" . Tendo como referência a origem da iniciativa no processo de avaliação, Guerra (2002, pp. 15-18) considera as seguintes modalidades: i) a avaliação de iniciativa externa de caráter imposto, partindo a iniciativa da administração central e associada aos modelos de prestação de contas; ii) a avaliação de iniciativa externa de caráter proposto em que a entidade externa sugere a avaliação; iii) a avaliação de iniciativa interna sem facilitadores externos (a escola é responsável por todo o processo); iv) a avaliação de iniciativa interna com facilitadores externos (combina a iniciativa da própria escola com a existência de avaliadores externos).

O autor remete para a importância da origem da iniciativa e suas implicações no funcionamento das organizações educativas. Sempre que a avaliação tem caráter de imposição, coloca-nos perante um modelo associado à prestação de contas e apresenta reduzidas possibilidades de transformação, porque não implica os protagonistas, cria resistências e espera-se que as mudanças partam de agentes exteriores. Esta forma de avaliar não pode ser encarada como uma iniciativa proporcionadora de mudança, como um exercício de participação ou como uma atividade de aprendizagem. A avaliação que é imposta à escola é uma atividade de controlo que desencadeia mecanismos de defesa.

Na perspectiva de Pinto (2010, p.72) "o acento é colocado na formulação de um juízo qualitativo, há um juízo de valor; na avaliação interna o objetivo é a autorregulação, é a mudança sustentada, a superação de pontos fracos detetados. A avaliação externa é controladora e a avaliação interna é autorreguladora". Nesta dicotomia de avaliações, as escolas desenvolvem-se e melhoram, ou seja, é neste conjugar de olhares, que se fazem melhorias e mudanças para que as escolas sejam melhores locais de aprendizagem. Ora, na avaliação externa existe um distanciamento em relação à dinâmica interna da escola, que é imediata, responde às necessidades e às circunstâncias das escolas, é "propriedade" das escolas, mas pode não ser suficientemente objetiva (Santiago, 2010). .

A autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a escola, é um processo contínuo através do qual a escola recolhe informações sobre a sua própria realidade, procurando compreender os resultados do conjunto das suas atividades para melhorar a qualidade educativa. Numa relação saudável e enriquecedora, assente no conhecimento e consciência mútua e, sobretudo, numa boa rede comunicacional, ter objetivos comuns e proporcionar aos alunos a estabilidade promotora do seu sucesso educativo, sem nunca se esquecerem que é por ela e através dela que esta relação existe. Para tal, "florescem parcerias e diversificam-se projetos e protocolos" (Afonso, 2010, p. 13) sistematizam-se informações, analisam-se coletivamente os resultados, questionam-se formas de organização, administração e ação, identificando-se pontos fracos, pontos fortes e estabelecendo-se estratégias para a superação dos problemas.

Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a sua especial natureza e configuração: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua articulação e a sua problemática. Por outro lado, é imprescindível ter em conta o caráter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível a cada escola (Guerra, 2002, p.14), sobretudo quando é dada às escolas maior autonomia, maior importância aos mecanismos de mercado, como forma de prestação de contas e a escola é cada vez mais reconhecida como a agência chave dentro do sistema de ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos (Santiago, 2010, p. 3).
As tarefas da escola aumentam e diversificam-se para melhor responder às necessidades dos alunos e das suas famílias, que se articulam e formam a "rede de apoio ao desenvolvimento do aluno" (Marques, 1998, p. 13).

3. A Participação dos Pais na Escola

Regista-se no nosso ordenamento jurídico um conjunto de diplomas e de normativos legais que procuram dar consistência, afirmar e assegurar o cumprimento dos princípios constitucionais da democracia, através do aumento de leis e decretos-lei, no sentido de promover a participação dos pais, das autarquias e de outros atores locais em órgãos de participação constituintes da estrutura de administração de cada escola.
A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), pretende

> contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticas, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Artigo 3º, b)

O "novo modelo de gestão", consolidado no Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, reforça a intervenção da comunidade local "baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia das escolas corporizada no seu projeto educativo" (Formosinho & Machado, 2000, p. 8), confere aos pais representação nos conselhos de turma, conselho pedagógico e conselho de escola e o direito de serem informados quanto aos processos de avaliação dos alunos.
O Dec-Lei 115-A/98, de 4 de maio, define o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas e, no preâmbulo, remete para "a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios", ou seja, valorizadora dos projetos educativos das escolas, da dimensão local das políticas educativas e da participação de professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.
A autonomia é reforçada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que remete novamente para a participação das famílias e da comunidade educativa, ou seja, o poder central:

> identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

No ponto 2 do artigo 3º, deste decreto, a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação para democratizar a vida da escola. Na perspetiva de Formosinho (2005, p.49), é fundamental a participação dos pais e encarregados de educação visto que é da sua

responsabilidade, natural e legal, a educação dos seus filhos. O autor acrescenta outro fundamento importante para a participação dos pais que é o facto de estes serem beneficiários da educação e, como tal, têm o direito de ser informados e de participar na orientação educativa da escola.

4. Opções metodológicas

Neste ponto, justificamos teoricamente as opções metodológicas que suportaram a investigação, pois ela é uma tentativa de leitura da realidade que quisemos conhecer, mediante o recurso a meios apropriados.

Essa realidade é o desenvolvimento do processo de autoavaliação das escolas, nas suas dinâmicas internas, nomeadamente, no envolvimento dos Encarregados de Educação (EE). Mais do que o resultado, interessou-nos apreender o processo e a forma como a escola pode adquirir diversas configurações quando o processo de autoavaliação nela se impõe e se desenvolve. A investigação qualitativa valoriza a prática da recolha da informação e os modos de construção subjetivos da realidade (Luke & André, 1986, p. 12), preocupação que se justifica pela necessidade de validar os resultados. Por isso, foi necessário diversificar e articular os modos de recolha dos dados, de modo a captar a situação a partir de olhares distintos. O design da investigação teve caráter emergente (Erlandson 1993, cit. por Alves, 2004, p. 285), ou seja, o plano foi sendo trabalhado à medida que a investigação avançava.

4.1.Design e objetivos do estudo

A metodologia qualitativa, recomendada para os estudos de caso cujo objeto de estudo se centra nas pessoas, nas suas diferenças e semelhanças, procurando compreender comportamentos a partir dos sujeitos de investigação (Bodgen & Biklen, 1994), foi adotada neste estudo.

O estudo de caso tem uma " grande tradição nos estudos organizacionais" (Lima, 1998, p. 28), sendo que o investigador procura desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados. Pretendemos aprender sobre o caso, a partir de um conhecimento compreensivo, obtido através de descrições extensivas da realidade observada e da realização de entrevistas para obter e fornecer informações pertinentes para algumas mudanças, ao nível das práticas curriculares, do desenvolvimento profissional dos professores e da melhoria das aprendizagens dos alunos. Yin (1994, p.13) define estudo de caso como "uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto natural, especialmente, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes [e] em que são usadas múltiplas fontes de evidência". Para Stake (1998, p.11), o estudo de caso é "o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua atividade em circunstâncias importantes". Trata-se de uma investigação que implica a presença do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto direto com as pessoas, as situações, os acontecimentos, recorrendo a múltiplas fontes e diversos métodos de recolha e análise de dados (Rodriguéz, Gil & Jiménez, 1999).

Embora algumas das características que permitem distinguir a abordagem qualitativa e interpretativa de outras abordagens decorram do facto de envolver um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, as maiores diferenças são de ordem paradigmática.

Contrariamente ao paradigma positivista, que assenta na investigação de tipo estatístico experimental, o paradigma interpretativo, em que se insere o estudo de caso, não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades.

Enquanto o primeiro está orientado para a "prova" e para a generalização, o segundo está orientado para a "descoberta" e constitui-se como uma ciência do singular e do concreto. Por outro lado, enquanto o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objeto, através de um trabalho de interação entre o investigador e os investigados.

O recurso ao tratamento descritivo e interpretativo dos dados adquire facetas muito diversas e consolida-se, neste estudo, por acontecimentos, eventos implícitos e verbalizados de natureza diversa (opiniões, discursos, gestos, práticas) e que acabam por constituir imensas notas e relatos que descrevem e explicam a realidade estudada, da qual se pode extrair o sentido e a visão dos atores.

Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade. A avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança, que contribui para a tomada de decisões no sistema de ensino, a distribuição dos recursos e a melhoria da aprendizagem.

Tendo como referência as questões equacionadas, o nosso objetivo geral é analisar o envolvimento dos encarregados de educação na autoavaliação de escola. Os objetivos específicos são: compreender as dinâmicas da escola para envolver os encarregados de educação no processo de autoavaliação; conhecer as opiniões dos encarregados de educação sobre o funcionamento da organização escolar; analisar a perspetiva dos encarregados de educação sobre práticas avaliativas que permitam compreender os modos de funcionamento organizacional.

4.2. Caracterização do contexto de investigação

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas, localizado na zona norte de Portugal, cujo território educativo abrange três (3) estabelecimentos de educação pré-escolar, cinco (5) do 1º Ciclo e um (1) do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Frequentam o agrupamento 1050 alunos, assim distribuídos: pré-escolar - 81, 1º ciclo,- 374 , 2º ciclo - 240 e 3º ciclo – 355.

4.3. A Entrevista

A entrevista tem a possibilidade de dar a conhecer ao investigador aspetos relacionados com os significados atribuídos pelo entrevistado e aquilo em que acredita ou diz acreditar:

> Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos […]. A forma como uma resposta é dada – o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc. – pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor factual, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada Bell, 2002, p.118)

Optámos pela entrevista semidiretiva ou semiestruturada (Quivy & Campenhoudt, 1998) por se adequar aos objetivos do nosso estudo. Na condução da entrevista procurámos, e apesar da existência do guião, que as questões não fossem seguidas de forma rígida, dando a liberdade ao entrevistado de se exprimir livremente. Preocupámo-nos, essencialmente, em ir encaminhando a entrevista para os objetivos

traçados, sempre que deles se foi afastando, e em colocar ocasionalmente questões de clarificação de afirmações.

Contactámos os entrevistados pessoalmente, deixando claro quem éramos, o que estávamos a fazer e garantimos o anonimato. As entrevistas foram áudio gravadas e transcritas com a respetiva identificação codificada (de A1 a A8).

Na tabela 1, caracterizamos os entrevistados:

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados

E	Idade	Sexo	Função	Habilitações académicas
A1	46	M	Professor	Licenciatura
A2	39		Metalúrgico	3º Ciclo
A3	42		Vendedor	3º Ciclo
A4	59		Técnico Oficial	3º Ciclo
A5	45		Empregada de Armazém	2º Ciclo
6	35		Serralheiro	3º Ciclo
7	42		Professor	Bacharelato
A8	44	M	Empregado fabril	2º ciclo

Em síntese, os entrevistados têm entre 34 e 46 anos de idade, a média situa-se nos 40 anos; 86% são do sexo masculino e 14% são do sexo feminino.
Relativamente às habilitações académicas um entrevistado possui o grau de licenciatura, um possui o bacharelato, três possuem o 3ºciclo do Ensino Básico (EB) e dois possuem o 2º ciclo do EB.

4.4.Análise de conteúdo

Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Trata-se de "*um conjunto de técnicas de análise de comunicações"* (Bardin, 2008, p. 31)*,* que permitem configurar um contexto sob a forma de representações a partir de todos os dados, possibilitando-nos perceber o envolvimento dos Encarregados de Educação na autoavaliação da escola e fazer inferências ou conjeturas segundo as premissas da nossa construção teórica.

A análise de conteúdo, enquanto método de análise das informações coligidas ou "técnica de tratamento de informação" (Vala, 1986, p.104), é testemunho de uma investigação qualitativa, um estudo da "mensagem" e de todas as formas pelas quais ela é passada, mesmo implicitamente, na construção do conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 226-232).

A primeira etapa da análise de conteúdo temática que levámos a cabo, traduziu-se pela *leitura flutuante* do material (Esteves, 2006, p. 113; Bardin, 2008, p. 122) que teve como objetivo conhecer o texto e ir integrando, de forma livre e sem ideias preconcebidas, os sentidos gerais nele contidos para que essas impressões pudessem auxiliar no estabelecimento de um primeiro esboço de uma matriz, para um sistema de categorias e subcategorias. As leituras sucessivas e mais detalhadas do material foram permitindo a divisão da informação em unidades de análise.

As 8 entrevistas foram analisadas da seguinte forma:

i) Leitura integral de cada entrevista;
ii) Utilização de uma grelha de análise;
iii) Identificação de categorias e subcategorias;
iv) Interpretação dos dados fazendo inferências.

No quadro 1 apresentamos as categorias e subcategorias de análise.

Quadro 1: categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
1.Autoavaliação: as implicações na configuração da escola como organização	1.1 Autoavaliação /Avaliação Externa: 1.1.2. Conhecimento 1.1.3. Concordância 1.1.4.Vantagens 1.2.Importância da Participação da Comunidade Educativa no processo de autoavaliação 1.2.1. Encarregados de Educação / associação de pais
2. Processos de funcionamento da gestão/organização escolar	2.1.Práticas de autoavaliação 2.1.1.Conhecimento dos documentos do agrupamento/relatórios de autoavaliação

Após a leitura integral das entrevistas e a sua categorização, construímos diversos quadros para simplificar o material recolhido, organizando as unidades de análise mais significativas, de forma a possibilitar a análise do corpus e a passagem da descrição à interpretação através da inferência (Bardin, 2008). Na organização do corpus das entrevistas, atendemos às seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

5. Apresentação dos dados e análise dos resultados

Nesta secção, apresentamos e analisamos os dados das oito entrevistas que realizámos aos EE, de acordo com as categorias já enunciadas.

5.1 Categoria 1- Autoavaliação: suas implicações na configuração da escola como organização

Nesta primeira categoria, incluímos as opiniões relativas às implicações da autoavaliação na configuração da escola. Para uma compreensão mais fina das opiniões dos EE, dividimos a análise em subcategorias e indexámos as respetivas unidades de análise.

No quadro 2, apresentamos os dados relativos ao conhecimento que os EE têm sobre a autoavaliação e a avaliação externa.

Quadro 2 - Autoavaliação /Avaliação Externa : conhecimento

Subcategoria	Unidades de análise
1.1 Autoavaliação /Avaliação Externa: 1.1.2. Conhecimento	Modalidades de avaliação? A nível de avaliação interna? A única que conheço foi a única que se adotou aqui na escola. Que se tem adotado. E que o ano passado vi pela primeira vez escrito o trabalho efetuado" (EA1). "Não que eu tenha conhecimento que seja feita alguma avaliação cá dentro…Não sei, não tenho conhecimento que seja feita. Ouço falar que agora tem que ser feita uma avaliação das escolas no âmbito do ministério da educação…que agora as escolas têm de fazer autoavaliação e avaliações externas, mas não sei em que ponto está isso" (EA2). "Não discutindo o modelo de avaliação tenho conhecimento, pois como elemento da Associação de Pais faço parte no Conselho pedagógico". (EA3) " Sim. A autoavaliação poderá servir, principalmente, para os professores ajuizarem a melhor forma de atingir os objetivos que se propõem, de modo a contribuir para a melhor classificação possível" (EA4). "Sim" (EA5). "Sim, pois qualquer avaliação contempla aspetos positivos, que devem ser referidos, quanto mais não seja para os reforçar e estimular a sua continuidade...e outros a melhorar"(EA6). "Sim.(…)" (EA7). "Não"(EA8).

Pela leitura do quadro, verificamos que 5 entrevistados referem ter conhecimento da autoavaliação de escolas: "sim, pois qualquer avaliação contempla aspetos positivos, que devem ser referidos, quanto mais não seja para os reforçar e estimular a sua continuidade...e outros a melhorar" (EA4) e três desconhecem-na : "ouço falar que agora tem que ser feita uma avaliação das escolas no âmbito do ministério da educação…que agora as escolas têm de fazer autoavaliação e avaliações externas, mas não sei em que ponto está isso". De referir que alguns EE entrevistados têm funções na escola: tenho conhecimento, pois como elemento da Associação de Pais faço parte no Conselho pedagógico" . (EA3)

No quadro 3, apresentamos as opiniões dos EE entrevistados relativas à concordância de existir autoavaliação e avaliação externa.

Quadro 3 - Autoavaliação /Avaliação Externa : C**oncordância**

Subcategoria	Unidades de análise
1.1 Autoavaliação /Avaliação Externa: 1.1.2. Concordância	" Claro que concordo tanto com autoavaliação como externa também (…) Muito positiva mesmo porque com certeza algumas escolas se estivessem a trabalhar por si próprias independentes, algumas com um, dois, quatro professores… e era difícil para eles não vou dizer inovar mas partilhando entre todos, quanto maior for o número mais fácil é levar um projeto avante e ter ideias para o realizar, partilhar experiências e ajudar uns aos outros (…)"(EA1). "só avaliando é que se sabe o que está a correr bem ou mal" (EA2). "Concordo plenamente com a avaliação. Concordo com os testes nacionais para aferir, só avaliando é que se sabe o que está a correr bem ou mal. Depois há duas formas de analisar os resultados pela positiva ou pela negativa... infelizmente vai sempre pela negativa. Eu vou pela positiva, deve-se saber o que está mal para melhorar" (EA3). "No processo da avaliação externa, nem os pais nem a Autarquia devem ter intervenção, porque não conhecem o dia-a-dia da escola, esta deve ser feita pelas entidades designadas para o efeito, ou seja, pelo Ministério de Educação"(EA4). "Sim, porque como os alunos são avaliados, as escolas também devem ser" (EA5). "Sim, pois qualquer avaliação contempla aspetos positivos, que devem ser referidos, quanto mais não seja, para os reforçar e estimular a sua continuidade, e outros a melhorar"(EA6). "Não , acho que é um esforço desnecessário "(EA7). "Sim, desde que alguns sejam mais explícitos"(EA8).

À exceção de um entrevistado, todos manifestaram concordância com a autoavaliação e a avaliação externa: "é um esforço desnecessário" (EA7). Fica claro que "só avaliando é que se sabe o que está a correr bem ou mal" (EA2). É de realçar o facto de um entrevistado (EA1) ter referido ser importante a divulgação de projetos e a partilha experiências, para ajudar os professores que trabalham sozinhos.

A avaliação serve para detetar os pontos fracos e para a melhoria dos procedimentos e práticas educativas, "entendida como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados " (Marques & Silva, 2008, p. 4).

No quadro 4 apresentamos os dados referentes às vantagens do atual modelo de avaliação.

Quadro 4 - Autoavaliação /Avaliação Externa : Vantagens

Subcategoria	Unidades de análise
	"Hum… ora bem, a avaliação interna, suponho que visa sobretudo avaliar procedimentos, portanto, caminhos e, portanto, com o objetivo sobretudo de desburocratizar

1.1 Autoavaliação /Avaliação Externa: 1.1.3. Vantagens	serviços, corrigir provavelmente os pontos fracos que se verifiquem em determinados procedimentos. E é essencialmente esse aspeto. Da avaliação interna" (EA1). "A avaliação externa por vezes é importante que se faça, não com a mesma periodicidade com que se faz a avaliação interna, mas acho que a avaliação externa é importante. Porque um observador que vem de fora naturalmente que, primeiro não tem anticorpos, se assim podemos dizer, relativamente a esse estabelecimento de ensino e, portanto, provavelmente verá com mais imparcialidade coisas que, ou por vício ou, portanto, porque… nas relações que estabelecemos com as pessoas, com os serviços, não somos tão objetivos, daí que eu suponho que a avaliação externa com uma certa periodicidade deveria ser feita. Relativamente à avaliação interna, é importante que existindo um protocolo, quem decide esse protocolo? Sem complexos porque o objetivo da avaliação é sempre o mesmo: melhorar serviços, melhorar procedimentos, portanto, tornar mais eficiente e menos burocrático todo o mecanismo" (EA1). "Penso que deve ser feita uma avaliação. Não no sentido de fiscalização…Mas porque há sempre uns pormenores que se podem melhorar…e que eles podem chamar à atenção para isso. Não no sentido de reprimir…ou fazer algo contra a escola porque não cumpriu certos objetivos…Mas chamar à atenção para que se caminhe num bom sentido"(EA2). "A avaliação traz muitas vantagens à escola, só se pode saber se está bem ou mal, se for avaliada"(EA3) "para saber se a escola está a cumprir a sua função e como a cumpre. É importante, na medida a incentivar a comunidade escolar a obter melhores lugares (ranking)" (EA4). "A maior vantagem é ter um maior conhecimento da escola, conhecendo os aspetos melhores e os piores"(EA5). "Para melhorar o que ainda falta melhorar nas escolas. As escolas devem melhorar as condições de trabalho no sentido de ajudar na resolução dos problemas dos nossos filhos" (EA6). "acho que não se justifica haver tanta avaliação e depois são relatórios e relatórios e depois não faz nada para em concreto para mudanças efetivas" (EA7). "situações menos boas ou a correram menos bem .Uma autoavaliação pode ser muito mais eficaz na deteção de problemas que uma avaliação externa pelo conhecimento que se adquire com o quotidiano" (EA8).

Relativamente às vantagens que podem advir da autoavaliação e da avaliação externa, os testemunhos dos entrevistados relevam a maior capacidade para detetar "situações menos boas ou a correram menos bem". (E1) Também permite refletir e questionar sobre as razões das situações concretas: "uma autoavaliação pode ser muito mais eficaz

na deteção de problemas que uma avaliação externa pelo conhecimento que se adquire no quotidiano" (EA8).
A escola deve estar atenta aos problemas e deve criar condições para lhes dar resposta e a avaliação externa deve ser feita com uma certa periodicidade "não no sentido de fiscalização, mas para chamar a atenção para que se caminhe num bom sentido" (EA2), e "verá com mais imparcialidade as coisas" (EA1).

No quadro 5 apresentam-se os dados relativos às opiniões dos entrevistados sobre a importância da participação da comunidade educativa no processo de autoavaliação.

Quadro 5 - Importância da Participação da Comunidade Educativa

Subcategoria	Unidades de análise
1.2.Importância da Participação da Comunidade Educativa no processo de autoavaliação. 1.2.1. Associações de pais /Encarregados de Educação	A associação de pais deve ser representativa dos encarregados de educação, tem também espaço para contribuir com ideias e com a sua presença e a sua participação na vida escolar e, nessa medida, devem naturalmente também ser ouvidos porque o sucesso envolve todos os elementos da comunidade educativa. E eles fazem parte dessa comunidade educativa"(EA1). Os encarregados de educação, o papel deles é importante. É fundamental. Tem crescido a sua ação, de uma forma sustentada, positiva, acho que tem enriquecido o plano de atividades da escola, tem enriquecido com a sua experiência toda a comunidade educativa. "(EA1). "Como EE tenho a ideia que os pais não participam convenientemente na vida dos seus educandos. Vejo pela minha parte quando venho às reuniões de pais… à Assembleia de Pais… tanto numa situação como noutra, a participação é muito baixa. Para o número de alunos que a escola tem, vêm muito poucos pais. E depois como é óbvio não estão a par do que a Assembleia de Pais pode fazer pelos filhos na escola" (EA2). "Vivemos numa sociedade onde o tempo é muito pouco. Para os filhos o tempo devia ser todo, mas não é essa a realidade. Mas também falta de interesse dos pais pela realidade das escolas hoje em dia. O que eles sabem das escolas é geral e pela comunicação social" (EA2). "Eu tenho a minha opinião muito clarinha, só todos juntos é que a escola anda para a frente, mas infelizmente a escola afasta-se dos pais…(…) Ninguém pense que os pais vêm para aqui a dizer mal. Se calhar um dia vão ter uma surpresa enorme. Não vão dizer mal nem vão dizer bem, isto é assim. Os pais não querem interferir no trabalho dos professores de maneira nenhuma " (EA3). "A escola não quer os pais. A escola quer os pais para se queixar dos filhos, mas não querem os pais de maneira

	nenhuma para dar opinião, os professores são pais e não há dúvida que todos querem o melhor professor para os seus filhos. Os pais sabem quem é o bom professor do filho, no dia em que a escola trouxer os pais e o deixar dar opinião. O problema é que a escola aceite aquilo que os pais dizem quando não é bom e volto a dizer em 10 opiniões que os pais emitam, se calhar 3 ou 4 negativas ... a surpresa é que as outras são positivas. Quem conhece os professores melhor do que nós através dos nossos filhos, dos resultados deles através da relação deles. E nós sabemos que o nosso filho é mais motivado naquela disciplina do que na outra e noutra nem quer ouvir falar e há sempre razões por trás disso. Sabemos quem é o professor de Matemática, de Geografia mas não conhecemos o nome." (E A3) "Enquanto pai e autarca exprimo como é lamentável que a freguesia não tenha ensino pré-primário. Este facto faz com que haja menos alunos nas EB 1"(EA4). "É positiva e todos devem participar, pois devem estar informados "(EA5). Também, mas a nível da articulação com os professores e participação nas atividades do PAA, numa dinamização conjunta, quando solicitados" (EA6). "As pessoas são alheias. Alheiam-se destas coisas. Voltamos ao mesmo (…) é a história da árvore, constrói-se a árvore, a árvore fica sem dar fruto"(EA7). "As associações de pais são uma mais valia para a educação "(EA8).

Sobre a participação e envolvimento dos diversos agentes educativos no processo de avaliação, é opinião unânime dos entrevistados que é importante o envolvimento, pois "todos devem participar" (EA5). No entanto, na opinião de alguns EE existe um alheamento face aos problemas da escola, as pessoas "alheiam-se destas coisas" (EA7) o que impede um maior envolvimento do EE. Relativamente à colaboração, regista-se a opinião de um EE que considera que a escola afasta os pais. Um contributo importante são as Associação de pais para minimizar os aspetos menos positivos. Elas devem sentir-se parte ativa da vida da escola.

5.1 Categoria 2 Processos de funcionamento da gestão/organização escolar

Quadro 6- Práticas de autoavaliação: conhecimento dos documentos / relatórios de autoavaliação

Subcategoria	Unidades de análise
2.1.Práticas de autoavaliação 2.1.1.conhecimento dos documentos /	"Tive sim, porque faço parte da assembleia de escola. O único aspecto que me pareceu menos conseguido, porque

relatórios de autoavaliação	vi que tiveram um trabalho bastante grande, foi na amostragem… o número da amostra era pequeno para se tirar as conclusões que se tiraram. No entanto, tem sido feito um trabalho profundo, um trabalho criterioso, tem-se sinalizado parâmetros que são fulcrais e, nesse aspeto, acho que tem sido feito um bom trabalho a nível da autoavaliação " (EA1). Não foi falado nenhum relatório…Tive nas últimas assembleias de pais e até podia ter sido falado mas se o foi muito ao de leve… porque nem fiquei com isso na memória"(EA2). "Ele está lá, mas não chega aos pais, até porque eles não fazem parte do processo. 90% dos pais não tem conhecimento que existe avaliação interna, lá está ...é preciso trazê-los primeiro, deixá-los emitir opinião e eles vão começar a participar e vão ver que é uma escola que trabalha, muitos não sabem. A disponibilidade não é muita. A gente entra de manhã, sai à noite, é preciso ter sorte na disponibilidade de algum, isso não está fora de hipótese é uma questão de se ir tentando todos os anos. Ter uma opinião diferente no processo, ligue-se muito ou ligue-se pouco não vamos dizer que vai ser o salvador mas vai com certeza dizer qualquer coisa" (E A3). "Tive conhecimento na Reunião de Assembleia de Escola, do relatório apresentado pela Equipa de Avaliação Interna, relativo a esse ano. Desconheço totalmente as técnicas e instrumentos de trabalho e a organização do documento. Tal como já referi, tomei conhecimento do relatório desta Equipa na Reunião de Assembleia de Escola" (E A4). Tenho conhecimento agora, depois da entrevista" (EA5). "Não tenho conhecimento" (E A6). "Não / Não sei (…) Pouco...Tive. Estava no site, não li ao pormenor mas digamos que se tratava de um levantamento do que se passava, com gráficos com não sei o quê e não sei o que mais, mas devia haver, não uma conclusão, mas um resumo que dissesse: é preciso isto, isto, isto e isto. Mais adiante o trabalho feito e não sei o quê é preciso fazer três coisas ou quatro coisas (…) como deve ser"(E A7)" "Não tive conhecimento"(EA8).

Relativamente aos documentos do agrupamento todos os entrevistados têm conhecimento do regulamento interno porque, no início do ano letivo, é distribuída uma parte do Regulamento Interno aos seus educandos. Quanto aos questionários distribuídos pela equipa de autoavaliação responderam não terem conhecimento (EA2), (EA5), (EA6) e (EA8). Há referência ao relatório, nos entrevistados (EA1), (EA3), (EA4) e (EA8) em virtude da participação como representantes dos pais e encarregados de educação, do município e da comunidade (Decretos-Lei 115-A/98 e 75/2008).

6 - CONCLUSÕES

Autoavaliar a escola deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes, com uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respetiva realidade social, organizacional e educacional, de natureza formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, que visem uma educação de qualidade em termos científicos e pedagógicos.

Os resultados do estudo revelam que o Agrupamento promove mecanismos de avaliação participada, que os EE têm conhecimento da autoavaliação de escola e têm participado no processo, através do preenchimento dos *questionários.* Embora seja a opinião unânime que "todos devem participar" verifica-se um deficitário envolvimento na escola e "algum alheamento face aos problemas". Os entrevistados referem como principais obstáculos para participar na vida da escola, a questão dos horários de trabalho e a sua incompatibilidade com os horários de funcionamento da escola.

Constatamos que EE valorizam a escola, no entanto o meio envolvente é desfavorável, pois desconhecem o que a escola faz, pelo que é importante uma sensibilização das Associações de Pais e Encarregados de Educação junto dos seus pares para uma participação mais ativa na vida escolar.

A autoavaliação deverá incentivar à participação, transparência e responsabilização de todos. A partilha de responsabilidades com a comunidade obrigará a que todos sintam que a escola é de todos, de maneira a acompanhar os desafios e evoluções propostas à educação.

Mas, estará a escola preparada para a democracia?

7- Referências Bibliográficas[2]

Afonso, A.J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09. Consultado em [4-2014] em http://sisifo.fpce.ul.pt, 57-70

Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29

Aires, L.(2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional.* Lisboa: Universidade. Aberta

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada.* Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70

Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

[2]

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cytermann, J-R. (2005) "Le processus de Lisbonne et la convergence des systèmes éducatifs européens" *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education ,* 2, 17-28.

Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública.* Lisboa: Edições Colibri

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias – a colaboração possível.* Lisboa: Livros Horizonte

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In JA Lima, & JA Pacheco, *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105 - 126). Porto: Porto Editora

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J Formosinho, F Ferreira & J Machado (orgs.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-63

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J Formosinho et al. *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação.* Porto: Edições Asa, pp. 13-52.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal. (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Marchesi, Á. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas. *In* J.Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas*. *Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp. 33-50.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France / Etats-Unis.* Paris : PUF

Lüdke, M. & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação*. *Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marques, A e Silva, J (2008). Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf

Pinto, A. (2010). Autoavaliação e Avaliação externa. *Revista Elo, autoavaliação das escolas e processos de automonitorização,* 17, 71-83.

Quivy, R. &Campenhoudt, L. (1998).*Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodríguez G., Gil Flores, J. & García J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez R. & C. Becerra, I. (2001). Los grupos de discusión para el análisis de calidad de las instituciones educativas. *In* L. N Cubero; C. Pérez; R. Cruz Díaz; C. Faraco; F. Noguero; L. Baizán & J. Delgado (eds.). *Evaluación de Políticas Educativas / VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 83-85.

Santos Guerra, M. (2002). Como um Espelho – Avaliação Qualitativa das Escolas. *In* J. Azevedo (org.). *Avaliação das Escolas*. *Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp.11-31.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: EdicionesMorata.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. *In* A. Silva, & J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESCOMPASSOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Marta Lucia Croce
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá – Paraná – Brasil

Eixo Temático: Administração Educacional, Gestão e Lideranças

RESUMO

As políticas educacionais no Brasil seguem as determinações da Constituição Federal (CF) de 1988, que regulamenta a descentralização administrativa dos entes federados, ou seja, dos estados, municípios e Distrito Federal. No que concerne aos componentes, competências e fundamentos legais dos sistemas públicos de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n°9394, promulgada em 1996, determina a organização e gestão das redes/sistemas por meio de princípios, estratégias e condições de oferta da educação escolar. Por sua vez, planos, metas e programas governamentais para a educação básica ressaltam o que determinam a CF e a LDBEN quanto à gestão democrática e metas de qualidade nas escolas públicas. Neste texto destacamos os estudos teóricos e empíricos desenvolvidos no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Estado do Paraná, Brasil, por meio do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. A construção epistemológica perpassa os princípios da gestão da educação nacional e suas implicações para a organização escolar, destacando como principal instrumento da prática administrativo/pedagógica democrática o Projeto Político Pedagógico (PPP). No desenvolvimento do Estágio em Gestão Escolar obtém-se um espaço de interação crítica para a formação de gestores, em torno deste objeto de estudo, questionando sua validade ao se analisar os problemas, dilemas e desafios que se interpõem à prática da gestão democrática na escola pública, entendidos como um descompasso entre teoria e prática. O olhar investigativo dos acadêmicos e professores/orientadores promove a mobilização de educadores do ensino superior e básico, no sentido de se pensar alternativas para um aprofundamento sistemático do conhecimento científico e pedagógico, que possibilite subsidiar a prática de uma gestão democrática compartilhada. Marcado por múltiplos olhares, o Estágio em Gestão Escolar mostra-se necessário na tessitura de conhecimentos específicos em comunhão com o desenvolvimento de valores, posturas éticas e críticas de mundo e das relações interpessoais que permeiam o cotidiano das ações educativas. Na atual configuração privilegiamos estudos teóricos que envolvem textos sobre políticas educacionais e administração pública, para além daqueles específicos da gestão escolar. Este estudo, apesar de rico em material informativo e visões da organização e gestão da escola, se constitui desafiador a cada início de período letivo, pois as portas das escolas nem sempre se abrem aos alunos, sedentos pelo conhecimento da realidade que envolve a gestão democrática. É necessário registrar, todavia, que os obstáculos são vencidos pela persistência e clareza de objetivos dos grupos de alunos e professores/orientadores, gerando parceria com os profissionais da escola.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Administração Escolar. Teoria e Prática.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A AVALIAÇÃO EXTERNA CONDICIONA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES?

Nhoque, Janete R.
Freire, Lílian Rose da S. C.
Siqueira, Valéria A. S.
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no período de 2012-2013. Teve por objetivo investigar se as avaliações externas estão influenciando o currículo, considerando os aportes de Afonso (2013). Para tal intento, analisamos se os professores, na elaboração de seus planos de ensino, utilizavam as matrizes das avaliações externas para orientar a escolha do conteúdo curricular**.** A escolha dos planos de ensino como objeto de investigação para apreender uma possível influência das avaliações externas no processo de ensino se deve ao fato de que tais documentos representam o planejamento e a organização da ação educativa do professor, conforme Moretto (2007). A pesquisa se justifica, ainda, pelo fato de a escola ser parte de uma estrutura inserida em um campo, tal como define Bourdieu (1983), sujeita a lutas motivadas ou reiteradas pela busca de capital simbólico, reconhecido, por exemplo, pela posição ocupada nos *rankings* das avaliações externas. Nessas circunstâncias, o bom profissional seria aquele que aderisse às regras do jogo, engajando-se em projetos estatais, a exemplo das avaliações externas. O trabalho ocorreu no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Optou-se pela metodologia pautada na abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas, análise documental e discussão em grupo, envolvendo professores dos Ciclos I e II. Buscamos estabelecer um diálogo sobre o uso ou não das avaliações externas como orientadoras do currículo, cientes de que se trata de um estudo de caso, evitando generalizações. Concluímos que os professores, ao contrário do que apontam alguns estudos, não têm conhecimento das matrizes de referência nacionais, nem mesmo daquelas do município, e, por isso, não as utilizam para desenvolver seus planos de ensino, ensejando debate sobre a singularidade da escola. Assim, para elaborarem seus planos, os docentes valorizam o próprio conhecimento e o de outros colegas, além dos livros didáticos. A afirmação de que as matrizes de referência das avaliações externas estejam reduzindo o currículo e condicionando a prática pedagógica não se evidenciou na escola pesquisada, conclusão ancorada na constatação de que os planos de ensino, mesmo não sendo a principal ferramenta de auxílio do trabalho docente, permitem apreender parcela de concepções e de elementos organizativos da ação pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação Externa, Matrizes de Referência, Planos de Ensino.

Introdução

No Brasil, a partir dos anos 1990, a educação básica passa a ser objeto das avaliações externas, reflexo de um intenso movimento existente nos Estados Unidos e em alguns países da Europa que defende a necessidade de monitoramento da qualidade de ensino por meio de provas padronizadas. Observa-se, desde então, variadas reações que vão desde a adesão por parte de alguns grupos a total resistência de outros (Bonamino e Franco, 1999).

Segundo Afonso (2013), são múltiplas e heterogêneas as abordagens ao campo da avaliação no que se refere a olhares disciplinares e interdisciplinares. Assegura que o discurso de muitos governantes sugere uma igualdade de acessibilidade a níveis de educação e conhecimento a todos os países, o que legitima a aplicação de avaliações externas para indicar déficits a superar e caminhos a seguir por meio de formulação de políticas. Assegura, no entanto, que não é possível contornar os interesses do capitalismo, pautado na desigualdade, sendo, portanto, a ideologia da modernização um indutor da adesão de vários países a formas de avaliação que "depois de homogeneizarem para comparar, acabam por justificar as desigualdades, na base dessa mesma comparação" (AFONSO, 2013, p.277).

Trabalhos como Arelaro (2003) assumiram que as avaliações externas estariam gerando redução curricular e estreitamento didático de forma que os professores estariam pautando seus trabalhos pelas mesmas. Por outro lado, pesquisas como Castro (2007), salientam que tais avaliações teriam a capacidade de produzir alterações positivas nos ambientes escolares no sentido de sua crescente melhoria. Já Stecher (2002) aponta que em alguns casos os efeitos destas avaliações não são nem positivos e em negativos, elas acabam tendo um “efeito neutro”, isto é, não mudam em nada o que ocorre na escola e na sala de aula.

Diante de posições tão antagônicas e a partir de discussões e trabalhos realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), um questionamento surgiu: até que ponto as avaliações externas estão impactando o currículo das escolas. Para investigar tal inquietação optou-se por realizá-la em uma escola pública municipal da zona leste da cidade de São Paulo. A escolha desta escola se deve ao fato que a equipe gestora da escola já desenvolvia uma parceria com o Gepave em pesquisas realizadas pelo grupo.

Ao pensar em quais materiais na escola seria possível observar onde este impacto se materializaria, surgiram algumas possibilidades: nos planos de ensino, diários de classe, cadernos de alunos, projeto pedagógico e entrevistas com professores. Optou-se em iniciar a investigação a partir dos planos de ensino que foi complementada posteriormente com uma escuta ao grupo de professores.

O objetivo inicial da pesquisa foi investigar se os professores, na elaboração de seus planos de ensino, utilizam as matrizes das avaliações externas para orientar a escolha do conteúdo curricular. E algumas questões se fizeram necessárias para nortear o trabalho: a matriz de referência das avaliações externas está condicionando o trabalho dos professores? Como as avaliações externas marcam a elaboração dos planos de ensino? Na construção dos planos, onde os professores buscam os conteúdos que irão ensinar?

Procedimentos metodológicos

A optou-se pela abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas, análise documental e discussão em grupo envolvendo professores dos Ciclos I e II da escola[1]. Buscou-se estabelecer um diálogo com estes professores sobre o uso ou não das avaliações externas na produção dos planos de ensino como possível orientador do currículo, cientes de que se trata de um estudo de caso evitando, portanto, generalizações.

A escolha pelos planos de ensino como objeto de investigação para apreender uma possível influência das avaliações externas no processo de ensino se deve ao fato de que tais documentos representam o planejamento e a organização da ação educativa do professor, conforme Moretto (2007). Trata-se, ainda, de um instrumento que prevê os objetivos e as tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre, conforme demonstra Libâneo (1994). Fusari (1990) também salienta a importância do planejamento na prática social docente considerando-o como um elemento importante para a própria democratização do ensino público. Para Sacristán e Gómez (2007, p. 201), a elaboração de planos, a qual eles denominam "de atividades", é uma "competência profissional" dos professores, e não apenas um recurso técnico, guardando, em si, dimensões sociais e profissionais.

Se, por um lado, os planos de ensino não são capazes de revelar tudo o que ensinam os professores, por outro, podem representar mais que peças apenas

[1]Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à época do desenvolvimento da pesquisa, o ensino fundamental era dividido em dois ciclos de aprendizagem: Ciclo I, compostos pelos cinco primeiros anos e o Ciclo II, composto pelos quatro últimos anos.

"burocráticas", produzidas sem qualquer relação com o ensino pretendido, o que, por sua vez reflete e refrata elementos que perpassam as concepções e objetivos que os professores têm para definir o que vão ensinar para seus alunos. Nestes termos, os planos de ensino ensejam uma apreensão do que é ensinado aos alunos, o que justifica sua utilização como ponto de apoio para investigar as influências das avaliações externas no ensino em sala de aula. Uma análise complementada pelas entrevistas realizadas.

Primeiramente, realizou-se o levantamento e leitura das matrizes de referência das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova São Paulo, esta, a avaliação externa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para a investigação sobre as matrizes de referência do Saeb foi realizada uma pesquisa no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir da qual constatou-se que nem todas as matrizes produzidas desde o início do Saeb estavam disponíveis e foi necessária uma solicitação por escrito à instituição. A matriz da Prova São Paulo foi obtida no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Entrevistou-se a diretora da escola onde a pesquisa foi realizada com o objetivo de elaborar uma caracterização da escola e compreender como eram construídos os planos de ensino. Em seguida procedeu-se um levantamento dos planos de ensino que estavam arquivados na escola. Esta tarefa que parecia num primeiro momento fácil tornou-se um verdadeiro "garimpo", entre caixas armazenadas no arquivo morto da escola. Vários planos não foram localizados, o que não indica que não foram elaborados, apenas que não se tinha arquivo destes registros. Dos planos encontrados foram selecionados os de Língua Portuguesa e Matemática, dos Ciclos I e II, por serem estas disciplinas as que fazem parte das avaliações externas.

Passou-se então a uma análise longitudinal dos planos de ensino de acordo com suas estruturas, divididos em ciclos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, buscando localizar indícios de utilização das matrizes de referência das avaliações externas. Este trabalho foi realizado por três grupos de estagiários do Pibid. O primeiro grupo analisou os planos de Língua Portuguesa do Ciclo I, o segundo examinou os planos de Língua Portuguesa do Ciclo II e o terceiro grupo ficou responsável pelos planos de Matemática dos Ciclos I e II, sendo que os resultados de análise dos planos de Matemática já foram publicados em eventos acadêmicos e os de Língua Portuguesa estão em processo de publicação.

Após a conclusão destas análises algumas questões surgiram, sendo necessário promover uma discussão com o grupo de docentes dos Ciclos I e II da escola sobre a

produção dos planos de ensino. O objetivo foi investigar quais as referências que os professores utilizavam na elaboração dos seus planos de ensino e se matrizes de referência das avaliações externas influenciavam nesta elaboração e com a autorização da direção da escola uma reunião foi marcada.

Foram realizadas as seguintes questões aos professores durante a reunião: nome, série na qual leciona e se fez plano de ensino no ano de 2013. Qual o material utilizado para produção do plano? As matrizes das avaliações externas foram utilizadas para elaboração do plano? Os professores consideravam planos de ensino flexíveis? O que os professores consideravam fundamental na elaboração do seu plano de ensino? Quais estratégias eram utilizadas para aproximar o plano à realidade dos alunos? Os planos eram elaborados individualmente pelos professores?

Esta reunião foi gravada e seus registros, transcritos, amplamente analisados e confrontados com os dados documentais colhidos. Para tanto, foram constituídas quatro categorias de análise sendo: 1) A estrutura dos planos; 2) O caráter administrativo dos planos; 3) Avaliação externa e planos de ensinos; e, 4) Planos de ensino e seleção de conteúdo.

Análise dos resultados

A discussão sobre os planos de ensino não pode ser apartada da discussão sobre o currículo, e o conceito de currículo, como muitos outros da Educação, é polissêmico e complexo e isso também ocorre com a discussão sobre os planos de ensino. No entanto, na análise dos dados hora apresentados, buscou-se concentrar as discussões em quatro aspectos que se destacaram: a estrutura dos planos de ensino, o seu caráter administrativo, a sua relação com as avaliações externas e como os professores selecionam os conteúdos que constam nos seus planos.

1. A estrutura dos planos

Nesta categoria destaca-se a análise realizada no formato em que os planos foram apresentados. Foram constatadas diferenças na estrutura dos planos, observou-se que cada professor buscou elaborar seu plano de acordo com uma estrutura organizativa. A pesquisa apontou que não havia uma orientação dada nem pela Secretaria Municipal de Educação – SME – e nem pela equipe técnica da escola quanto a formatação do plano. No entanto alguns deles seguiam uma mesma estrutura organizativa.

A literatura pesquisada aponta que a discussão sobre a estrutura de planos de ensino remonta os anos 1970. Fusari (1998) afirma que a formulação inicial dos planos de ensino com os elementos estruturantes utilizados até hoje surgiram após o golpe militar de 1964, momento em que não havia espaço para um trabalho crítico e reflexivo.

A análise dos planos de ensino de Língua Portuguesa, do Ciclo II, entre os anos 2000 a 2004 revelou que a estrutura se deteve em: objetivos da escola, objetivo do ciclo, objetivo da área de conhecimento, habilidades a serem trabalhadas, metodologia, conteúdos e avaliação. Percebeu-se que com a criação das Orientações Curriculares e proposição das Expectativas de Aprendizagem no ano de 2007, pela SME com o objetivo de "contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental." (SÃO PAULO, 2007, p.7), os professores começaram a nortear seus planos por este documento.

Em 2010, já se tem os planos totalmente baseados nas Orientações Curriculares, de modo que o termo "habilidade" foi substituído por "expectativas" e sua estrutura se manteve a seguinte: "expectativas, tratamento didático, organização de tempos e espaços, conhecimentos (conteúdos), materiais necessários, acompanhamento e avaliação", estrutura também encontrada nos planos de Língua Portuguesa e nos de Matemática, estes problematizados em Costa e Ferraz (2013).

Na revisão bibliográfica realizada também se encontrou autores como Libâneo (1994) e Gandin e Cruz (2006) que desde o final dos anos 1990 vinham discutindo a importância da elaboração de planos de ensino como instrumentos norteadores do trabalho do professor e apresentavam modelos de como um "bom" plano de ensino deveria ser elaborado.

O que chamou a atenção ao analisar os planos de ensino dos professores foi que muitos deles mantêm uma estrutura muito semelhante à sugerida por estes autores. Data de 1975, por exemplo, um trabalho de Turra (1975), em que sugere um denominado "plano de unidade", o qual tem a mesma estrutura, inclusive com os mesmos termos, de alguns planos dos professores da escola pesquisada. Este fato levantou a seguinte questão: com todas as mudanças legais e conceituais ocorridas nas últimas décadas, porque muitos professores ainda pautam a elaboração de seus planos em uma estrutura proposta no final dos anos setenta? Este é um ponto que ainda demanda pesquisa.

2. O caráter administrativo dos planos

Na entrevista realizada com a diretora da escola foi possível verificar que os planos de ensino foram elaborados no início do ano nas reuniões de organização da escola, definidas segundo calendário publicado pela SME. Nestas reuniões, a equipe técnica junto como os outros funcionários da escola discutem como a escola será organizada naquele ano, calendário, informações sobre a proposta da Secretaria para o ano, organização da rotina da escola, projeto pedagógico, projetos dos professores e os planos de ensino. Como estas reuniões são de, no máximo quatro dias, nem sempre é possível discutir tudo e muitas vezes os planos ficam para as reuniões semanais de formação, onde nem todos os professores participam. Segundo a diretora, estes planos são elaborados com o acompanhamento das coordenadoras pedagógicas que ficam responsáveis de recolhê-los e arquivá-los junto ao Projeto Pedagógico da escola.

Na conversa com os professores, este caráter administrativo dos planos de ensino tomou um outro caráter, como aponta a fala a seguir:

> *Seguir o plano é complicado, é mera burocracia, não tem como abranger (Professora A).*

No contexto desta fala, o plano é exposto como "burocrático" pelo fato de ser redigido no início do ano e como a realidade da sala não se adéqua a todos esses conteúdos e procedimentos estipulados, ao final do ano percebe-se que o plano não foi concretizado. O plano, neste caso, não foi pensado como um documento que reflete intenções.

Muitos professores, também, confundem o que chamam de "caráter burocrático" do plano, com um plano engessado e não flexível em que adequações não são permitidas por justamente ser um plano anual e não se adequar à realidade das aprendizagens no decorrer do ano:

> *É burocrático, é, mas precisa ser igual ao que eu falo, a minha luta é, precisa ser um plano para aquele ano, o que ele precisa alcançar aquele ano. O que o aluno precisa saber no 1º ano, no 2º, 3º ou 4º é o que precisa ser estipulado no plano. Eu acredito que vou alcançar aquilo que escrevi até o final do ano, e é minha realidade é essa minha luta (Professora C).*

A fala desta professora é reveladora do caráter determinista com que se reveste a organização do plano, para alguns professores, isto é, um instrumento organizador de expectativas que independem do perfil da turma, ou seja, não há espaços para readaptações, há o estabelecimento de alguns objetivos, ao que parece, gerais, e estes serão perseguidos até o final. A questão é que não fica claro o que ela pretende fazer com aqueles que não alcançarem tais metas. E a fala desta reflete a fala de outra professora no início da conversa, em que diz que chegou à escola em 2011 e o plano já estava feito,

então eles só dão "pequenas pinceladas" (COSTA E FERRAZ, 2013). Como a pesquisa se deu em 2013, o plano se manteve pelo menos por mais dois anos.

Apesar de haver comentários de professores que se sentem mais responsáveis pela construção e acompanhamento do plano de ensino, é relevante citar que pouco se avançou nesta temática quando temos como referência um artigo publicado por Fusari (1989) em que apresenta falas de professores que praticamente replicam o discurso que foi ouvido no grupo de discussão proposto para este trabalho.

Já Sacritán e Gómez (2007) destacam o caráter profissional dos planos, como um instrumento que colabora com a autonomia do professor que planeja a sua prática, mas também questionam se de fato são os professores que planejam o que irão desenvolver com os alunos ou se eles são meros executores de algo que foi planejado fora de sua prática. Quem sabe não seja esta uma pista para entender porque alguns professores entendem os planos muitas vezes como "burocráticos", apartados daquilo que ocorrem nas suas salas de aula.

3. A relação entre as avaliações externas e os planos de ensino

São vários os estudos que se propõem a analisar os efeitos das avaliações externas no cotidiano escolar sob diferentes aspectos (MACHADO e ALAVARSE, 2014; SOUSA e OLIVEIRA, 2010). Na pesquisa em questão buscou-se indícios de utilização das matrizes de referência de avaliações externas na elaboração dos planos de ensino da escola. Uma das duplas de pesquisadores do Pibid que analisou os planos de ensino de Língua Portuguesa, do Ciclo II, após análise concluiu que *"apesar de termos acesso apenas a uma amostra dos planos de ensino da escola referida, não verificamos nenhuma relação entre eles e a matriz de referência das avaliações externas"*. Costa e Ferraz (2013) demonstram a mesma impressão e citam que os planos *"não possuem uma ligação direta com as avaliações externas"*.

Durante a dinâmica com o grupo de discussão, quando indagados se utilizam as matrizes de avaliação externa em seus planos, os professores responderam que se utilizam apenas das "Expectativas de Aprendizagem". É oportuno ressaltar que o núcleo que articulou o documento "Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem", foi um grupo diferente daquele que planejou e aplicou a Prova São Paulo. O primeiro sob a responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e o segundo sob a responsabilidade do Núcleo de Avaliação Educacional.

4. Planos de ensino e seleção de conteúdos

A respeito do questionamento: "onde os professores buscam o que irão ensinar?" os pesquisadores que analisaram os planos das 4as séries do Ciclo I (5º ano) das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do ano de 2012 asseguram que *"em todos os planos analisados, tanto os de Língua Portuguesa quanto os de Matemática, houve praticamente uso literal das expectativas contidas nas Orientações Curriculares da Prefeitura"*.

Para os pesquisadores que analisaram os planos de Língua Portuguesa do Ciclo II, citam que *"o plano de ensino do 3º ano do Ciclo II de 2010 segue transcrevendo literalmente as sugestões das Expectativas de Aprendizagem"*.

Costa e Ferraz (2013, p. 16) argumentam que quanto "mais antigo" o plano de ensino, mais complexa se tornou a comparação com algum documento. Não perceberam a utilização das matrizes de avaliação e levantam a hipótese de que foram "*embasados em livros, didáticos ou não, ou o que estava presente nos planos já era algo arraigado pelos professores*". Porém, o mesmo não ocorreu com os planos mais recentes, de 2010 e 2012, analisados pelos autores em que foi,

> [...] identificada a presença maciça das Expectativas de aprendizagem da SME de São Paulo. No caso dos planos de ensino do Ciclo I de 2010 (2º e 5º anos) foi identificada também uma relação com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Durante a discussão em grupo, os professores disseram que atualmente utilizam as Orientações Curriculares como base principal para a construção do plano. Quando indagadas sobre em que se amparavam antes das Orientações Curriculares, disseram que usavam os livros didáticos.

Uma das professoras (A) disse que utiliza as Orientações Curriculares e os Cadernos de Apoio, pois ali existe uma variedade de assuntos que são abordados nas áreas, "é difícil abranger tudo que está nas Orientações Curriculares, mas os cadernos de apoio já trazem, já selecionam um pouco, além do que o professor pode selecionar os temas que julga mais importante para passar para os alunos".

Observou-se ainda que não há diferença entre Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem, embora a fala das professoras se refere, ora a "Expectativas de Aprendizagem", ora a "Orientações Curriculares", na verdade o documento da SME se intitula "Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem".

Há de se destacar que na fala dos professores surgiram diversas referências relativas a discussão com os colegas a elaboração do plano, da frequência com a qual discutem com os colegas, da consulta a planos anteriores ou a colegas mais experientes, apontando para uma valorização dos saberes da experiência docente.

Conclusão

À guisa de conclusão, a pesquisa revelou que os planos de ensino continuam com estrutura semelhante à dos anos de 1970 e que o discurso em relação à construção e acompanhamento dos planos de ensino também se mantém.

Quanto à utilização de material para a sua construção, que poderiam indicar uma possível redução de currículo, a única alteração que se observou nesse período foi a de que os livros didáticos que eram utilizados mais frequentemente cederam lugar ao que os professores chamam de "Expectativas de Aprendizagem".

A pesquisa indicou, ainda, que os professores não têm conhecimento da matriz de referência de nem uma avaliação externa sequer, nem mesmo da Prova São Paulo, avaliação exclusivamente dirigida à RME-SP. O que conhecem e utilizam na elaboração dos seus planos são as Orientações Curriculares, inclusive copiando-as literalmente. O que percebemos é que, a despeito das várias afirmações no meio acadêmico de que as matrizes de referência das avaliações externas estão provocando uma redução do currículo, ao menos na escola pesquisada, os professores continuam a valorizar mais as suas experiências e as dos colegas de trabalho na elaboração de seus planos do que as prescrições das matrizes curriculares das avaliações externas.

Sobre a afirmação de Coutinho (2012, p. 22), de que "o professor condiciona a sua prática pedagógica às avaliações externas" não foi o que observamos na escola pesquisada. Ainda há de se considerar que o núcleo que, na Secretaria Municipal de Educação, articulou as Orientações Curriculares das quais os professores fazem uso não é o mesmo núcleo que criou a Prova São Paulo. Uma questão se propõe: será que se tivessem tido como origem o mesmo núcleo, haveria "cópia" das matrizes de referência como hoje encontramos "cópia" das "Orientações Curriculares" nos planos de ensino? Esta é uma questão que demanda uma pesquisa mais detalhada.

Vale destacar, apoiando-nos na teoria de campo de Bourdieu (1983), que existem leis gerais ao campo educacional que, por sua vez, geram diretrizes para a criação de leis específicas dentro das escolas, aqui entendido como lutas ocorridas no interior do campo com vistas à manutenção ou transformação de suas estruturas. Dessa forma, a centralidade

das avaliações externas na promoção da qualidade educacional, defendida pelos atuais gestores do sistema, por meio do desempenho dos alunos, levaria ao reconhecimento do professor segundo sua capacidade de conduzir os alunos a obterem bons resultados. Desse modo, o engajamento do professor na busca de estratégias ou capitais específicos passaria necessariamente pela sua capacidade de conduzir os discentes a fim de obterem um bom desempenho nas avaliações, uma espécie de bem simbólico. A adesão a este projeto promovido por aqueles que planejam as políticas públicas para a escola seria um modo de se adequar às exigências externas.

Nessas circunstâncias, o bom profissional seria o professor que aderisse às regras do jogo, comprovando a teoria dos que defendem que as avaliações externas estariam reduzindo ou conformando o currículo. Tal fato não se concretizou na fala e nos planos de ensino dos professores da escola pesquisada, subentendendo-se que eles ainda não fazem parte do "jogo" em busca da "excelência profissional" requerida pelos responsáveis pelas políticas públicas educacionais, os quais, neste momento, privilegiam as avaliações externas e incentivam o uso de seus resultados, desconsiderando o que ocorre no interior da escola.

Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, abr./jun., 2013.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Leituras no Brasil).

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, nov., 1999.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CASTRO, M. H. G. de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de (Org.). **O Brasil tem jeito?** v. 2: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

COSTA, T.; FERRAZ, J. Como as avaliações são apropriadas dentro da escola: analisando planos de ensino. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, 2013.

COUTINHO, M. S. **Avaliação externa e currículo**: possíveis impactos e implicações no processo de ensino e aprendizagem. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: BORGES, A. S. (Coord.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1998. (Série Idéias, n. 16).

_____. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**.** In: CONHOLATO, M. C. (Coord.). **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1990. (Série Idéias, n. 8).

_____. O planejamento escolar não é um ritual burocrático. **Revista Sala de Aula**, São Paulo, v. 2, n. 10, 1989.

GANDIN, D.; CRUZ, C.s H. C. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade nas escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, abr./jun. 2014.

MORETTO, P.V. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO (SP)/SME./DOT.**Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental** : ciclo II : Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

SOUSA, S.M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: usos dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, set./dez. 2010.

STECHER, B. M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, L.; STECHER, B. M.; KLEIN, S.P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability en education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002.

TURRA, C. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1975.

DA EXCELÊNCIA ESCOLAR À EXCELÊNCIA NO TRABALHO: OS PARADOXOS DA CULTURA MERITOCRÁTICA

Leonor Torres

University of Minho, Institut of Education
leonort@ie.uminho.pt

Resumo

Embalada pelas recentes mutações operadas aos níveis macro-económico e educativo, a escola pública portuguesa tem vindo progressivamente a incorporar um ideário meritocrático focado na produção de resultados e na celebração da excelência académica como ritual de distinção. Embora a instituição Escola não se tenha desvinculado da sua matriz democratizadora, denota-se contudo uma certa erosão deste pilar constitutivo e identitário, agora subordinado às lógicas de promoção do desempenho académico. Esta comunicação visa debater criticamente os sentidos da agenda meritocrática na esfera educativa e sua relação com o mundo do trabalho. Num primeiro momento, apresenta-se uma sinopse da evolução da relação educação-trabalho nas últimas quatro décadas, destacando as mutações ocorridas ao nível dos mandatos da escola pública e do acesso dos jovens ao mercado de trabalho. Focando com mais profundidade a última década, marcada pela expansão da cultura meritocrática, avança-se, num segundo momento, para uma abordagem crítica das conceções de excelência valorizadas no universo escolar e no mundo do trabalho. Do ponto de vista metodológico, recorre-se a dados de natureza quantitativa (método extensivo) e qualitativa (método intensivo, baseado em dois estudos de caso) recolhidos no âmbito de um projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 - Entre Mais e Melhor escola: a excelência académica na escola pública portuguesa. Do ponto de vista extensivo, efetuou-se um levantamento dos diversos mecanismos de distinção académica implementados nas escolas e agrupamentos de escolas com ensino secundário em Portugal. No âmbito dos estudos de caso realizados em instituições escolares, recolheu-se uma grande diversidade de dados com o propósito de compreender os contornos multidimensionais deste fenómeno. Os resultados preliminares apontam a excelência como um importante referencial na vida das instituições contemporâneas, sendo possível sinalizar os seus efeitos nos modos de regulação da educação e do trabalho. Por outro lado, constata-se que o modelo de excelência induzido pela cultura escolar assenta em valores e disposições nem sempre conciliáveis com o modelo de excelência requerido pelas organizações de trabalho. A progressiva expansão de uma cultura da excelência baseada num único princípio de mérito, que assume configurações distintas na educação e no trabalho, tende a arrastar (novos) fenómenos de desigualdade e de exclusão, mesmo no interior de um círculo (de elites) que outrora estava imune a estes processos.

O PROJETO DE IN(TER)VENÇÃO DO DIRETOR: UM DOCUMENTO ESQUECIDO NA GESTÃO ESTRATÉGICA DA ESCOLA?[1]

Jorge Adelino Costa[1], Patrícia Castanheira[2]

[1] Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, jcosta@ua.pt
[2] Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, pcastanheira@ua.pt

Resumo

Com a publicação do decreto-lei 75/2008, os candidatos ao órgão de gestão e administração das escolas públicas portuguesas passaram a ter a obrigatoriedade de apresentar um documento de ação estratégica, o projeto de intervenção do diretor, ao conselho geral da escola ou agrupamento de escolas às quais estão a concorrer. O presente trabalho pretende analisar o tipo de utilização que o diretor faz deste documento após a sua eleição, quer em termos de orientação da sua ação, quer da sua visibilidade junto da comunidade escolar. Para o efeito, conjugámos os resultados da aplicação de um inquérito por questionário, de entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas ou agrupamentos de escolas públicas portuguesas e de consulta dos respetivos sítios na *internet*. As principais conclusões do estudo prendem-se com a fraca utilização do documento enquanto instrumento de ação estratégica no quotidiano dos diretores inquiridos e entrevistados. Deste modo, poder-se-á afirmar que o documento em questão terá um pendor mais de formalismo técnico-burocrático bietápico – relevante nos períodos de concurso e de recondução – contrariando as lógicas subjacentes ao que se encontra plasmado na legislação, ou seja, a sua implicação na gestão estratégica da escola.

Introdução

Com a promulgação do regime de autonomia, administração e gestão através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (entretanto alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), as escolas públicas portuguesas deixaram de ser geridas por um órgão colegial, o conselho executivo, e passaram a ter como figura de destaque na sua administração e gestão um órgão unipessoal, o diretor, rompendo, assim, com uma tradição de 32 anos de colegialidade formal na gestão. Com esta substituição, pretendeu-se, segundo o normativo em causa, reforçar a liderança das escolas públicas portuguesas, dotando-as de um "rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa" (Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008). Esta nova figura de administração e gestão das escolas públicas portuguesas, com reforço de poder reconhecido por lei, é recrutado pelo conselho geral da escola através de concurso público. Para efeitos de concurso, os candidatos ao cargo devem apresentar ao conselho geral da escola ou agrupamento de escolas para o qual se estão a candidatar um *projeto de intervenção*. Este projeto, no qual os candidatos ao cargo "identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se

[1] Investigação financiada pela FCT/MEC, através de uma bolsa de Investigação com a referência SFRH/BPD/79097/2011, financiada pelo POPH-QREN - Tipologia 4.1. – Formação Avançada, comparticipado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC; e pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciado pelo FEDER através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2013.

propõem realizar no mandato" (artigo 6º da Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho) poderá ser entendido como uma forma de reforçar a liderança do diretor, visto que é este que, logo no momento da sua candidatura ao cargo, delineia estratégias para resolver problemas que identifica na escola em ordem a atingir os objetivos (definidos pelo próprio) que a escola deverá alcançar durante o seu mandato.

1. Gestão escolar, liderança e projeto de intervenção do diretor

Tendo em conta a natureza de identificação de problemas, objetivos e estratégias, o projeto de intervenção terá como pano de fundo a visão projetada para o futuro da escola pelo candidato a diretor, a imagem da escola tal como o candidato a quer no final do seu mandato, bem como a estratégia para lá chegar (Costa *et al*., 2014). Poder-se-á afirmar, então, que o projeto de intervenção do diretor é um instrumento ao serviço da visão do diretor para a sua escola. Vários autores identificam a visão como sendo um elemento base de uma liderança de sucesso (Bolman e Deal, 2003; Kouzes e Posner, 1990; Nolan, Goldstein e Pfeiffer, 1993), havendo mesmo quem identifique a visão de uma organização como o estado em que a mesma poderia estar e a estratégia para lá chegar, visto que a visão necessita ser operacionalizada para se transformar em realidade (Castanheira e Costa, 2011; Costa, 2003; Nolan, Goldstein e Pfeiffer, 1993). De fato, como já enunciámos noutra instância:

> "Liderar uma organização implica necessariamente saber o que se pretende para essa mesma organização nas mais diversas facetas do seu desenvolvimento. Em termos globais, diríamos que liderar implica ter um *projeto*, ainda que este assuma uma feição mais implícita e não se materialize num documento escrito. O *projeto* constituirá o próprio conteúdo da liderança e, neste sentido, a liderança sem projeto é uma liderança vazia, artificial e certamente pouco duradoura e eficaz" (Castanheira e Costa, 2011, p. 125).

Na realidade, apesar de críticas que aproximam este modelo de recrutamento do diretor a correntes gerencialistas (Carvalho, 2012), a existência de um projeto de intervenção do diretor poderá ser também associada a modelos de tipo mais transformacionais e até partilhados de liderança ainda que seja "a visão de futuro, a missão e os objetivos definidos pelo líder que estão em destaque neste projeto" (Costa, Castanheira e Soares, 2102, p. 169). Assim, a visão do líder expressa num projeto de intervenção poderá constituir um fator de mudança da escola através da implementação de estratégias suportadas por processos participados e distribuídos de liderança. Porém, só a investigação empírica nos poderá dar conta da realidade efetivamente praticada e das lógicas de ação aí presentes.

2. O projeto de intervenção do diretor: incursão pela investigação empírica

Tendo em conta que este requisito essencial para o recrutamento dos diretores das escolas públicas portuguesas está já consignado legalmente desde 2008, são ainda poucos os estudos que a ele se dedicam tendo em conta, designadamente, as relações que se podem estabelecer entre projeto de intervenção, liderança e eficácia escolares. Deste modo, decidimos conhecer o tipo de utilização que o diretor faz deste documento após a sua eleição, quer em termos de orientação da sua ação, quer da sua visibilidade junto da comunidade escolar. Para isso, conjugámos, neste trabalho, os resultados da aplicação de um inquérito por questionário, de entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas e da consulta dos respetivos sítios na *internet* das escolas e agrupamentos de escolas dos diretores entrevistados.

2.1. Metodologia

2.1.1. O inquérito por questionário

Os dados resultantes da aplicação de um inquérito por questionário que utilizamos neste texto são fruto de um trabalho realizado no âmbito de um projeto de investigação desenvolvido na Universidade de Aveiro (Costa *et al*., 2014). Assim, a amostra do inquérito por questionário é composta por 93 diretores de escolas (ou agrupamentos de escolas) públicas portuguesas. O inquérito por questionário foi aplicado, em 2012, no âmbito de um curso de formação em liderança educacional a duas turmas de diretores de escolas e agrupamentos de escolas públicas cuja constituição esteve a cargo do Ministério da Educação. O inquérito por questionário, composto por três grupos de questões relativas à (re)formulação do projeto de intervenção, à divulgação e acessibilidade do mesmo e à frequência de consulta do projeto pelo diretor desde o início do seu mandato, foi validado em termos estatísticos e os resultados analisados através de um software de análise estatística (Costa *et al*., 2014).

2.1.2. As entrevistas

No âmbito de um projeto de pós-doutoramento intitulado "Líderes escolares e qualidade educativa: será que a liderança faz a diferença?", em curso na Universidade de Aveiro (http://liderancaescolar.web.ua.pt/?p=18), conduzimos entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas e agrupamentos de escolas públicas portuguesas, recorrendo a um guião de entrevista que foca diversos estilos de liderança. As 6 entrevistas de que aqui nos socorremos foram gravadas, transcritas e posteriormente enviadas aos entrevistados para validação no decurso do 1º semestre de 2014.

2.1.3. Os sítios *web* das escolas e agrupamentos de escolas

No âmbito deste trabalho consultámos os sítios *web* das escolas e agrupamentos de escolas cujos diretores entrevistámos (ver ponto anterior) de modo a verificar qual o destaque que o projeto de intervenção merece neste mecanismo de comunicação institucional.

3. Resultados

3.1. O projeto de intervenção do diretor e o projeto educativo da escola

A maioria dos respondentes ao inquérito por questionário afirmou ter construído o projeto de intervenção com base no projeto educativo da escola para a qual se estava a candidatar (88%, n = 81) (Costa *et al.,* 2014), tendo também todos os entrevistados reconhecido que utilizaram o projeto educativo para elaborar o seu projeto de intervenção, existindo articulação entre os dois documentos. Dois dos diretores entrevistados referem que o projeto de intervenção foi articulado com o projeto educativo de forma a que um documento facilitasse a operacionalização do outro. No entanto, apesar de articulado com o projeto educativo, 3 dos 6 diretores entrevistados afirmam que o projeto de intervenção foi uma realização pessoal e reflete diretamente a sua visão para a escola ou agrupamento de escolas.

3.2. Construção partilhada do projeto de intervenção

Relativamente à existência de um processo de construção partilhada do documento, três dos entrevistados afirmaram que o projeto de intervenção que apresentaram aquando da sua candidatura ao cargo foi negociado com os restantes membros da futura equipa diretiva e que reflete uma visão de escola comum.

A ideia de um projeto de intervenção como um projeto aglutinador das vontades dos diversos intervenientes na vida da escola que reflita as necessidades sentidas na escola surge também no discurso dos diretores. Na realidade, um dos diretores entrevistados afirma mesmo que o papel do seu projeto de intervenção é o de ser um projeto de intervenção e ação na e da escola e não um projeto do diretor. Esta necessidade de interligação entre o projeto de intervenção e a escola é também refletida por outro entrevistado que refere que o papel do seu projeto de intervenção é "limitado porque a escola não pode estar dependente do diretor nem do seu plano de intervenção", sendo que este é um dos diretores que confessou que o seu projeto de intervenção foi uma realização pessoal e não conjunta, embora baseada no projeto educativo da escola.

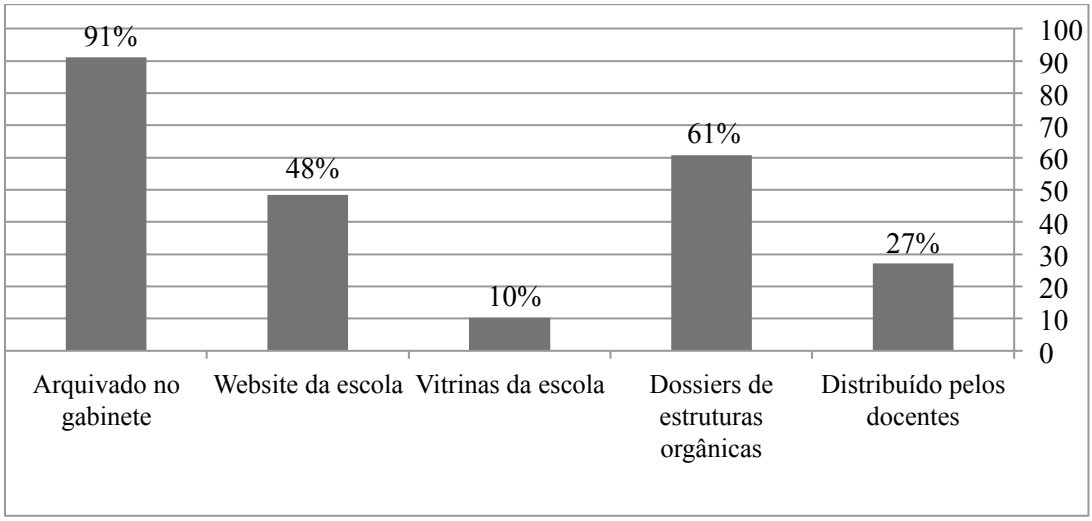


Gráfico 1. Distribuição da localização do projeto de intervenção (Fonte: Costa *et al*., 2014, p. 8)

3.3. Divulgação do projeto de intervenção

Poucos diretores divulgaram o seu projeto de intervenção pelos docentes da escola (27,1% dos respondentes ao inquérito por questionário, veja-se o gráfico 1, e 1 dos diretores entrevistados). Todos os diretores assumiram nas entrevistas que acreditam que a maioria dos membros da comunidade escolar não conhece o seu projeto de intervenção. Aliás, apenas dois dos entrevistados têm o projeto de intervenção no *site* da escola junto com os outros documentos estruturantes (como o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e o contrato de autonomia). Dois outros entrevistados afirmaram que o seu projeto de intervenção esteve disponível no *site* da escola apenas durante o primeiro ano do seu mandato tendo sido retirado posteriormente ou por sentirem que era necessário reformulá-lo de modo a refletir os desafios que enfrentam ou por sentirem que não fazia mais sentido destacar o projeto de intervenção. É curioso notar que, aquando da aplicação do inquérito por questionário aos 93 diretores participantes do estudo quantitativo, 48% dos respondentes (veja-se o gráfico 1) afirmaram que o seu projeto de intervenção estava disponível na página da escola ou agrupamento de escola (Costa *et al.,* 2014). Porém, dois outros entrevistados reconheceram que apenas o entregaram ao conselho geral aquando do processo eleitoral e não o distribuíram, nem divulgaram, após o mesmo. Todos os entrevistados referiram que o seu projeto de intervenção estava disponível no gabinete da direção "para quem quisesse consultar" – um dado que se aproxima bastante dos resultados do inquérito por questionário em que 91% dos respondentes afirmaram que o seu projeto de intervenção

se encontra "no gabinete à disposição de quem o quiser consultar" (veja-se o gráfico 1) (Costa *et al*., 2014).

3.4. O projeto de intervenção como referencial de ação

O projeto de intervenção do diretor, teórica e normativamente um documento de orientação estratégica de ação, é, para 4 dos entrevistados, um documento que apenas é consultado como baliza para a sua ação, ou seja, para verificar se está a cumprir o que prometeu aquando da candidatura e para reflexão pessoal no início e final do ano letivo. Na realidade, 2 dos entrevistados afirmaram mesmo que o projeto de intervenção tinha servido apenas para efeitos de candidatura, tendo depois sido pouco utilizado. Estes dados diferem bastante dos obtidos pelo inquérito por questionário visto que na resposta 69,9% dos respondentes afirmou ter consultado o seu projeto de intervenção entre 4 a 10 vezes por ano letivo (Costa *et al.*, 2014). Na realidade, os entrevistados confessam que pouco utilizam o projeto de intervenção como documento orientador da sua estratégia de ação com regularidade.

3.5. O projeto de intervenção como instrumento de autorregulação

Quatro dos entrevistados afirmam que o projeto de intervenção serve como instrumento de autoavaliação, para verificar até que ponto têm cumprido os objetivos a que se comprometeram e as estratégias que delinearam, mas que apenas o fazem agora, visto que o momento da, potencial, recondução se está a aproximar. Este formalismo técnico-burocrático bietápico (em que se destacam dois momentos de relevo para o projeto: o da candidatura e o da recondução…) é referido pelos diretores que sentem que, ao aproximar-se o momento da recondução, o projeto de intervenção assume novo protagonismo. Assim, estes diretores referem que utilizaram recentemente o seu projeto de intervenção original para elaborarem a *carta de missão* (Portaria nº 266/2012, de 30 de agosto, referente ao processo de avaliação dos diretores) e que a disponibilizaram a toda a comunidade escolar no *site* da escola após a sua recondução.

Conclusões

Tal como no estudo já citado (questionário) e de que nos socorremos nesta análise (Costa *et al.*, 2014), também os diretores que entrevistámos referiram que utilizaram o projeto educativo da escola para elaborar o seu projeto de intervenção. No entanto, nas entrevistas, todos os diretores afirmaram que o seu projeto de intervenção não se encontra apenas baseado no projeto educativo da escola, mas também no conhecimento prévio que tinham das lógicas e dinâmicas organizacionais da mesma e, em alguns casos, na negociação que estabeleceram com outros membros da futura equipa diretiva e membros da comunidade escolar.

Esta prática negocial do projeto de intervenção vai, aparentemente e tendo em conta a abordagem exploratória aqui em presença, contra os argumentos que apontam para este projeto como estando ao serviço de uma racionalidade que rompe com a tradição democrática instituída na administração e gestão das escolas públicas portuguesas após a revolução de 25 de abril de 1974 (Carvalho, 2012). Na realidade, metade dos diretores entrevistados elaborou, segundo os próprios, o seu projeto de intervenção após auscultar outros intervenientes, nomeadamente, os colegas com quem iria trabalhar na direção da escola durante o seu mandato. Outros referiram que tinham elaborado o seu projeto de intervenção de forma individual, mas seguindo ponto a ponto o projeto educativo da escola, fazendo do seu projeto de intervenção um documento de operacionalização do papel do diretor no desenvolvimento do projeto educativo do agrupamento. Os diretores que marcadamente elaboraram o projeto de intervenção sem consultar outros membros

da comunidade escolar, embora seguindo o projeto educativo, são também os que, na entrevista, referem que o projeto de intervenção do diretor não terá um papel substancial na vida da escola, havendo até um diretor que refere que o seu projeto de intervenção "ficou limitado à apresentação ao conselho geral aquando do processo de candidatura".

A fraca visibilidade do projeto de intervenção do diretor (que se espera que estabeleça as linhas orientadoras de ação no sentido de enfrentar os desafios que se apresentam na gestão da escola) está também patente na forma como este documento foi disponibilizado à comunidade escolar. No estudo por questionário (Costa *et al.*, 2014), a maioria dos diretores afirma que o seu projeto de intervenção se encontra no seu gabinete "à disposição de quem o quiser consultar", sendo que apenas 48% o tem no sítio de *internet* da escola para que toda a comunidade escolar o possa examinar de forma rápida e eficiente. Estes dados estão em consonância com os das entrevistas, em que apenas dois diretores mantêm o projeto de intervenção no sítio de *internet* da escola, sendo que outros dois já o tiveram, mas acabaram por o retirar por necessidade de o reformular ou por sentirem que não fazia sentido estar destacado.

Quanto à consulta do projeto de intervenção do diretor, os dados das entrevistas apresentam uma realidade bastante diferente da dos inquéritos por questionário, visto que os diretores entrevistados afirmaram consultar com pouca frequência o seu projeto de intervenção. No entanto, os diretores que o consultam com maior frequência são precisamente os que disponibilizam o documento no sítio de *internet* das escolas – um dado que, neste caso, se aproxima do estudo anterior em que se verificou uma correlação positiva entre a divulgação do projeto de intervenção do diretor e a consulta do mesmo (Costa *et al.*, 2104, p. 10).

Quanto ao tipo de utilização que é feita do projeto de intervenção do diretor, podemos dizer que os diretores entrevistados (todos eles com mais de 10 anos de experiência no cargo) afirmaram que o projeto de intervenção serviu para a candidatura ao cargo e, posteriormente e apenas em alguns casos, como instrumento para a autoavaliação do diretor. É curioso notar que estes diretores que dizem utilizar o projeto de intervenção como balizador da sua ação, fazem-no porque sentem a necessidade de rever a sua atuação com a proximidade da potencial recondução por parte do conselho geral. Assim, poderemos falar no projeto de intervenção do diretor como um contrato de desempenho que leva a que o diretor reinvente a sua atuação, reformulando em alguns casos o seu projeto de intervenção, em função dos critérios de avaliação que o conselho geral aponta para o seu desempenho. O projeto de intervenção do diretor parece, assim, poder servir a dupla função de instrumento de candidatura (individual ou "partilhado informalmente" por uma equipa) a um cargo (contrato de atuação) e de aferição dos objetivos que o candidato se propôs atingir, designadamente em termos do processo de autoavaliação. No entanto, não podemos negligenciar o fato de alguns diretores entrevistados sentirem que o seu projeto de intervenção foi apenas um instrumento ao serviço de uma candidatura, um requisito legal que tiveram que cumprir.

É importante ainda mencionar que existem diretores que não identificam o papel do seu projeto de intervenção como o de um documento exclusivo da sua ação estratégica, referindo que o projeto de intervenção é da escola e não do diretor porque uma "escola não pode ser apenas o que o seu diretor pretende", como refere um dos entrevistados. Esta perspetiva, ainda que eventualmente retórica, refletirá a presença de lógicas de liderança mais colegiais e democráticas do que as que, aparentemente, foram instituídas pelo decreto-lei 75/2008.

Assim, estes ecos de colegialidade necessitam de uma análise subsequente mais profunda pois, se, por um lado, o projeto de intervenção do diretor pode ser visto como uma ficção necessária ao processo de candidatura – mais uma "invenção" do que um

elemento estratégico da ação – refletindo a visão do líder único e forte, do "rosto" e "primeiro responsável" da escola (tal como preconizado no regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas portuguesas), por outro lado, poderá estar também presente, em muitas situações, a visão partilhada de uma equipa ou de uma comunidade que se revirá num projeto em que o diretor é apenas o elemento mais visível. Eis, por isso, um campo de investigação que poderá ser profícuo futuramente.

Referências

Bolman, L., e Deal, T. (2003). *Reframing organizations.* San Francisco. Jossey-Bass.

Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. In: *Revista Lusófona de Educação*, 22, p. 103-121.

Castanheira, P., e Costa, J. A. (2011). O projeto de intervenção do diretor: onde anda e para que serve? In: Neto-Mendes, A., Costa, J.A. e Ventura, A. (Eds*.). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. A*veiro. Universidade de Aveiro, p. 125-134.

Costa, J. A. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. In: *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p. 1319-1340.

Costa, J. A., Marinho, S., Castanheira, P., e Gonçalves, C. (2014). O diretor da escola e o projeto de intervenção: dados do contexto português. In: *Revista Educação Online*, n. 15, jan/abr. 2014, p. 1-13.

Costa, J. A., Soares, S. e Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos concetuais. In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v.7, n.17, p.164-178.

Nolan, T., Goodstein, l., e Pfeiffer, J. W. (1993). *Plan or Die! 10 keys to organizational success*. San Diego. Pfeiffer & Company.

A LIDERANÇA DAS ESCOLAS: AVALIAÇÃO EXTERNA E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

José Lourenço[1], Beatriz Bettencourt[2]

Mestre em Educação pela Universidade Lusófona[1], Professora da Fundação Cesgranrio[2]
joseaugustolourenco@hotmail.com[1], beatrizbettencourt@yahoo.com[2]

Resumo

A comunicação apresenta uma pesquisa sobre a liderança das escolas públicas em Portugal que foi empreendida com o fim de compreender os resultados das avaliações externas das escolas. De facto, na avaliação externa (AE), relativa aos anos de 2009/2011, a área da Liderança é aquela em que foram atribuídas melhores classificações, tendo sido avaliada como "Muito Bom" num terço das escolas. Contudo, na área Resultados, as classificações são, comparativamente, bastante baixas. Os resultados da avaliação externa apontam globalmente para que as escolas estão a ser geridas, maioritariamente, por excelentes líderes, que elas prestam um bom serviço educativo mas que, no entanto, os resultados globais são apenas satisfatórios e é insatisfatória a sua capacidade de autorregulação.

Estes resultados encontram-se em contradição com os actuais conhecimentos científicos na área, que comprovam uma forte relação entre "boa liderança" e obtenção de bons resultados pela escola.

O objetivo da pesquisa foi confrontar os resultados da AE com as percepções dos professores relativamente às práticas dos seus líderes escolares. Para tal foi utilizado o questionário "Leadership Practices Inventory – Observer" (2003), que se baseia na conceção de liderança transformacional de Kouzes e Posner.

O universo do estudo são 13 escolas da região da grande Lisboa que, nos anos de 2009/2010 e 2010/2011, obtiveram na AE a classificação de Suficiente (6) e de Muito Bom (7) no domínio da Liderança. O questionário foi aplicado a 127 professores, em 2012.

Como resultado da pesquisa verificou-se que as perceções dos professores relativamente às práticas de liderança das direções escolares melhor e pior classificadas (Suficiente e Muito Bom) apresentam diferenças estatisticamente significativas. As lideranças melhor classificadas pela AE são percepcionadas pelos professores como desenvolvendo mais práticas transformacionais do que as piores classificadas.

Contudo, mesmo as melhores lideranças escolares são vistas com pouco transformacionais pelos docentes. Os valores obtidos nas diferentes práticas transformacionais são inferiores aos valores médios de referência, e de forma particularmente aguda no item "inspirar uma visão comum" e em questões como: "Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como seus interesses de longo prazo podem ser realizados" ou "Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser". Podemos concluir que os melhores líderes escolares não conseguiam, em 2012, motivar os professores e mobilizá-los em torno dos objetivos organizacionais. Não podemos deixar de nos interrogar sobre a evolução desta situação no actual contexto de crise social.

REFLEXÕES SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Rosa da Conceição

Mestranda em Ciência Política pela Unieuro- Centro Universitário Euro-Americano, Brasília, Distrito Federal, Brasil, rcon1980@ig.com.br.

Celina Trajano de Oliveira

Professora titular dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade e de Paulista – UNIP e do Centro Tecnológico Paula Souza, Santos, São Paulo, Brasil, celina58@terra.com.br.

Eixo Temático: Administração Educacional, Gestão e Lideranças.

Resumo

Este artigo aborda a gestão no ensino superior a partir de reflexões sobre a responsabilidade social, considerando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As iniciativas para o aperfeiçoamento da gestão do ensino superior brasileiro precisam ser debatidas e reexaminadas à luz da efetividade dos normativos governamentais voltados para a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação. Assim, objetivou-se neste artigo, identificar e analisar as iniciativas governamentais de avaliação que visem à melhoria do ensino universitário no tocante ao tema responsabilidade social. A instituição de ensino superior não é vista apenas como uma entidade especialista é vista também como parte implementadora de políticas governamentais, que perpassam o processo de promoção da responsabilidade social e levam ao aprimoramento das ações governamentais para atender os direitos sociais dos cidadãos. Em relação à metodologia, a partir de pesquisa bibliográfica, foi necessário buscar referencial teórico sobre o tema, e, em seguida, refletir sobre as normas do Ministério de Educação e Cultura (MEC), especificamente a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES, no que tange à responsabilidade social, e sua aplicação nos institutos de ensino superior. Concluiu-se que na atualidade, o ensino superior é instado a ser uma fonte de compartilhamento de saberes, que fortaleçam a solidariedade entre os homens, exigindo um olhar permanente dos gestores e docentes para o mundo, de forma a que o conhecimento transmitido seja cada vez mais transformado em práticas modificadoras do ambiente social.

Palavras-chave: Educação. Gestão. Responsabilidade.

1.Introdução

Na contemporaneidade as instituições de ensino superior têm sido instadas a exercer seu efetivo papel no cenário social brasileiro, fato que exige medidas governamentais para o aprimoramento constante da gestão organizacional universitária.

A gestão do ensino superior é impactada e deve adaptar-se às rápidas transformações sociais próprias do mundo globalizado, uma vez que essas transformações reavivam discussões em torno de vários temas, como o da qualidade verso quantidade e da responsabilidade social.

Assim, as universidades, que historicamente sempre tiveram um importante papel para o progresso da sociedade na atualidade, tornou-se um instrumento essencial de coesão social e elevação do convívio entre os cidadãos, requerendo dos atores do ensino superior amoldamento ao que o cenário social necessita.

Com efeito, a atual fase da história da humanidade, marcada pelo processo da globalização, trouxe progresso, mas também problemas vinculados à qualidade, quantidade e responsabilidade social nos serviços colocados à disposição dos cidadãos.

A propósito da responsabilidade social, Amoêdo 2007, destaca que até pouco tempo atrás resumia-se naquilo que as organizações podiam oferecer às comunidades por meio de campanhas de doações. Salienta, ainda, na obra *Ética no Trabalho na era da Pós-Qualidade*, que hoje o termo envolve "as relações, processos, produtos e serviços de uma organização, que podem interagir com o meio ambiente e com os contextos econômicos e social" (AMOÊDO, 2007, p. 91).

Em outro destaque, o autor ressalta que é possível considerarmos a responsabilidade social um neologismo para ética de inclusão organizacional (AMOÊDO, 2007, p. 91). Ou seja, é a relação ética da entidade pública ou privada, inclusive a da área de educação superior, com o meio onde está inserida.

Os desafios colocados pela globalização obriga a instituição milenar, que é a universidade, a buscar novos expedientes para cumprir sua função social, como conclui Mello:

> A universidade está em crise. As profundas e rápidas transformações nos campos da economia, da cultura e da política, ditadas pela globalização de todas as dimensões e esfera da vida social, passam a impor inéditas agendas e a exigir novas alternativas à solução de problemas e necessidades transversalmente emergentes (MELLO, 2011.pág. 25).

O autor, ainda tratando das novas funções das organizações de ensino superior num mundo em transformação, enfatiza que os complexos desafios do milênio demandam das entidades, "canais permanentes de comunicação da academia e de suas distintas modalidades de expressão com o meio ambiente do entorno: com o mundo da produção do trabalho, com a área social e demais instâncias societárias" (MELLO, 2011, p.66), dentre outras exigências.

A intensificação das interações humanas neste novo momento histórico, aumentou os problemas a serem resolvidos, que surgem das relações externas ou internas de uma nação e são deflagradas, segundo Novion, em decorrência de:

> (...) elaboração de novas políticas de integração econômicas, novas doutrinas de segurança, novas formas de relacionamento internacional, novas centralidades, novas territorializações, novos recursos, riquezas e ganâncias, novos conflitos e novos grupos sociais como os principais vulnerabilizados (NOVION, 2012, p.350)

Nesse cenário, restaria ao Estado a promoção de políticas públicas capazes de envolver e comprometer os segmentos que, historicamente, contribuem para o desenvolvimento da sociedade, como as instituições de ensino superior. Tais politicas devem visar, sobretudo, atingir

as demandas dos cidadãos pelos direitos sociais que proporcionem o respeito à dignidade humana.

2. Breve abordagem constitucional da qualidade do ensino superior no Brasil.

As consequências negativas, como as ganâncias e novos grupos sociais vulnerabilizados, por certo, dizem respeito à prevalência dos direitos de algumas pessoas sobre as outras.

Os direitos sociais são os chamados direitos de segunda geração em face do que representam para os cidadãos, e visam assegurar igualdade real entre os seres humanos, ou seja, ações ligadas diretamente à atuação do Estado, de maneira que este proporcione "condições para que todos tenham as mesmas oportunidades e vivam em condições iguais" (CASTILHO 2013. p.28).

No Brasil, a educação está no âmbito dos direitos sociais garantidos constitucionalmente. O Título II, da Carta Magna brasileira, dispõe sobre os Direitos e Garantias Fundamentais, tratando da educação no Capítulo II, que aborda os direitos sociais:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Constituição federal de 1988, com Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Mais ainda, Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), tratando deste direito social no Titulo que trata da organização do estado brasileiro, dispõe que a educação é um direito que deve ser garantido aos cidadãos a partir de ações comuns aos entes federados, conforme enuncia Carta Magna, a saber:

> Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
>
> ...
>
> V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;
>
> ...
>
> Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
>
> ...
>
> IX – educação, cultura, ensino e desporto
>
> ...

Assim, compete a própria União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as iniciativas acerca da educação para o povo brasileiro.

Além disso, o maior ordenamento jurídico brasileiro trata da educação em uma seção própria do capítulo sobre educação, cultura e desporto:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> ...
>
> VII – garantia de padrão de qualidade

Conforme observado no comando constitucional brasileiro, a educação é um direito de todos, visa o preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho e sua disponibilização deve primar pela garantia de padrão de qualidade.

A disponibilização do ensino superior também deve atender o regramento constitucional, que determina:

> Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
> (...)
> Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
> I cumprimento das normas gerais da educação nacional;
> II autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Com efeito, no Brasil, as universidades, os centros universitários e os instituições de educação, ciência e tecnologia, faculdade e centro de educação profissional e tecnológico, ou seja as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem independência administrativa e de gestão, mas, entretanto, devem atender o regramento educacional pátrio e sujeitar-se ao exame governamental tendente a análise da qualidade do serviço educacional colocado à disposição do cidadão

As reflexões e os dispositivos constitucionais apresentados até esse ponto, demonstram que o ensino é um direito social, clarificado como um dever do Estado, e que este serviço, quando disponibilizado para uma IES deve passar a ser acompanhado, considerando a qualidade e responsabilidade social, temas transversais às questões negativas do mundo globalizado.

3. A Educação Superior e a Responsabilidade Social

Na atualidade um dos temas permanentes na agenda das entidades públicas e particulares é a responsabilidade social, não sendo raro encontrar em páginas eletrônicas de organizações, declarações e informes sobre programas vinculados às questões sociais, tais como a eliminação do trabalho infantil; acessibilidade, redução de seus resíduos sólidos.

Essa gama de ações que envolvem assuntos sociais, por vezes, são difíceis de conectar à efetividade da ação nas atividades cotidianas de uma entidade, notadamente da área educacional superior, de modo que isso possa ser incorporado às atividades práticas de seus agentes. Isso poderá ocorrer pela amplidão dos temas que envolvem na questão da responsabilidade social.

Como pode ser observado das reflexões de Bordes (2013) sobre responsabilidade social o fenômeno é proveniente de questões éticas decorrentes da relação entre empresas e sociedade e a filantropia empresarial.

Esse entendimento coaduna-se com exposto por Amoedo 2007, no sentido de que responsabilidade social resumia-se naquilo que a organização podia oferecer para a comunidade em campanhas e doações.

Sobre a história do aparecimento do termo responsabilidade social, Bordes 2013, informa que a expressão surge na literatura corporativa na década de 1950, como uma reação do empresariado às percepções negativas dos pesquisadores com a demasiada autonomia dos negócios e do poder empresarial sobre a sociedade.

A autora comenta que:

> Para compensar os impactos negativos da atuação das empresas, empresários se envolveram em atividades sociais para beneficiar a comunidade, fora do âmbito dos negócios das empresas, como uma obrigação moral. (BORDES 2013 p.3).

Assim, o fenômeno surge na sociedade a partir de ações das empresas para minimizar uma visão negativa que a academia propagava sobre as entidades.

Segundo pondera Garriga(2004), sobre o fenômeno responsabilidade social

> há quem defenda como uma mera teoria de gestão empresarial para tratar de alcançar resultados satisfatórios em um plano econômico a médio prazo e longo prazo; para outros, trata-se de uma doutrina filosófica que se forma diretamente com a necessidade

> de encontrar um caminho sustentável para a sociedade, enfim, há quem defenda que se trata de uma forma de atuação política de redistribuição de riqueza e poder (Garriga; Malé, 2204, pág.51).

No sentido de encontrar um caminho sustentável para a sociedade, Ashley (2002) afirma que "parece licito afirmar, que hoje em dia as organizações precisam estar atentas não só as suas responsabilidades econômicas e legais, mas também as suas responsabilidades éticas, morais e sociais". Assim, sob pena de ficar alijada do cenário onde se insere, que na atualidade tem um contexto mundial, as organizações devem buscar alcançar uma atuação que atenda seus objetivos e os anseios da comunidade.

Nessa perspectiva, e em relação às instituições de ensino superior, o cenário positivo é de interação entre a entidade e o todo social que a envolve, de forma a preparar profissionais socialmente responsáveis.

Esse cenário será construído a partir das atividades de seus gestores educacionais, e corpo docente, de forma que todos estejam aptos à perceber o que vai além do ensino acadêmico, ou seja, às necessidades sociais.

Sobre as aptidões dos gestores educacionais no contexto da responsabilidade social das IES, as reflexões de Ariza (2004) são trazidas aqui como parâmetro para o gestor e corpo docente no contexto de suas tarefas. Dentre as atividades do gestor educacional está a de:

> - detectar e avaliar constantemente novas oportunidades; - mapear as percepções, preferências e exigências dos alunos; - manter-se constantemente em contato com seu público-alvo, para se assegurar de que ele está satisfeito (ARIZA 2004, in COLOMBO, 2004, pág.71).

Em síntese, o gestor universitário deve estar constantemente atento aos anseios do público alvo da IFS que envolve toda comunidade.

As IES também são vistas como atores desse cenário de responsabilidade social a partir da qualidade do serviço que presta a sociedade e que deve ser monitorado por ação estatal, no caso brasileiro, em função de ser um direito constitucionalmente atribuído ao cidadão.

Nesse contexto, é importante identificar quais seriam os normativos princípios básicos de responsabilidade social que regem o interesse das IES, ou seja, é necessário saber o que orienta ou deveriam orientar as políticas e estratégias da entidade de ensino superior para a responsabilidade social.

4. Síntese histórica da normatização da qualidade do ensino superior no Brasil

As reflexões e os dispositivos constitucionais apresentados até esse ponto, demonstram que a educação superior é um direito social, um dever do Estado, e que este serviço no Brasil, quando disponibilizado a partir das IES, deve ser acompanhado em relação à qualidade do serviço colocado à disposição da sociedade.

A seguir são apresentados, de forma resumida, alguns normativos que trataram e tratam da a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil.

A avaliação dos cursos remonta a 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que em seu bojo trazia medidas para internalização das normas sociais de forma a preparar individuo. Em 1976 a Coordenação de Avaliação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com a avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Após demanda de organizações formadas por profissionais da área de educação, o Ministério da Educação – MEC, instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU em 1983. O programa, que foi extinto no ano seguinte, focava a avaliação da gestão

institucional, assim como a produção e a disseminação dos conhecimentos. Em 1984 surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, que previa entre outras medidas um processo sistemático de prestação de contas das universidades para a sociedade é, como o próprio nome mostra, mais uma iniciativa governamental para avaliar as IES. Do ano de 1996 a 2003, vigorou a avaliação a partir do Exame Nacional de Cursos - ENC, o chamado PROVÃO que foi substituído pelo atual processo de avaliação.

O atual processo de avaliação é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que visa promover a melhoria da qualidade, a expansão da oferta de vagas, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

A propósito da expansão da disponibilidade do número de vagas, observa-se que no Brasil, desde os últimos anos do século passado, a quantidade de vagas do ensino superior está aumentando.

No final dos anos 90, especificamente e 1997, o número total de alunos em cursos de graduação, saltou de 1 milhão e 945 mil, para 2 milhões e 125 mil, em 1998, conforme notícia divulgada no endereço eletrônico do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em sequência, o número total de alunos subiu para 2,7 milhões.

Na mesma notícia, o Ministro de Educação da época, faz as seguintes considerações:

> Para se ter uma ideia da velocidade dessa expansão, basta observar que o percentual de 9% é praticamente igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80, quando o ensino superior viveu um longo período de estagnação ... o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais.

Na primeira década deste novo século, a tendência de aumento dos números do ensino superior no Brasil continuou, como é possível observar dos dados do Censo de Educação Superior – 2009. O Resumo Técnico com do Censo divulgado pelo INEP[1], demonstra que o número de matrículas na educação superior brasileira cresceu de 3,5 milhões para 5,9 milhões em sete anos. Assim, a primeira década do século XXI encerrou com 5.954.021 estudantes matriculados nas Instituições de Ensino Superior .

No início da segunda década deste século, os números continuam a aumentar, conforme matéria publicada em 17 de setembro de 2013, pela Agência Brasil da Empresa Brasileira de Comunicação[2]. Em 2012, o número de matriculas chegou a 7.037.688, representando um crescimento de 4,4% em relação a 2011, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2012, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC).

Por certo, a tendência de crescimento está ligada às medidas governamentais de implementação de programas de expansão do ensino superior público e privado, a partir do oferecimento de bolsa de estudos como a concedida pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que garantem o acesso ao ensino superior para pessoas de grupos sociais vulnerabilizados.

As demais diretrizes para a adequação das IES às normas governamentais decorrente do SINAES, estão discriminadas na Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regula o sistema e

[1] Resumo Técnico- Censo da Educação Superior – 2009. Acesso em http://download.inep.gov.br/ download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf

[2] http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-09-17/atualizada-censo-revela-crescimento-do-numero-de-matriculas-no-ensino-superior-em-2012

são executada por iniciativas do MEC, a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que fazem parte da rede de entidades incumbidas de monitorar o desempenho das Instituições de Ensino Superior.

Afora a questão de vagas, o foco deste artigo está relacionado às medidas vinculadas aos compromissos e responsabilidades sociais.

A responsabilidade social, no ensino superior é tratada a partir da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES, especificamente, no artigo 3º da lei:

> Art. 3º - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Diante do que foi até aqui apresentado sobre responsabilidade social e o propósito do SINAES em relação à responsabilidade social a avaliação concernente a este tema, a instituição de ensino superior deve adotar medidas permanentes para que seus serviços contribuam para a formação relevante do indivíduo na sociedade.

No que tange ao corpo discente, esse esforço que alinha a teoria e prática é necessário, tendo em vista ser imprescindíveis a experiências para o processo formativo do cidadão.

Nesse ponto, sobre a ética nas ações educacionais, corrobora-se com as sugestões de critério de avaliação da ética[3] que poderão balizar o trabalho do docente e do discente na criação de situações de uma aprendizagem transformadora,

- Perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio
- Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias
- Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito
- Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade
- Conhecer os limites colocados pela escola e participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo
- Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração
- Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça

Com isso a IES implementa um dos deveres constitucionalmente atribuído ao Estado de dispor de um bem público ao cidadão: a educação.

5. Conclusão

A responsabilidade social, diz respeito ao cumprimento dos deveres e obrigações para com a sociedade, seja por parte de um indivíduo ou de uma instituição. Nesse sentido, a entidade socialmente responsável deve interagir com a comunidade, integrando-se de forma ética ao meio social no intuito de contribuir com a melhoria dos meios necessários ao desenvolvimento humano.

As analise feitas das iniciativas governamentais mostraram a importância da consciência da transversalidade do tema e da necessidade do gestor universitário de unirem-se aos esforços de toda a comunidade que envolve a IES, ou seja, o corpo docente, discente, funcionários e a própria comunidade ao redor, de maneira a oportunizar o aprimoramento social, a partir de interações e integração da teoria e prática.

[3] Documento "Ética" disponível em www.mec.gov.br acessado em 20 nov 2013

No que pese os esforços implícitos em função do atendimento das normas governamentais, voltadas para o aperfeiçoamento constante da gestão educacional, é necessário a permanente atuação proativa e adequada aos desafios postos pela sociedade, que surgem com mais agilidade no mundo globalizado, que giram em torno da responsabilidade social.

Hodiernamente, as universidades são instadas a compartilhar outro saber, o da solidariedade entre os homens, o da responsabilidade social, exigindo um olhar de seu quadro gerencial e docente para o mundo, de forma a que o conhecimento transmitido seja transformado pelos educandos em prática modificadora de seu ambiente em que vive, configurando em novos desafios para a IES.

Os desafios das IES estão em atender, da melhor maneira possível, as reivindicações dos cidadãos pela melhoria da qualidade do ensino superior e atendimento das normas, que podem surgir do Ministério da Educação, enquanto agente da política educacional do Estado, de forma que as entidades de ensino superior atuem efetivamente no contexto da responsabilidade social.

6. Referências bibliográficas e consultas

AMOEDO, SEBASTIÃO. 2007. Ética no Trabalho na era da pós-qualidade. Rio de Janeiro . Qualitymark Editora Ltda. 2.ed. ampliada. Rev.

ARIZA, ANA CÉLIA. Gestão educacional: uma nova visão. Organizado por Sônia Simões Colombo. Porto Alegre. Artmed. 2004

ASHELY, PATRICIA ALMEIDA, 2002. Ética e responsabilidade social nos negócios. São Paulo. Saraiva.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 - **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES**. 2004(a) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf 20/11/2013

_____ Ministério da Educação 2004. Comissão Nacional de Avaliação.*SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira*. Brasília.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação. Brasília, 2003.

----------. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasil, 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf 20/11/2013

BORDES, FERNANDA GABRIELA. 2013. Responsabilidade social empresarial e sustentabilidade para a gestão empresarial. Disponível em http://www3.ethos.org.br/cedoc/responsabilidade-social-empresarial-e-sustentabilidade-para-a-gestao-empresarial/#.UpCxZNI3tc0. acesso em 22/11.2013

CATANI, AFRÂNIO MENDES. OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA DE. 2002. A Educação Superior. *In*. OLIVEIRA, ROMUALDO PORTELA. ADRIÃO, THERESA. (Org). Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.2002. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional:v.2). pág. 77 a 88.

MENDONÇA, ANA WALESKA POLLU CAMPOS. 2000. A universidade no Brasil**.** Campinas Revista Brasileira de Educação, nº. 14. Pag. 131-150, maio/ago.

MELLO, ALEX FIÚZA. 2011. Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Brasília. Editora Universidade de Brasília.

NOVION, JACQUES. 2012. Da Doutrina Monroe à Globalização: políticas de integração econômica e doutrinas de segurança nas Américas. Uma perspectiva histórica. *In* ÀVILA, Carlos F. Domingues. GONÇALVES, Erli Helena (Org). 2012. Estado, Democracia e Desenvolvimento no Brasil: estudos interdisciplinares. Págs. 350 a 365. Curitiba. PR: CRV. 1ª Ed.

ORTIZ, RENATO. 2000.Um outro território - ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho Dágua. 2ª ed. Rev. e ampl.

SCHWARTZMAN, SIMON. 1979. Formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo: Nacional.

SITES CONSULTADOS NA INTERNET
CNE: www.cne.mec.gov.br
INEP: www.inep.gov.br
Ministério da Educação: www.mec.gov.br
Agência Brasil: http://agenciabrasil.ebc.com.br

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Eixo: Administração Educacional, Gestão e Liderança

MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL: 'CONSTRUINDO UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Profa. Dra. Mari Forster, FORSTER, M.

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Porto Alegre/RS

mari.forster@gmail.com

Resumo

O texto relata a experiência de um Mestrado Profissional, iniciado em março de 2013, analisando o seu Projeto Político-Pedagógico e alguns registros do processo de acompanhamento de sua implantação; apresenta aspectos que caracterizam a intencionalidade de a mesma ser uma proposta inovadora e se constituir numa experiência significada para os envolvidos. Destacam-se: a origem do Programa, constituída historicamente em diálogo com a comunidade; a concepção de parceria, construída entre três instituições de ensino superior; as possibilidades de intercâmbio e cooperação geradas e a sua proposta pedagógica.

1. Introdução

Falar sobre a instituição de uma nova proposta de Mestrado é sempre desafiador, especialmente quando se trata de um Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), tão recentemente implantado (março de 2013). A área da educação, no Brasil, tem olhado com desconfiança para as possibilidades de Mestrados Profissionais parecendo que significam "menos" do que os acadêmicos, tradicionalmente reconhecidos por suas efetivas contribuições às discussões essenciais sobre Educação. Logo, desafiamo-nos a relatar neste texto a origem desta iniciativa, sua concepção e os primeiros passos da implantação de um projeto, que se quer inovador (Cunha, 2006), com vistas a provocar algumas reflexões com a comunidade acadêmica. Acreditamos a inovação como ruptura paradigmática; como ruptura com a forma tradicional de conceber 'gestão', ensinar e aprender, rompendo com dicotomias entre teoria e prática, conhecimento e ação (Cunha, 2006; Rios, 2001).

O Mestrado em Gestão Educacional foi gestado durante os anos de 2011 e 2012. Neste último ano foi avaliado pela CAPES[1] e teve seu projeto reconhecido. Em março de 2013, inicia sua implantação, com a parceria entre três universidades privadas do Rio

[1] Agência Brasileira reguladora e avaliadora da pós-graduação. Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Grande do Sul, Brasil, sob a coordenação da UNISINOS[2]; tem como objetivo central "desenvolver a formação de profissionais que conjuguem atitude investigativa e exercício de uma prática inovadora e de excelência em gestão educacional a fim de atender a demandas sociais complexas das organizações educacionais com vistas ao desenvolvimento local, regional e nacional".

2. A origem: acolhimento de demandas pela inserção social

A UNISINOS, para consolidar sua opção como universidade de pesquisa, tem investido na formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* há mais de duas décadas. A Pesquisa apresenta-se, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como um dos objetivos permanentes de promover a produção de conhecimento comprometida com a melhoria do ensino e voltada ao atendimento das necessidades sociais. Atualmente a Universidade está priorizando o desenvolvimento de programas na modalidade de Mestrado Profissional. A importância da proposta do Mestrado Profissional em Gestão Educacional decorre, portanto, de um posicionamento estratégico de investir na formação profissional atendendo demandas específicas e contribuindo para o desenvolvimento regional.

O MPGE nasce vinculado organicamente a um sólido Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), com mais de 18 anos, reconhecido pela excelência acadêmica, inserção na comunidade local, nacional e internacional.

Ressaltamos neste texto que o MPGE responde a uma demanda socialmente definida de qualificação profissional, tendo em vista o foco no estímulo à formação de mestres profissionais capazes de desenvolver trabalhos técnico-científicos em temas de interesse da educação. O curso permite a inserção qualificada da Universidade nas instituições de ensino de educação básica e ensino superior e nos espaços formais e não formais onde a educação se constitui em um princípio de trabalho. O curso nasce das demandas da comunidade, que se manifestaram nos últimos 10 anos no campo da educação e, mais especificamente, no campo da Pedagogia. A gestão implica uma série de meios e formas que envolvem um tipo especial de 'administração', uma vez que envolve pessoas, organizações, corporações. A gestão está relacionada com a flexibilidade, com o funcionamento das redes, novas formas de organização do trabalho, a 'gestão de pessoas', o capital imaterial e o capital humano. Implica, também, a mobilidade e a participação dos diversos segmentos que compõem as comunidades educativas. Fazer a gestão das instituições/organizações e dos processos educacionais requer um bom conhecimento da área da educação, atenção às mudanças da sociedade contemporânea e desenvolvimento de projetos de intervenção que promovam o desenvolvimento sustentável, a inovação, a cidadania. Há um expressivo número de egressos de cursos de graduação que buscam formação em gestão, visando não só a modificar a realidade onde estão inseridos, como também visando a ampliar seu espectro de atuação profissional.

Descreveremos algumas ações de formação e inserção social voltadas para a qualificação da escola e produção do conhecimento em gestão educacional que respaldam a proposta do Mestrado Profissional em Gestão Educacional e que, por meio dele, receberão um reforço no diálogo nas questões educacionais da região.

[2] Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil; instituição confessional jesuíta.

A demanda do Curso também está materializada em dados fornecidos pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE) e pela Secretaria de Educação do Estado do RS sobre a procura de interessados em realizar cursos de gestão educacional ou afins; na procura das Secretarias de Educação Estadual e Municipais pela qualificação de seus professores e gestores; e na procura, cada vez maior, de líderes de movimentos populares, de associações e de organizações não-governamentais por formação de gestores e lideranças capazes de ler a realidade em que estão inseridos e propor alternativas inovadoras e sustentáveis de gestão educacional.

Considerando apenas organizações de educação básica e superior (sem considerar outras instituições de ensino, ONGs, etc.), públicas e privadas, existentes no RS pode-se dimensionar a demanda de formação profissional em gestão educacional e a diversidade e possibilidades de espaços de atuação.

Segundo a sinopse da Educação Superior de 2010, disponível no Portal do INEP, no Rio Grande do Sul existem 110 instituições de ensino superior, sendo 10 públicas (09 federais e 01 estadual) e 100 privadas. Segundo a sinopse da Educação Básica de 2010, existem, neste Estado, 9.841 estabelecimentos de Educação Básica. No ensino fundamental, são 6.541 estabelecimentos, destes 6.086 públicos (3 federais, 2.369 estaduais e 3.714 municipais) e 455 privadas. Em relação ao ensino médio, são 1.431 estabelecimentos públicos (20 federais, 1.386 estaduais e 25 municipais) e 333 privados.

É relevante mencionar que, no que se refere à natureza e oferta de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Profissional no contexto nacional, segundo dados acessados no Portal da Capes em abril de 2012, na área da Educação existiam 177 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 109 Mestrados, 59 Doutorados e 09 Mestrados Profissionais. Dos 09 Cursos de Mestrado Profissional, apenas 04 têm foco na Gestão, dos quais, apenas 01 com características similares ao curso proposto e nenhum desses cursos acontecem na região de abrangência das Universidades parceiras.

Atualmente as demandas da comunidade por formação em Gestão Educacional têm sido atendidas mediante a constante oferta de cursos de especialização em gestão educacional; de cursos de formação continuada de professores e de gestores de escola promovidos pela parceria entre as Universidades e a Secretaria Estadual de Educação; de cursos de formação continuada de professores desenvolvidos na parceria entre Programa de Pós-Graduação em Educação e Secretaria Municipal de Educação; e, de pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação com apoio financeiro da Capes (Observatório Educação - diretamente ligado a gestores educacionais do Estado do Rio Grande do Sul), do CNPq (diretamente ligadas às escolas, mais especificamente às práticas de formação de professores, ao currículo e a avaliação). Destaca-se, ainda, que a demanda por formação de gestores e líderes no campo da educação está sendo atendida por cursos de extensão, promovidos pelos cursos de graduação e pelos grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Também é relevante destacar que esta demanda, muitas vezes, é atendida por cursos de especialização na área da administração e áreas fins, que não têm, necessariamente, instituições de natureza educativas como foco.

Diante da intensa procura por formação, aprofundamento e atualização de gestores já atuantes em espaços educacionais; diante da necessidade de formação para recém-graduados em Pedagogia; devido à necessidade de formação de gestores dentro da área de Educação que entendam da dimensão do ensino, além da dimensão da gestão; e, diante da demanda das secretarias de educação do Estado e de Municípios das regiões de

abrangência das universidades parceiras e das demandas já referidas pela oferta do curso em Gestão Educacional é que reconhecemos a necessidade de formação na área.

Frente a isto, para que se propusesse um curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional que atendesse às necessidades de mudanças na realidade escolar, em que as instituições de ensino estão colocadas, bem como que se ousasse na proposição de um curso que estimulasse propostas inovadoras de gestão, a UNISINOS aceitou coordenar a iniciativa.O reconhecimento das ações de formação, ensino, pesquisa e inserção social potencializaram o protagonismo da UNISINOS no desenvolvimento de um Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional para a formação de mestres profissionais para atuação em organizações educacionais. Por decisão dos Pró-Reitores das demais IES, a UNISINOS assumiu a coordenação da elaboração da proposta de Curso, bem como, a responsabilidade pela proposição, implantação do curso.

De meados de 2011 até janeiro de 2012, a proposta de curso foi discutida entre as Instituições, internamente e com a própria área de Educação, que ainda definia suas diretrizes para o Mestrado Profissional. Portanto, o curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional é resultado da colaboração entre três Universidades, que possuem larga e sólida experiência tanto na formação profissional e de pesquisadores quanto na formação continuada no campo da educação, entre outros campos afins à educação e à gestão. Coube a UNISINOS responsabilizar-se pela proposição, gestão e pelo funcionamento do Curso, contando com as contribuições da PUCRS[3] e da UNIRITTER[4] na mobilidade de professores e possibilidades de intercâmbio para docentes e discentes.

Frente ao apresentado, esta proposta se constitui, também, numa estratégia inovadora de fortalecimento do relacionamento universidade-sociedade e organizações educacionais na formação profissional e produção de conhecimentos aplicados em gestão educacional.

3. A concepção e a proposta pedagógica

O Mestrado Profissional destina-se à formação de mestres profissionais, tendo como candidatos: egressos do ensino superior que sejam gestores educacionais e professores/gestores (da escola básica, do ensino superior), que atuam no amplo campo da educação; profissionais de outras áreas que desejam qualificar e aprofundar sua formação na área de Educação, para que possam desenvolver a gestão de grupos e/ou organizações privadas, públicas e não governamentais que estejam fundadas em princípios educativos.

Está baseado em uma visão de curso como área de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar integrado à realidade na qual as pesquisas realizadas deverão gerar propostas de atuação que tenham como foco o contexto em que o pesquisador está inserido. Cada mestrando deve encontrar no Curso caminhos, perguntas e respostas às suas demandas de formação, qualificação e de atuação em diferentes temporalidades e processualidades. O que está previsto no percurso que compõe o currículo do Mestrado Profissional são ferramentas que permitem pensar, problematizar e construir propostas de atuação para os espaços educacionais. A proposta do Mestrado Profissional em Gestão Educacional busca a formação continuada dos profissionais que a ele acolhem, em

[3] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, localizada em POA. Brasil.

[4] Universidade Ritter dos Reis, localizada em POA, RS, Brasil.

seminários e atividades que desenvolvam a aprendizagem colaborativa; a capacitação à articulação de conceitos, às múltiplas visões, à resolução de problemas e à atuação em equipe; o poder conhecer, poder fazer e poder ser; a articulação entre teoria e prática e a possibilidade de aprofundamento da argumentação que sustente suas práticas.

O MPGE visa também a integrar, como subsídios para a geração de conhecimento, a base de pesquisa científica proveniente de outros PPGs da universidade e das universidades parceiras, acreditando nas possibilidades de ações de cooperação, intercâmbio e de acesso a essa sólida produção de conhecimentos científicos; acredita-se que a mesma dará suporte à formação de profissionais para a gestão com visão educativa e não gerencialista, capaz de alavancar práticas transformadoras em diferentes espaços organizacionais. A partir da mobilidade de professores e alunos, tanto em seminários, cursos e disciplinas oferecidas, quanto nas atividades promovidas pelos Grupos de Pesquisa credenciados será possível oxigenar a formação profissional, permitindo ampliar os horizontes daqueles que investem em sua formação.

Ressaltamos, também, a proposta de integrar, no curso, profissionais com larga experiência em gestão e com variados percursos, originários de diversas instituições, o que representa uma inovação na estrutura organizacional de cursos de Mestrado Profissional. A gestão do MPGE está sendo, em si mesmo, um exercício pedagógico, favorecendo formar gestores capazes de estabelecer diálogos e soluções profissionais na articulação interinstitucional.

A estrutura acadêmica do Programa tem como eixo as linhas de atuação nas quais estão expressas as temáticas que favorecem o aprofundamento em um determinado campo conceitual e o desenvolvimento de determinadas competências no percurso formativo dos alunos. Em torno delas, organizam-se as atividades acadêmicas (disciplinas, seminários, laboratórios, oficinas e práticas) e o Trabalho de Conclusão de Curso. São elas: Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais e Gestão Escolar e Universitária As linhas de atuação buscam dar conta da produção de conhecimentos, da atualização permanente, do aperfeiçoamento de profissionais na área da gestão educacional atendendo gestores e professores, bem como do desenvolvimento da pesquisa aplicada no campo da educação, caracterizando-se pela articulação interinstitucional, como já referido.

A proposta pedagógica se sustenta nos princípios de aplicação e geração de conhecimentos; na interdisciplinaridade; na inovação. Assim, o MPGE está baseado em uma visão de curso que leva em consideração um conjunto de saberes de múltiplas áreas e níveis de conhecimento (Educação, Administração, Psicologia, Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Política), que se inter-relacionam no estudo da gestão educacional. A circularidade desses saberes tem como elemento gerador a composição interdisciplinar do corpo docente, com seus diferentes vínculos nas instituições. Tem como diferenciais o intercâmbio de docentes, as pesquisas interinstitucionais e o envolvimento compartilhado de docentes em atividades acadêmicas.

A centralidade da proposta pedagógica se pauta na construção dos processos educativos, em dinâmica permanente de interação e interdependência entre a teoria e a prática, que emerge através da ação-reflexão, da investigação-intervenção, da reflexão crítica, sustentadas em referenciais teóricos, da experiência e da ação contextualizada do fazer profissional de seus alunos.

No quadro 1, a oferta de atividades acadêmicas pode ser melhor visualizada.

Quadro 1: Oferta das Atividades Acadêmicas

Linhas de Atuação	Atividades Acadêmicas do Programa	Atividades Acadêmicas por Linha de Atuação	Atividades Acadêmicas Optativas, Tópicos Especiais e Trabalho de Conclusão
Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais Nesta linha de atuação desenvolvem-se pesquisas aplicadas e projetos de intervenção sobre o contexto social, econômico e político mais amplo no qual os Sistemas e as Organizações Educacionais estão inseridos. Tem como foco principal a qualificação de gestores para o exercício de uma prática profissional inovadora nos sistemas educacionais e em organizações governamentais e não governamentais. Para isso, propõe o estudo e a investigação dos seguintes temas: (a) políticas e estratégias de gestão educacionais; (b) avaliações dos sistemas educacionais; (c) perspectivas de inovação e empreendedorismo na área da educação; (d) cultura organizacional em espaços educativos; (e) gestão econômico-financeira e sustentabilidade nas organizações educacionais.	**1º semestre:** História, Políticas e Legislação Educacional - 2cr (30h/a) Gestão Educacional e Inovação - 3cr (45h/a) Gestão Estratégica e Avaliação Institucional - 3cr (45h/a) **2º semestre:** Metodologia de Pesquisa e de Intervenção Educacional - 2cr (30h/a) **3º semestre:** Gestão de Pessoas, Cultura e Comportamento Organizacional - 2cr (30h/a)	**2º semestre:** Avaliação de Sistemas Educacionais - 3cr (45h/a) Gestão Econômico-financeira e Projetos Educacionais Inovadores- 3cr (45h/a) **3º semestre:** Seminário de Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais - 2cr (30h/a)	**3º semestre:** Disciplina optativa Tópicos Especiais **4 semestre:** Disciplina optativa Tópicos Especiais Trabalho de Conclusão
Gestão Escolar e Universitária Nesta linha de atuação desenvolvem-se pesquisas aplicadas e projetos de intervenção sobre os processos de gestão escolar e universitária. Tem como foco principal a qualificação profissional de professores com competência pedagógica orientada para a gestão de práticas educativas. Para isso, estuda: (a) estratégias de gestão do ensino; (b) gestão de processos educacionais e competências docentes; (c) gestão do conhecimento; (d) práticas de inovação na sala de aula; (e) competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo.		**2º semestre:** Gestão do Ensino Básico - 2cr (30h/a) Gestão do Ensino Superior - 2cr (30h/a) Gerenciamento de Processos Educacionais - 2cr (30h/a) **3º semestre:** Seminário de Gestão Escolar e Universitária - 2cr (30h/a)	

Fonte: UNISINOS. Projeto do curso, 2012.

O trabalho de conclusão de curso (TC) envolve temas vinculados às Linhas de Atuação e pode ser apresentado em diferentes formatos: dissertação; artigo científico, publicação tecnológica; projeto técnico ou projeto de inovação tecnológica; desenvolvimento de aplicativo, processo ou técnica; ou estudo de caso. O importante é que o TC expresse o resultado de uma intervenção sobre uma problemática especifica da prática de gestão educacional, abordada à luz de referenciais teóricos consistentes.

4. A implantação e as primeiras experiências

A implantação de um Curso inclui desafios inúmeros, especialmente quando se pretende fazer deste uma proposta qualificada e inovadora. Tendo em vista isso, aumenta o compromisso de quem atua na gestão, na docência e na discência desse Programa. Desafiamo-nos a relatar neste espaço do texto um dos trabalhos realizados em uma das disciplinas ministradas – Gestão do Ensino Básico, com vistas, a exemplificar o trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, fomentar reflexões com a comunidade acadêmica. Esta disciplina auxiliou-nos sobremaneira a nos olharmos enquanto programa de mestrado que lida com gestores e docentes de diferentes instituições privadas e públicas do estado do Rio Grande do Sul, que vieram buscar qualificar sua ação. O foco central desta atividade

curricular foi o favorecimento da troca de experiências entre os pares, com vistas não só a construção dos objetos investigativos, mas, a reflexão conjunta sobre a Gestão do Ensino Básico. Nesta perspectiva, construímos uma proposta de trabalho que se fundamentou nos princípios do educar pela pesquisa (Moraes e Lima, 2012) que pretendeu orientar os/as mestrandos/as a vivenciarem *o questionamento, a argumentação e a comunicação*, de modo a compreender os processos de pesquisar, recriando-o no âmbito da gestão do ensino básico. Destacaram-se como focos: A escola no contexto da transição paradigmática; Gestão escolar, qualidade do ensino e inovação; Gestão, docência e os desafios do ensino no mundo contemporâneo, com apoio teórico em Sousa Santos, Roldão, Freire e Paro. O diário de pesquisa (Barbosa, 2010) foi o instrumento utilizado como metodologia, com dupla finalidade: a) como procedimento de ensino, permitindo a aproximação das educadoras com os educandos e o desenvolvimento das atitudes de investigação, tais como a observação, a escuta, a reflexão e o registro; b) como procedimento de pesquisa, possibilitando a documentação da experiência, constituindo-se em fonte de dados para estudos posteriores. Os alunos (as) formaram grupos de interesse comum, mediante a elaboração de um questionamento instigante para aprofundamento de estudos bibliográficos sobre a gestão do ensino básico. Um trabalho de campo realizado em uma instituição pública de ensino fundamental, organizada por ciclos de formação, também contribuiu para ampliar possibilidades de inovação e instigar a curiosidade para o aprofundamento de estudos. Ao final, os grupos apresentaram questionamentos, fundamentando-os teórica e praticamente e comunicando suas compreensões acerca dos desafios à gestão do ensino básico. O acompanhamento desta experiência no Ensino Superior, por meio dos diários elaborados pelos educandos e também pelas educadoras, produziu dados que permitiram a investigação mediante uma leitura crítica do percurso delineado, de modo a reiterar o potencial transformador do ensino apoiado pela pesquisa, bem como vislumbrar possibilidades de aprofundamento de estudos relevantes desde a perspectiva dos gestores em formação.

Os resultados obtidos nesta primeira edição da oferta da disciplina Gestão do Ensino Básico reiteram, ainda que de modo preliminar, a compreensão fundante de sua proposta de trabalho, ou seja, de que a gestão do ensino básico, ao tornar-se tema de ensino e de pesquisa, pode potencializar as ações educativas na escola e na universidade. Os referidos resultados dizem respeito à avaliação das ações de ensino e de aprendizagem realizadas, inicialmente, por meio da leitura dos diários elaborados pelos educandos. Este procedimento, além de ampliar o diálogo entre as educadoras e os educandos, permitiu perceber a repercussão das ações de ensino que, em muitas situações, deflagraram um percurso de aprendizagens que mobilizou a reflexão/emoção dos participantes, cuja intensidade corrobora a compreensão de Solé (2006) acerca da indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos-relacionais.

Além da análise dos registros reflexivos expressos nos diários, também foram examinados os registros obtidos por meio de dois instrumentos de avaliação (da disciplina e de autoavaliação). Os dados fornecidos foram analisados pelo procedimento da análise textual discursiva (Galiazzi; Moraes, 2007), proporcionando algumas compreensões que servirão de orientação para a continuidade do trabalho, com uma nova turma.

No que se refere à avaliação da disciplina, vários aspectos positivos foram destacados, especialmente os procedimentos metodológicos usados. Chama atenção a referência à docência compartilhada; segundo os alunos "a sintonia das duas professoras" permitiu avançar no trabalho. Esta recorrência expressa um diferencial desta modalidade

de trabalho e sugere a continuidade da investigação acerca de seus impactos nas relações de ensinar e de aprender.

Já, na autoavaliação, os educandos fazem referência, de modo recorrente, às aprendizagens relacionadas aos conteúdos atitudinais e procedimentais. A atitude reflexiva, em algumas situações, realizou-se como uma experiência nova, que influenciou a qualidade das aprendizagens conceituais, Os depoimentos reafirmam a importância da articulação entre os conteúdos conceituais e as práticas escolares efetivas, especialmente se considerarmos o contexto de um mestrado profissionalizante. Também é possível perceber a indissociabilidade entre aspectos cognitivos e os aspectos afetivo-relacionais presentes na disposição para a aprendizagem. Isso se torna fundamental se levarmos em conta ser esta turma formada por gestores de instituições de ensino públicas ou privada; também se torna maior o desafio de aliar teoria e prática, tendo em vista a criação de condições para resgatar o prazer de aprender. Nesse sentido, merece ser referida a autoavaliação do gestor que afirma: "As aulas oportunizaram uma 'parceria de utopias e afetos'. Aprendi muito e o conteúdo será permanentemente revisitado".

Enfim, os aspectos aqui mencionados tanto apresentam possibilidades quanto representam desafios às relações de ensinar e de aprender, especialmente no contexto de uma disciplina sobre a Gestão do Ensino Básico. Dar continuidade à ação/reflexão/investigação, articulando o tema do ensino, nesta disciplina, à pesquisa com diferentes contextos na gestão do ensino básico é um horizonte de expectativa que se apresenta ao final do trabalho com esta primeira turma.

5. Considerações finais

Para concluir fazemos alguns destaques do que julgamos algumas evidências de "inovação", construídas no MPGE, com vistas a qualificar a prática de gestão, entendendo-a como exercício democrático, aberto à contestações, ao debate, construído coletivamente, oferecendo possibilidades aos seus gestores, docentes e alunos de experimentarem ações que rompam com práticas tradicionais e lineares.

Temos aprendido muito, especialmente *a ouvir o outro, a defender e a modificar pontos de vista,* competências fundamentais não só para ampliar o entendimento de como fazer pesquisa compartilhada, como também para o exercício de uma gestão crítica e democrática. Trabalhar com instituições distintas, com histórias diferentes, tem nos levado a repensar práticas, agregando valores que têm nos estimulado nesta parceria. Outro desafio tem sido integrar áreas como administração e educação, com profissionais oriundos, não só de instituições distintas, mas de campos de formação diversos, cujos entendimentos requerem muito debate, para afinarmos compreensões, que favoreçam, a todos, avanços. Para tal, temos mobilizado dois processos essenciais: a contestação e a deliberação (Estevão, 2012), sustentadas no diálogo e na reflexão (Freire, 1996). Com isso temos tentado substituir a arbitrariedade no processo de decisão.

Acrescente-se a isso, a pouca experiência com mestrados profissionais em Educação, e a proposta pedagógica do Curso que contempla a gestão partilhada, de tão difícil execução. Como transformar essa intenção em ação? Reuniões de colegiado sistemáticas, reuniões de planejamento conjunto entre os docentes, entre a equipe coordenadora, seminários em que a palavra dos alunos é valorizada, têm sido iniciativas acionadas com vistas a transformar o projeto numa efetiva experiência, no sentido atribuído por Larrosa (2002 p. 21): "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o

que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Defendemos, como o autor, que vivemos diariamente muitas coisas, mas "quase nada nos acontece", pelo excesso de informação e opinião, pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho. Como fazer, portanto, efetivamente que essa experiência de mestrado profissional seja cada vez mais vivida com sentido e significado para todos?

Considerando que a palavra experiência contém integradamente as dimensões de travessia e perigo, temos clareza que enfrentaremos e enfrentamos entraves de ordens variadas. Práticas individuais de gestão e docência, tão aceitas e defendidas pela academia, precisam ser desconstruídas; a visão dicotômica entre ciência e técnica, entre teoria e prática, ainda tão presentes no campo pedagógico tem mais impedido os avanços educacionais do que favorecido. Precisamos exercitar práticas que produzam algo diferente, na direção de superar essas dicotomias...

Enfim, sem pretender encerrar o texto com ponto final, destacamos a importância de imaginarmos o mundo a partir do presente que, em alguns espaços educativos, tem se mostrado fértil de experiências que fazem sentido, não só para quem as vive, mas, para o entorno social onde acontecem; não podemos desperdiçá-las; precisamos aumentar esse campo que estamos construindo, reiventando-as, publicizando-as, confrontando-as com as experiências hegemônicas que tentam se impor sobre nós e nossas práticas, que precisam se tornar cada vez mais transformadoras.

Referências Bibliográficas

Barbosa, Joaquim Gonçalves; Hess, Remi(2010). O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: LiberLivro.

Cunha, Maria Isabel (2006). Pedagogia universitária: energias emancipatórias em termos neoliberais. São Paulo: Junqueira & Marin.

Estevão, Carlos V.(2012). Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito. Portugal: Húmus.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Galiazzi, Maria do Carmo; Moraes, Roque(2007). Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijui.

Larrosa Bondia, Jorge (2001). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas: FUMEC.

Moraes, Roque; Lima, Valderez M. do R. (orgs.) (2012). Pesquisa em sala de aula: tendências para educação em novos tempos. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Rios, Terezinha Azeredo (2001). Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez.

Solé, Isabel.(2006) Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: Coll, César; et all. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Proposta Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, nível mestrado profissional, Resolução n.º 02/2012. São Leopoldo, maio de 2012.

OS "PERITOS" EXTERNOS NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA DE "SEGUNDA GERAÇÃO": INQUIRINDO A SUA AÇÃO

Ana Gama

(1) Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

(2) Docente Escola Superior de Educação de Lisboa

anagama@eselx.ipl.pt

Resumo

Este estudo está a ser desenvolvido no âmbito de uma investigação que tem como objetivo descrever, analisar e discutir o papel dos "peritos" e do conhecimento pericial nas «Políticas de Educação Prioritária». Esta comunicação centra-se na intervenção dos "peritos externos" que foram convocados para as equipas multidisciplinares formadas no cenário do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de "segunda geração". Este texto apresenta e discute os dados preliminares da análise que foi realizada a 4 de 12 entrevistas semiestruturadas realizadas com aqueles atores, considerando três dimensões: formas de recrutamento, modelos de ação dos "peritos" e modos de regulação.

Introdução

Os estudos sobre as políticas públicas têm evidenciado que se assiste a uma recomposição do papel do Estado e a novos modos de intervenção governativa: por um lado o Estado quer manter o seu papel na definição, pilotagem e execução das políticas públicas; por outro tem que o partilhar com outros atores e entidades (Barroso, 2006a). É neste contexto que o recurso mais frequente ao "perito" e ao conhecimento pericial tem assumido uma maior relevância nos últimos anos.

Esta investigação centra-se na descrição e análise da intervenção dos 'peritos' no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de "segunda geração" (TEIP2). Neste programa foram criadas três estruturas – Conselho Consultivo, Comissão de Coordenação Permanente (CCP) e equipas TEIP2 ou também denominadas de equipas multidisciplinares[1] – que poderiam integrar "peritos externos". Esta comunicação incide sobre os testemunhos desses 12 peritos, recorridos através de entrevistas semiestruturadas, e a análise reparte-se por três dimensões da sua intervenção: formas de recrutamento, modelos de ação dos "peritos" e modos de regulação. Esta comunicação está estruturada em cinco pontos. No primeiro ponto apresentamos os referenciais teóricos que sustentam este estudo. De seguida, no segundo ponto, realizamos uma breve contextualização do programa TEIP2 e evidenciamos, a partir da análise do normativo, as estruturas que foram criadas nesta medida política e quais delas convocaram "peritos" externos. No terceiro ponto explanamos os trilhos metodológicos e no quarto ponto a discussão dos dados preliminares realizada a quatro das doze entrevistas realizadas. Por fim, no quinto ponto, apresentamos algumas linhas interpretativas e conclusivas que nos irão lançar para um novo percurso desta investigação.

[1] Nesta comunicação iremos optar por utilizar a expressão *equipas multidisciplinares* quando nos referirmos a esta estrutura.

1. Enquadramento teórico

O nosso enquadramento teórico assenta na análise das políticas públicas, mais precisamente na perspetiva de ação pública. Esta perspetiva permite que não nos centremos apenas na intervenção do estado e da sua administração, mas que tenhamos "em conta a diversidade de cenas e actores envolvidos no processo político, em diferentes níveis, bem como as suas múltiplas interdependências" (Barroso & Afonso, 2011, p.11). Além desta multiplicidade de atores que se encontram a multiníveis, partimos de novas regras para o modo de olhar esse cenário substituindo os princípios de verticalidade e da linearidade (o especialista estuda e propõe; o ministro com a sua equipa consulta, decide e ordena; a administração organiza, aplica e controla; as escolas executam) pelos da horizontalidade e da circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos actores que mostram capacidade de intervir nos processos que constroem a política (Commaille, 2004).
Esta mudança da natureza e do papel do Estado tem sido influenciada "pelos processos de globalização económica e da crise do Estado Providência" e "pelas transformações estruturais que ocorrem nos modos de governo - "new governance" - e de administração pública - "new public management")" (Barroso, 2006a, p.15). Estes fenómenos têm conduzido a uma recomposição do papel do Estado nas políticas públicas, assente em duas forças divergentes. Por um lado o Estado pretende continuar a assegurar " um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e da acção pública", mas por outro é "obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos"(idem, p.11). Perante estas tensões o Estado tem vindo a assumir o papel de avaliador, uma vez que "define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados" (Lessard, Brassard e Lusignan, 2002 citados por Barroso, 2006b, p.50). São estes sistemas de orientação, coordenação e controlo dos sistemas educativos (contratos, dispositivos de avaliação dos resultados, de dispositivos de acompanhamento e de "boas práticas") que lhe permitem regular as políticas públicas de educação (cf. Dutercq & van Zanten, 2001). É neste contexto que os "peritos" – bem como as situações de expertise – são frequentemente mobilizados e construídos intencionalmente pelos atores estatais (Chevallier, 1996).

2. O programa TEIP2: as estruturas criadas

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foi criado em 1996 no sentido de dar respostas diferenciadas para as escolas que se situavam em contextos de exclusão social e escolar. Inspirado em programas similares desenvolvidos em França e Inglaterra, este programa encontra-se atualmente na sua terceira geração.
A nossa investigação incide apenas sobre o programa de "segunda geração". Reiniciada em 2006, esta "segunda geração" foi alargada a todo o território nacional com a publicação do Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro. Este programa teve como objetivos centrais: melhorar a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; reduzir o abandono e insucesso escolar dos alunos; criar condições para a transição da escola para a vida ativa; e tornar a escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere (cf. Preâmbulo do Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro).

A integração de agrupamentos de escolas[2] neste programa pressupôs a elaboração de um contrato-programa entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação, sendo o projeto educativo a base de negociação deste processo. Para a implementação e acompanhamento deste programa foram criadas as três estruturas acima mencionadas com o objetivo de acompanharem o programa a diferentes níveis – local e nacional.

O Conselho Consultivo tinha como principal função acompanhar o trabalho desenvolvido pela CCP. Este conselho era constituído por elementos pertencentes aos serviços centrais e locais do governo e, estava prevista a participação do presidente da CCP e a convocação de três "peritos"[3]. A CCP, criada ao nível da Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)[4], com funções de acompanhamento, monitorização e avaliação do programa TEIP2 a nível nacional, era constituída por elementos de várias estruturas do Ministério da Educação e por um "especialista de reconhecido mérito" (cf. Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro). A nível local foram criadas as equipas multidisciplinares no sentido de coordenarem as várias intervenções e possibilitar a articulação em rede. Os seus objetivos eram: implementar e monitorizar o projeto TEIP; realizar a autoavaliação do mesmo; e elaborar os relatórios semestrais do programa. Estas equipas eram constituídas por vários representantes da escola e podiam integrar "peritos externos" (cf. Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro)[5].

3. Os trilhos metodológicos

Situada no paradigma qualitativo, esta investigação visa o conhecimento do social (Bogdan e Biklen, 1994) procurando compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista. Seguindo uma metodologia com carácter qualitativo, combinamos no estudo mais alargado duas aproximações que se complementam. A primeira, de natureza extensiva e histórica, assenta, essencialmente, na análise dos principais textos legislativos que criaram as medidas políticas identificadas como de 'educação prioritária' (entre 1995-2011). Na segunda aproximação, de natureza mais intensiva, centra-se no cenário do TEIP2. O trabalho de campo envolve a recolha de dados através de inquérito por entrevista e a análise documental de vários documentos (documentos legislativos, protocolos, entre outros).

O mapeamento dos "peritos externos" convocados para as equipas multidisciplinares teve como ponto de partida a listagem que nos foi facultada pelo Ministério de Educação e de Ciência dos "peritos" convocados no biénio 2009-2011 e no ano 2011-2012. Após termos estes documentos, criámos uma base de dados caracterizadores dos peritos, que organizamos tendo como base os documentos acima referidos e a pesquisa que realizámos na Plataforma DeGóis e na página web de algumas instituições de Ensino Superior.

Em função destes dados procedemos à determinação da amostra que foi sendo construída em várias fases. Primeiro partimos das instituições de ensino superior que acompanhavam mais de cinco agrupamentos de escolas – foram identificadas 7

[2] Embora utilizemos a expressão "agrupamentos de escolas", também integraram este programa algumas escolas que não estavam agrupadas.
[3] Segundo o presidente da Comissão de Coordenação Permanente, este conselho nunca chegou a ser constituído.
[4] Atual Direção Geral de Educação.
[5] Integraram o TEIP2 104 agrupamentos de escolas e foram convocados 84 "peritos" para as equipas multidisciplinares.

instituições[6] e um total de 47 "peritos". De seguida, foi constituída uma amostra de 12 "peritos" em que foram tidos em conta os seguintes critérios: os "peritos" que exerceram esta função no biénio 2009-2011 e no ano letivo 2011-2012; proporcionalidade da amostra em relação às questões de género.
Nesta comunicação iremos apresentar a análise realizada às entrevistas de 4 "peritos", apresentando-se no quadro 1 a caracterização socioprofissional destes atores.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

"Peritos"[7]	Habilitações	Tipo Instituição Ensino Superior
António	**Doutoramento** (Estudos Socioeducativos)	Universidade Pública
Joana	**Doutoramento** (Currículo)	Universidade Pública
Elsa	**Doutoramento** (Psicologia da Educação)	Universidade Pública
João	**Mestrado** (Comunicação, Cultura e Tecnologias da Comunicação) **Doutoramento**: Em curso	Politécnico

4. A discussão dos dados: uma análise preliminar

A análise dos dados que iremos realizar assume um carácter exploratório, não podendo ser generalizada para todos os "peritos" externos que foram convocados para o TEIP2. Trata-se de um mosaico de discursos e representações que nos permitem mapear conceções e práticas em relação ao papel deste ator neste programa. Os resultados serão apresentados por três categorias: as formas de recrutamento, os modelos de ação dos "peritos e os modos de regulação.

4.1. Formas de recrutamento: da "forma" às "formas"

Embora no Despacho normativo n.º55/2008, os "peritos externos" convocados para as equipas multidisciplinares devam ser indicados pela CCP, a partir da voz dos nossos entrevistados, foi-nos possível identificar dois outros caminhos: a CCP contactou instituições de ensino superior e estas recrutaram os seus "peritos"; as escolas/agrupamentos de escolas sugeriram "peritos" à CCP.
Na primeira modalidade alternativa, foi possível identificar no caso do João. Após o desafio da CCP a própria instituição operacionalizou o processo de recrutamento deste seu "perito". A descrição deste processo está espelhada nas suas palavras.

> Depois em termos de escola [Instituição de Ensino Superior] houve uma discussão nas áreas científicas mais pertinentes ou que tinha maior predisposição,

[6] Embora tenhamos identificado 7 instituições de ensino superior, a nossa amostra será constituída apenas a partir de 6 instituições, uma vez que integramos a equipa de "peritos externos" na instituição a que pertencemos.
[7] Por questões éticas foram atribuídos nomes fictícios aos "peritos".

> experiência, sensibilidade, conhecimento académico, não sei, e surgiram os nomes assim . . .havia pessoas da Sociologia, mas não só da Sociologia . . . [pessoas que] tinham uma experiência de contacto com as escolas e trabalho em projetos com as escolas, de intervenção, isso era uma vertente . . . tinham essa experiência de trabalho com escolas, ou porque tinham orientado estágios, ou porque tinham estado nas direções de cursos com orientações de estágio, conheciam o terreno (João, Entrevista)

No segundo caminho identificado - as escolas/agrupamentos de escolas sugerem o seu "perito" – este ocorreu no caso da Elsa, da Joana e do António. Este recrutamento emergiu porque estes "peritos" tinham uma relação de proximidade com alguém (diretor, subdiretor ou professores) do agrupamento de escolas.
Porém, o tipo de relação que existia é que era diferente de "perito" para "perito". No caso da Elsa ela foi convidada porque tinha uma relação de proximidade com a coordenadora TEIP, uma vez que era sua professora no programa de formação avançada, no âmbito de um doutoramento. A Joana refere que foi contactada porque existiam pessoas nos agrupamentos que a conheciam:

> Foram os agrupamentos que me contataram. Em cada um deles havia uma pessoa que me conhecia e contataram-me . . . uma delas era a coordenadora TEIP e a outra era a subdiretora. (Joana, Entrevista)

Na situação do António este referiu que o convite surgiu por ter uma relação de proximidade com pessoas do agrupamento, embora considere que este convite surgiu pelo facto de ter experiência em várias áreas – consultoria e avaliação:

> conheciam o trabalho, porque fiz alguns trabalhos de avaliação externa de alguns centros [de formação] . . . Eu coordenei aqui na universidade a prática pedagógica durante cinco anos e tinha muitos contatos com as escolas. Na altura fiz parte de um grupo de trabalho que criou a rede de escolas cooperantes…e tinha muitos contatos e até desenvolvíamos formação contínua de professores. Penso que foi a partir daí que surgiu, na altura, o convite direto para eu ser o consultor ou o perito externo. (António, Entrevista)

Perante a análise destes dados é-nos possível apontar que no caso das instituições que recrutaram os seus "peritos" um dos critérios foi a questão da área de pertença da pessoa e outro foi a experiência de trabalho com as escolas (conhecimentos técnicos, pedagógicos e comunicacionais). No segundo caso, e embora não estejam tão explícitos estes critérios, a partir da voz dos entrevistados, também são evidenciadas estas questões.
A descrição destes processos de recrutamento permite-nos identificar que os "peritos" foram recrutados de acordo com o seu conhecimento em determinadas áreas e, em alguns casos, porque conheciam a realidade das escolas. Estes dados permitem-nos apontar que possamos estar perante a convocação de um "perito" generalista entendido como um especialista numa determinada área e que lhe são reconhecidas competências para produzir um conhecimento prático sobre a sociedade - (Chevallier, 1996; Delmas, 2001, 2005)[8].

[8] Este papel de "perito" é identificado em comissões criadas para "uso" administrativo, sendo constituídas por elementos pertencentes à administração pública (peritos internos) e/ou a outras instituições (peritos

4.2. Modelos de ação dos "peritos"

Aqui consideramos que o estudo sobre a ação dos "peritos" deve considerar a análise dos *modelos orientadores da ação* e dos *modelos praticados ou em ação*. O primeiro caso visa analisar que regras foram produzidas para a ação do "perito" (formais, não formais e informais) – ação prescrita - e no segundo caso as regras que foram efetivamente actualizadas pelo "perito" – ação real (Lima, 2001).

Modelos orientadores da ação

Os documentos que enquadraram a ação dos "peritos" foram o Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, o protocolo-tipo e uma brochura criada pela CCP[9]. Quando analisamos os testemunhos dos nossos inquiridos identificamos que, alguns deles, tiveram em conta as prescrições emanadas pelo despacho e as funções contratualizadas no protocolo [10], tal como é visível nestas palavras:

> Outra diretriz que eu procurei cumprir foi o acompanhamento e a monitorização da equipa de autoavaliação, que está mais ou menos definido, digamos o que fazer: o apoio na feitura e na revisão do projeto educativo e dos relatórios intermédios, e o acompanhamento da equipa de autoavaliação. (Joana, Entrevista)

Também a questão do cumprimento do número de sessões contratualizadas foi um dos aspetos que tiveram em conta na sua ação[11]. Nestas prescrições é evidente um modelo orientado para uma ação mais técnica do "perito". No entanto, quando analisamos a brochura que foi criada pela CCP, identificamos que existiu um enquadramento da função/papel do "perito"/ "amigo crítico" e respetivas competências chave para a sua ação. O João foi o único dos entrevistados que focou este documento, tendo considerado que este veio ao encontro da forma como pensava sobre a sua ação.

> Para ser franco, acho que aquilo que ali estava ajustava-se à sensibilidade que nós tínhamos aqui, não era novo, para nós não era muito novo, não estou a desmerecer o documento, não estou a menorizá-lo, não é isso! . . . constituiu uma sistematização de coisas que nós já pensávamos. (João, Entrevista)

A análise realizada permite-nos evidenciar que inicialmente as prescrições da ação do "perito" eram muito vagas, mas com o decorrer do processo a CCP teve a necessidade de definir a função/papel deste ator. Embora possamos afirmar que os "peritos" tiveram em conta algumas prescrições, assumem que a sua ação foi sendo construída de acordo com os seus princípios teóricos e com as necessidades que foram emergindo nas escolas/agrupamentos de escolas.

> À partida, há princípios fundamentais que eu posso conhecer, ter uma ideia, enfim, conhecer algumas prescrições, alguns normativos, mas nada disso é válido antes de eu entrar no terreno, de falar com as pessoas, de as ouvir e vermos o que é que é necessário fazer. (António, Entrevista)

---

externos). A convocação de um "perito" externo nestas comissões pode ser utilizada no sentido de legitimar o seu trabalho (Chevallier, 1996, p. 38)

[9] O protocolo foi estabelecido entre a escola/agrupamento de escolas e a instituição de proveniência do "perito" onde constava, também, o nome do "perito".

[10] Embora no despacho não esteja especificado quais as competências do "perito", pelo facto de ele integrar a equipa multidisciplinar assume, também, as funções desta equipa.

[11] No protocolo foi contratualizado entre 10 a 12 sessões com uma duração de 3h.

Foi a partir desta amálgama - prescrições, conhecimentos científicos e práticos dos "peritos" e necessidades existentes nos próprios agrupamentos - que os "peritos" construíram a sua ação real.

Modelos praticados ou em ação

Os modelos praticados ou em ação foram sofrendo uma evolução com o decorrer da intervenção do "perito". Numa fase inicial assumiram um papel muito baseado na escuta e na necessidade de dar apoio às necessidades dos agrupamentos, que foi sendo alargado com o decorrer da sua ação:

> E o meu papel foi *desabrochando também nesse sentido, foi crescendo também nessa linha, inicialmente também foi de alguma escuta, de os apoiar muito naquilo que são as tais necessidades que eles tinham na construção dos instrumentos, dos projetos educativos, das grelhas de avaliação*. Agora eles estão autónomos a esse nível, avaliam tudo e mais alguma coisa com as grelhas, constroem instrumentos. Dão- me sempre para eu avalizar, dar o parecer, mas a esse nível estão completamente autónomos. *Agora o meu investimento já está muito mais na linha da ...podemos dizer numa linha formativa, numa linha de envolvimento, maior envolvimento de outros atores e aqui as lideranças intermédias*. (Joana, Entrevista, itálico nosso)

As necessidades iniciais das escolas /agrupamentos de escolas centraram-se na conceção do projeto educativo TEIP, na construção dos instrumentos de monitorização e de avaliação. Estas tarefas estiveram muito centradas no trabalho com a direcção e com as equipas multidisciplinares e de autoavaliação. Também foi evidenciado que nesta fase inicial sentiram a necessidade de criar espaços de reflexão com outras estruturas de gestão intermédia e com outros atores com o objetivo de promover a reflexão em torno das questões subjacentes ao programa TEIP. Este fenómeno foi evidenciado nas narrativas dos nossos inquiridos:

> No início até tivemos ações com professores, de vários níveis de ensino, porque a ideia que tinham, inicialmente, era de que passavam a ser uma "ave rara"[ao integrarem o programa TEIP2] e a reflexão que fiz, foi no sentido de lhes mostrar que tinha vantagens, dependendo do tipo de trabalho que viessem a realizar . . . Foi desconstruir isso, no início, e sensibilizar nos momentos em que tínhamos, nas reuniões com os vários intervenientes e até com os pais (António, Entrevista).

A formação contínua foi um dos instrumentos utilizados pelos "peritos" com uma dupla função, por um lado permitiu dar resposta às necessidades de formação existentes nos agrupamentos e por outro possibilitou a criação de espaços de reflexão, tal como nos é evidenciado pelo João:

> Estamos agora a entrar a partir, aliás, nós sentimos que esta formação serviu este duplo objetivo, por uma lado responder a algumas solicitações que a escola nos tinha feito, que os agrupamentos nos tinha feito, em relação a determinadas temáticas problemáticas que eles viviam, por outro lado, a ideia de que tínhamos de pôr a escola a refletir, internamente, de um ponto de vista integrado sobre o facto de ser uma escola TEIP. (João, Entrevista)

Em suma, os dados até agora analisados permitem evidenciar que as prescrições para a ação do "perito" estavam centradas no acompanhamento e monitorização da equipa

multidisciplinar e de auto-avaliação. Embora tenha partido destas prescrições, foi a sua "entrada" nas escolas e das necessidades das mesmas, que foi construindo a sua ação real.

4.3. Modos de regulação

No TEIP2 identificamos que a CCP e a equipa multidisciplinar foram as duas estruturas que visaram o acompanhamento, monitorização e avaliação do programa e do projeto TEIP, respetivamente. Para além destas estruturas, ocorreu a intervenção de vários atores pertencentes a diferentes níveis e de diferente natureza, nomeadamente: a equipa TEIP2/DGIDC (nível macro), as direções regionais de educação (nível meso), os agrupamentos de escolas (nível micro) e as respetivas instituições de ensino superior.
Há aqui uma *entrada em cena* de variados actores que operam em diferentes níveis e com interacções múltiplas. Estaremos perante uma concretização de uma "multirregulação" (Barroso, 2009). É esta complexidade da regulação que cria nos "peritos" dessassossegos e tensões na sua própria ação.

O "perito" como instrumento de regulação

Neste contexto identificamos que o recurso ao "perito" pode ser compreendido como uma parte da regulação da política, uma vez que esta figura foi criada para acompanhar e monitorizar o projeto TEIP, tal como nos é evidenciado no testemunho de António:

> Sim, no sentido de participar, ajudar na monitorização, portanto nas dimensões mais administrativas, mais técnicas do processo. Considero que o amigo crítico devia estar mais distanciado desses processos, *mas houve alguns momentos em que percebi que havia um interesse, talvez fruto das circunstâncias, de terem a necessidade de obterem esses documentos, relatórios, enfim, penso que nessa altura transpareceu um pouco essa ideia (...) mais de regulamentação ou mais prescritiva. (*António. Entrevista, itálico nosso)

Esta questão de considerarmos o "perito" com este estatuto deve-se, também, ao facto de nas reuniões com a equipa TEIP2/DGIDC terem sido dadas orientações para a sua intervenção junto dos agrupamentos de escolas.

O "perito" é multiplamente regulado

Uma outra parte da regulação da política incidiu sobre a ação do "perito". Neste caso identificamos, a partir da voz dos nossos inquiridos, que sentiram a regulação por parte da equipa TEIP2/DGIDC, das Direções Regionais de Educação, dos agrupamentos de escolas e das suas instituições de proveniência.

A regulação por parte da equipa TEIP2/DGIDC foi realizada não só através do preenchimento de documentos, mas também a partir de reuniões realizadas nas instituições de proveniência com todos os "peritos". Nestas reuniões foi evidenciado pelos "peritos" que elas visaram a *prestação de contas* do trabalho que estavam a desenvolver junto dos agrupamentos de escolas.

> Mas claramente, em alguns momentos, percebi que parecia que estávamos a prestar contas do trabalho que realizávamos, no fundo, quase a ver se éramos bons alunos, parecia um exame oral, uma prova oral. "O que está a fazer?", este tipo de trabalho claro que pode ser de partilha, mas nós podemos partilhar

> também noutras circunstâncias, mas, enfim, há momentos em que há um misto de partilha e também de prestação de contas, se fez os trabalhos de casa. (António, Entrevista).

Neste processo de regulação foi evidenciado, por alguns "peritos", que também tiveram que *prestar contas* à direção reginal de educação, uma vez que ocorreram algumas reuniões nos agrupamentos de escolas em que participaram técnicos desta estrutura.

> Vinha cá e era aí que obviamente cada um "prestava contas", falava sobre o seu trabalho, tinha-me esquecido deste aspeto e é muito importante. Isto começou no primeiro ano mais com as equipas das direções regionais que acompanhavam as escolas. (Joana, Entrevista)

Também a instituição de proveniência do "perito", bem como o próprio agrupamento ao qual estava alocado, desenvolveram alguns processos de regulação do seu trabalho. Para além deste papel de regulado, o "perito" também se assume como regulador da sua própria ação – autoregulação– e da ação de outros atores.

5. Algumas pistas

A análise que acabamos de apresentar, embora com um carácter embrionário, permite-nos avançar com algumas pistas sobre a ação do "perito" no programa TEIP2:

- As normas vigentes no normativo para o recrutamento dos "peritos" para as equipas multidisciplinares foram interpretadas pelos vários atores - equipa TEIP2/DGIDC e agrupamentos de escolas – o que originou a recriação de outras formas de recrutamento destes mesmos atores;
- Os modelos de orientação da ação vigentes no normativo, bem como no protocolo, foram aqueles que foram focados pelos "peritos" como as prescrições que tiveram em conta na sua acção - acompanhamento e monitorização do projeto TEIP;
- A ação real dos "peritos" traduziu-se em tarefas técnicas - conceção do projeto, apoio na realização dos relatórios semestrais, construção de instrumentos de monitorização e avaliação, entre outras – e de formação. Neste processo, inicialmente assumiram um papel de escuta e de apoio, que se foi ampliando.
- Embora tenhamos presente que os dados apresentados aqui devem ser entendidos como uma primeira análise, consideramos que a continuidade desta investigação revela-se um desafio, uma vez que incide sobre uma temática de grande atualidade científica, de manifesta relevância social e de importante incidência no domínio da análise das políticas públicas.

6. Bibliografia

Barroso, J. (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp.9-39). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2006b). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação social. In J. Barroso (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp.44-70). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2009). Conhecimento e Política: Apresentação do Dossiê. In *Educação & Sociedade*, Vol. 30, nº 109 Set/Dez.

Barroso, J. & Afonso, N. (2011). Introdução. In J. Barroso & N. Afonso (org.), *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.11-25).V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Chevallier, J. (1996). L'entrée en expertise. *Politix*. *Vol. 9, 36*, 33-50.

Commaille, J. (2004). Sociologie de L'Action Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (orgs.), *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp.413-421). Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Delmas, C. (2001). Pour une définition non positiviste de l'expertise. In D. Damamme & T. Ribemont (dir), *Expertise et engagement politique* (pp. 11-43). Paris: L'Harmattan. Colecção «Cahiers politiques».

Delmas, C. (2005). Expert spécialiste, expert généraliste. In P. Lascoumes (dir.), *Expertise et action publique* (pp.11-12) Paris: CNRS. Colecção Problèmes Politiques et Sociaux.

Dutercq, Y. & van Zanten, A. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, *8*, 5-10.

Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Lima, L. C. (2001). A escola como organização educativa : uma abordagem sociológica. São Paulo : Cortez

Surel, Y. (2004). Approches cognitives. In Boussaguet, L., Jacquot, S. e Ravinet, P. (dirs.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. (pp.78-86).

ANÁLISE COMPARATIVA DE MODELOS DE REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Matilde Medeiros de Araújo – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – matildemaraujo@gmail.com

Maria João de Carvalho – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - mjcc@utad.pt

Carlos Machado Santos - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – cmsantos@utad.pt

Resumo

O presente artigo faz uma análise comparativa dos referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância. Trata-se de uma pesquisa descritiva, em que foram analisados os modelos de referenciais de qualidade apresentados por MEC (2009), Marshall (2012), Masoumi e Lindstrom (2012), Ossiannilsson e Landgren (2012) e ENQA (2009). A abordagem é qualitativa e os dados foram tratados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do *software atlas.ti*. Os resultados foram agrupados em dimensões da qualidade, que atendem aos requisitos da avaliação interna e dos processos de acreditação. Conclui-se que a diversidade de indicadores abrange o complexo e dinâmico ambiente da educação a distância.

Palavras-chaves: educação a distância, educação superior, avaliação institucional, referenciais de qualidade.

1. Introdução

O ensino superior em todo mundo vem passando por significativas transformações diante da necessidade de atender os anseios dos diversos atores sociais que cobram ampliação de acesso às universidades. A educação a distância vem ocupando um espaço cada vez maior nas políticas públicas nos vários países. Em decorrência da expansão dessa modalidade de ensino, proliferam na literatura modelos de avaliação da qualidade, considerando tanto a avaliação interna, como a avaliação externa.

Nesse contexto, o presente artigo faz uma análise comparativa dos modelos de referenciais de qualidade para cursos a distância identificados na literatura. A pesquisa justifica-se pelo desafio de repensar o ensino para assegurar sua pertinência social e sua qualidade científica e técnica (Peters, 2003). Além disso, destaca-se a relevância social da temática, considerando a importância que vem assumindo a modalidade de ensino a distância no sistema educacional brasileiro e da conseqüente necessidade de preparar professores e gestores públicos para atuarem de forma adequada no novo contexto, marcado por mudanças rápidas e profundas na sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo realizou uma análise comparativa dos referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância. Foram utilizados os modelos

apresentados por MEC (2009), Marshall (2012), Masoumi e Lindstrom (2012), Ossiannilsson e Landgren (2012) e ENQA (2009)

2. Referencial teórico

O debate sobre qualidade da educação tem ocupado posição de destaque nas políticas públicas há vários anos (Castro, 2009; Dias Sobrinho, 2008;). A noção de qualidade é complexa e polissêmica. O seu conceito, segundo o relatório da OCDE, assume diferentes características de um objeto ou de uma instituição, como: Atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato); Grau de excelência ou valor relativo; Bom ou excelente; características ou juízos. Assim, na visão de Castro (2009, p. 3), "a qualidade é um conceito político e não técnico; sociológico e não gerencial; crítico e não pragmático".

Nesse sentido, Filippakou (2011) apresenta uma abordagem conceitual para a compreensão da idéia de qualidade do ensino superior, com foco na qualidade do ensino e aprendizagem. O autor ressalta a compreensão das relações entre ideologia e discurso e a qualidade na educação superior. Dois discursos dominantes de qualidade podem ser identificados: o discurso da garantia de qualidade e o discurso da melhoria da qualidade. Entre esses discursos a ideologia tem um papel importante na articulação e configuração das duas correntes, pois eles influenciam a maneira pela qual a ideia de qualidade do ensino superior é interpretado na sociedade.

Sistemas de garantía da qualidade começam a ser implantados em vários países, com estruturas diversas, mas com o propósito de intensificar a busca pela melhoria da qualidade da Educação Superior. Nos Estados Unidos, a avaliação da educação superior é feita por meio da acreditação das universidades e faculdades através de associações de acreditação previamente reconhecidas, que são a *U.S. Departamento of Education (*USDE*) e o Council for Higher Education Accreditation (*CHEA). A acreditação das universidades americanas é um processo acadêmico profissional opcional, baseado na própria decisão autônoma da Instituição, nos limites da capacidade profissional de cada acreditadora, para o realce da qualidade de ensino e benefício do público acadêmico (Brittingham, 2009).

Segundo Ianh (2002), um sistema de educação a distância é composto por vários elementos, que se relacionam de maneira integrada com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação, permitindo o funcionamento desse processo educativo. Esses componentes são: professor, tutor, aluno, material didático e avaliação. O gerenciamento desses componentes é fundamental para a garantia da qualidade do processo do sistema educacional. Além disso, estudar e pesquisar a educação a distância torna-se uma necessidade, de forma que as instituições possam implementá-las com qualidade, o que, certamente, trará conseqüências positivas para as próprias instituições de ensino e para outras diferentes pessoas e organizações que dependam destes esforços de formação e educação para a composição da sua força de trabalho. Nesse sentido, Bof (2006) coloca que os sistemas de educação a distância são complexos, pois envolve um conjunto de processos integrados, os quais exigem uma gestão eficiente para que os resultados educacionais possam ser alcançados.

A dinâmica acelerada e o redimensionamento espaço-temporal das atividades da modalidade de educação a distância e a complexidade das relações sóciotécnicas e dos fluxos de informações e materiais fazem da gestão da EAD uma função ímpar. Além

disso, vale destacar que a "gestão em educação a distância está associada à democratização do processo pedagógico, a participação de todos nas decisões e na sua efetivação. As iniciativas em educação a distância devem primar por uma forma mais aberta à interação, integração, inovações tecnológicas e novas formas de gestão" (Retamal, Behar e Maçada, 2009, p. 2).

2.1 Referenciais de qualidade do MEC / BRASIL

No Brasil, o Ministério da Cultura (MEC, 2009) publicou em 2007 um documento com referenciais de qualidade para educação a distância serem observados por todas as instituições de ensino superior brasileiras, contribuindo assim para regulação, supervisão e avaliação desta modalidade educacional.

O documento-base é a Lei de Diretrizes e Bases, publicada em 1996. No período de 2003 a 2007 foram publicados decretos e portarias normativas que instituíram mudanças significativas relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essas mudanças e o investimento constante do governo brasileiro na expansão da educação superior, com significativa participação da educação a distância, tornaram necessária a atualização do documento inicial publicado em 2003. Da sua atualização, resultou um documento publicado pelo referido organismo (MEC, 2009), onde constam os referenciais de qualidade que abordam a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, em que o projeto político pedagógico deve apresentar sua escolha epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante. A partir dessas escolhas são desenvolvidos os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

São também abordados, no referido documento (MEC, 2009), o sistema de comunicação, que deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construção do conhecimento. Também contempla o material didático, que deve ser concebido conforme os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos definidos no projeto pedagógico, visando facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia, com o objetivo de identificar necessidades de ajustes. Os referenciais de qualidade do INEP contemplam duas dimensões da avaliação: a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional.

Todo esse processo deve ser conduzido por uma equipe multidisciplinar, envolvendo professores, tutores e equipe técnico-administrativa, bem como por uma infra-estrutura de apoio na sede da instituição e nos pólos de apoio presenciais.

Faz parte, também, dos referenciais de qualidade a gestão acadêmica-administrativa para oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis aos alunos dos cursos ofertados tradicionalmente, bem como, a sustentabilidade financeira, em que a instituição deve apresentar adequada relação custo-benefício considerando os elevados investimentos iniciais, para a produção de material didático, para a capacitação das equipes multidisciplinares, para a implantação de pólos de apoio presencial e para a disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação da gestão do sistema de educação a distancia.

São esses referenciais de qualidade utilizados atualmente pelo governo brasileiro para avaliação das condições de oferta de cursos de graduação, na modalidade a distância, incluindo a autorização e o reconhecimento dos cursos.

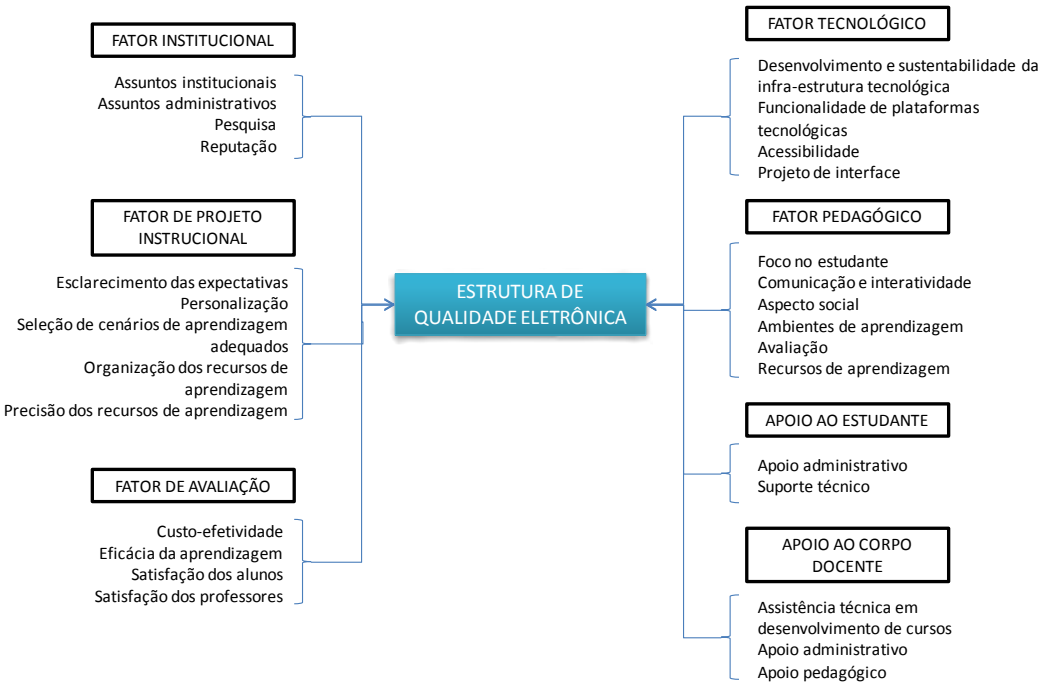
2.2. Outras propostas de referenciais de qualidade para a educação a distância

Foram identificados, na literatura, outros modelos de referenciais de qualidade para a educação a distância, os quais serão utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa. São eles: O modelo de qualidade de Masoume e Lindstrom (2012), o modelo conceitual baseado em projetos de benchmarking internacional (Ossiannilsson e Landgren, 2012) e o modelo de maturidade apresentado por Marshal (2012).

Modelo de qualidade em e-learning

D. Masoumi & B. Lindström (2012), em seu artigo *Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in virtual institutions* desenvolveram um modelo, através de uma revisão geral de outros modelos, diretrizes e parâmetros utilizados nas práticas de gestão da qualidade em e-learning. A análise e a síntese da literatura resultou em um quadro de referências, que está apresentado na figura 1.

Figura 1 – Estrutura de qualidade na educação a distância



Fonte: Adaptado de Masoumi e Lindstrom (2012, p. 27)

Segundo os autores, o quadro foi construído utilizando o método Delphi para a melhoria contínua, resultando da crítica de professores, pesquisadores e outras partes interessadas na Universidade de Gotemburgo e outras organizações virtuais. O quadro é formado por sete fatores principais, os quais são subdivididos em 29 sub-fatores, agrupados em clusters, onde cada um representa um aspectos específico do e-learning. Os fatores principais são: fatores institucionais, fatores de desenho instrucional, fatores de avaliação, fatores tecnológicos, fatores pedagógicos, fatores de suporte ao estudante e fatores de suporte à instituição.

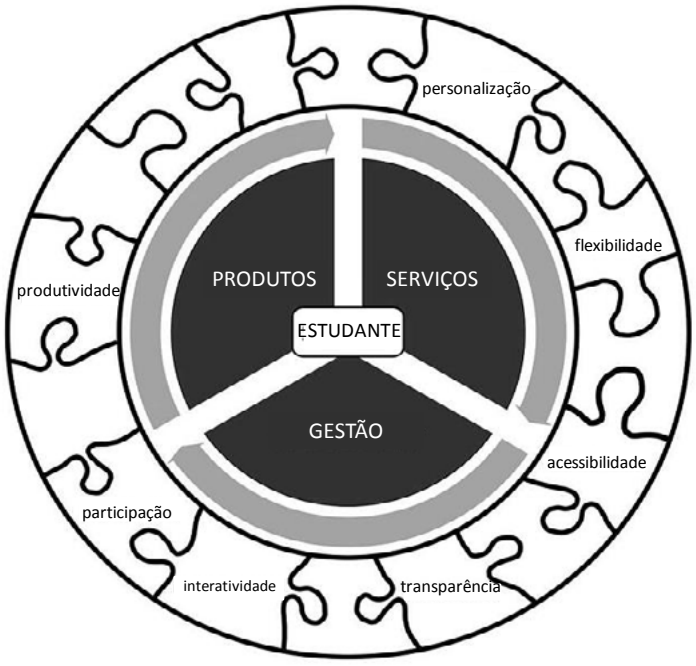
O quadro deve fornecer os requisitos básicos para que a organização ofereça cursos de qualidade à sociedade, identificando fatores que permita o acompanhamento dos resultados alcançados nos vários fatores de avaliação. O estudo ressalta, ainda, a importância da instituição promover uma cultura de permanente aperfeiçoamento, com vistas à melhoria e garantia da qualidade do seu processo de educação a distância. Para tanto, seus principais atores – estudantes, professores e administradores – devem elevar sua consciência, mudando suas atitudes e ampliando suas expectativas em busca da melhoria da qualidade dos cursos ofertados.

Modelo conceitual baseado em projetos de benchmarking internacional

E. Ossiannilsson & L. Landgren (2012), em seu artigo *Quality in e-learning – a conceptual framework based on experiences fron three international benchmarking projects*, desenvolveram uma estrutura conceitual para e-learning, com base em uma série de fatores críticos de sucesso. O estudo foi elaborado com base na participação em três projetos de benchmarking internacional: E-excellence+, Exercício de benchmarking em e-learning e o Primeiro Clube Dual-Mode de Becnharmking a distância.

O modelo proposto pelos autores, apresentado na figura 2, está centrado nas expectativas, demandas e direitos do aluno, as quais devem ser levadas em conta a partir de uma perspectiva holística, com transparência e inovação em mente.

Figura 2 – Quadro conceitual da qualidade em *e-learning*



Fonte: Adaptado de Ossiannilsson e Landgren (2012)

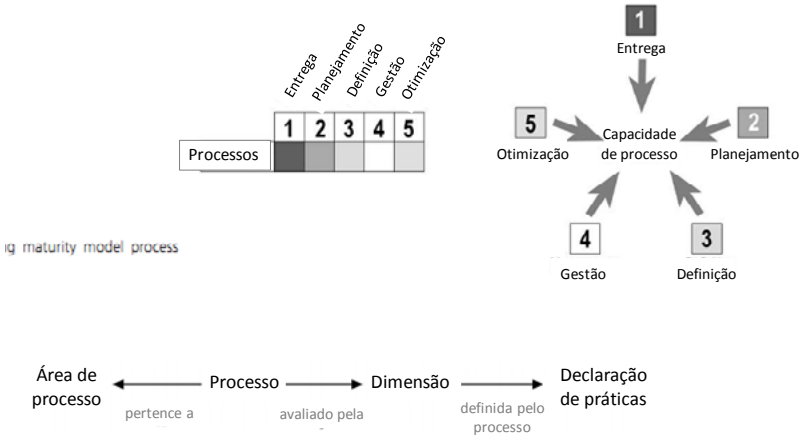
A estrutura conceitual emergente no modelo apresentado por Ossiannilsson e Landgren (2012) mostra a complexidade que caracteriza as áreas críticas de sucesso do e-learning, caracterizando a importância de uma visão holística de todo o processo. Os autores sugerem que o modelo deve ser utilizado como um alicerce para o e-learning do

futuro e como inspiração para desenvolver, implementar, avaliar e internalizar ações da educação a distancia de forma integrada.

Modelo de maturidade no e-learning

Marshall (2012), em seu artigo *Improving the quality of e-learning: lessons from the eMM*, diz que a qualidade do e-learning pode ser definida de maneiras diferentes, refletindo as diferentes partes interessadas e a complexidade do sistema e processos utilizados no ensino superior. O autor sugere um modelo de maturidade para e-learning (EMM) relacionando processos, práticas e dimensões, as quais estão apresentadas na figura 3.

Figura 3 – Relacão entre processos, práticas e dimensões



Fonte: Marshall (2012)

O modelo compreende um conjunto de 35 processos, agrupados em cinco dimensões, que são: aprendizagem, desenvolvimento, apoio, avaliação e organização. Os processos relativos à dimensão aprendizagem impactam diretamente sobre os aspectos pedagógicos do e-learning. Os processos relativos ao desenvolvimento são voltados à criação e manutenção dos recursos de e-learning. Os processos de apoio são direcionados à gestão operacional do e-learning. Os processos em torno da avaliação e controle da qualidade acompanham os resultados do e-learning em seu ciclo de vida. Finalmente, os processos associados à dimensão organização são direcionados ao planejamento institucional e à gestão.

3. Metodologia

O estudo é caracterizado como descritivo visto que visa descrever os referenciais de qualidade utilizado na educação a distância (Vergara, 2011). Esta pesquisa buscou identificar as centrais convergentes e divergentes nos quatro modelos analisados.

No que se refere a abordagem, a pesquisa é do tipo qualitativa. De acordo com Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa visa entender, descrever e explicar fenômenos sociais analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo ou investigando documentos. Assim, esta pesquisa.

Existem diversas abordagens da pesquisa qualitativa as quais se diferenciam pelos seus objetos de pesquisa e pelos métodos que empregam. A abordagem utilizada nesta pesquisa é a perspectiva dos pontos de vista subjetivos. Dentro desta abordagem, a postura teórica utilizada foi o interacionismo simbólico. Esta abordagem versa em torno do estudo dos significados subjetivos e da construção individual dos autores dos modelos. As diferentes maneiras que os autores revestiram de significado as suas experiências com a EaD foi o ponto de partida para esta pesquisa (Flick, 2009)

4. Análise dos resultados

Os estudos escolhidos para análise foram confrontados, à luz dos referenciais de qualidade do MEC (2009). Ou seja, as categorias de análise utilizadas foram aquelas contempladas no referido modelo.

4.1 Concepção de qualidade na educação a distância

Os referenciais do MEC (2009) fornecem subsídios para os atos legais do poder público brasileiro, no que se refere aos processos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância. O documento enfatiza que as ações pedagógicas e educativas devem estar respaldadas numa discussão política, bem como no compromisso institucional para a garantia da qualidade do processo de educação a distância. Os referenciais atuam com função indutora para a concepção teórico e metodológica da EAD, bem como para a organização dos respectivos sistemas.

O modelo de maturidade de Mashall (2012) define a qualidade na educação a distância de várias maneiras, refletindo os interesses das diversas partes interessadas e a complexidade do sistema e dos processos. Essas diferentes concepções podem ser contraditórias e gerar conflito entre as partes, como por exemplo, ser politicamente significativo de um lado e, por outro, fugir do controle dos gestores da instituição.

Corroborando o modelo do MEC (2009), Mashall (2012) também entende que a qualidade na educação é uma construção política, onde os líderes institucionais devem equilibrar as várias externalidades com a realidade técnica e organizacional. Assim, definições rígidas de qualidade na educação são incompatíveis com o rápido e crescente ritmo das mudanças impulsionadas pela tecnologia.

Masoumi & Lindstrom (2012) ressaltam que os modelos de gestão da qualidade na educação a distância devem considerar as características sócio-culturais de cada região. Além disso, o desenvolvimento de um modelo de gestão da qualidade deve ser feito com sólida base teórica, bem como o caráter holístico dos processos educativos.

A estrutura conceitual de qualidade em educação a distância, proposta por Ossiamilsson & Landren (2012) foi construída em função de fatores críticos de sucesso, que são: flexibilidade, interatividade, personalização, acessibilidade, transparência, participação e produtividade. A concepção do curso deve levar em conta as expectativas dos alunos, numa perspectiva holística, com transparência e inovação em mente. O autor também enfatiza que a qualidade na educação a distância reúne conceitos das áreas de educação, tecnologia e economia, a fim de contribuir para o desenvolvimento social.

O modelo da Associação Européia para a garantia da qualidade na educação (ENQA, 2009) ressalta que o termo garantia da qualidade na educação superior é muito genérico, passível de várias interpretações. Esse pensamento foi identificado nos modelos

anteriormente apresentados. Segundo a referida instituição, o termo "padrões" é empregado de várias maneiras em toda a Europa. Abordando desde a declaração de requisitos a serem observados, até descrições generalizadas de boas práticas.

4.2 Concepção de educação e currículo

Segundo os referenciais de qualidade do MEC (2009), o projeto pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e de perfil de estudante. Em função dessa opção epistemológica se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação.

O projeto pedagógico deve ser construído por meio da interdisciplinaridade e da contextualização em termos de formação do sujeito social. Além disso, o uso das tecnologias de informação e comunicação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Na mesma linha de raciocínio, o modelo de Mashall (2012) enfatiza que os objetivos de aprendizagem devem orientar a concepção e implementação dos cursos. Além disso, a educação a distância deve proporcionar o desenvolvimento das competências dos alunos, de forma a atender a estilos diversos de aprendizagem e de capacidade dos estudantes, inclusive o atendimento a alunos portadores de deficiência.

Masoumi & Lindstrom (2012) reforçam que o ambiente de aprendizagem deve ser construído com foco no aluno e proporcionar socialização e aculturação dos estudantes. Ossiannilson & Landren(2012) ressaltam que a acessibilidade e flexibilidade devem resultar em oportunidades para os estudantes, que compartilham recursos de aprendizagem, independentemente de tempo, espaço e lugar, bem como atende àqueles que apresentam necessidades específicas, como deficiências, dislexia, dentre outras.

4.3 Sistemas de comunicação

Nessa dimensão, os modelos analisados são unânimes em afirmar que o sistema de comunicação deve estar fundamentado no princípio da interação e da interatividade entre professores, tutores e estudantes. O sistema deve permitir que o estudante resolva, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo.

As comunicações entre os colegas de curso devem ser estimuladas de forma a criar condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade e evasão. O processo deve ser instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de solidariedade uns com os outros, bem como o sentimento de pertencimento ao grupo. (MEC, 2009).

Marshall (2012) ressalta que é necessário criar um ambiente de aprendizagem acessível e sofisticado e que os elementos da infra-estrutura tecnológica devem ser confiáveis, robustos e suficientes. Masoumi & Lindstrom (2012) chamam a atenção para a importância de colher feedback dos alunos sobre o seu nível de satisfação com o processo de ensino e aprendizagem.

O documento do MEC (2009) estabelece a obrigatoriedade de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. Essa exigência atende aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases.

4.4 Material didático

Nesse ítem, somente o modelo do MEC 2009) apresenta orientações específicas. Uma delas é que o material didático deve ser concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explícitos no projeto pedagógico do curso. Além disso, deve desenvolver habilidade e competências, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com o contexto socioeconômico do estudante. O uso das diferentes mídias deve explorar a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, videoconferência, dentre outros.

4.5 Avaliação da aprendizagem

Os modelos analisados são unânimes em afirmar que a avaliação da aprendizagem deve ser construída progressivamente de forma a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Assim, a avaliação deve ser um processo contínuo, de forma a permitir constantemente, a verificação do progresso do aluno.

O documento do ENQA (2009) reforça que os alunos devem ser avaliados através de critérios publicados em regulamentos e procedimentos. No caso brasileiro (MEC, 2009), as avaliações devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, conforme Decreto nº 5.622/2005.

4.6 Avaliação institucional

Em relação a avaliação institucional, percebe-se unanimidade nos modelos analisados em relação à necessidade de criação de uma cultura da qualidade na instituição. Ou seja, a cultura da avaliação deve ser divulgada, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição. O documento do ENQA (2009) reforça que a instituição deve comprometer-se explicitamente com o desenvolvimento de uma cultura que reconhece a importância da garantia da qualidade em seu trabalho.

A avaliação institucional, segundo os referenciais do MEC (2009) deve ser coerente com o SINAES, envolvendo os diversos atores: estudantes, professores, tutores e quadro técnico-administrativo. Tanto o documento do MEC (2009) quanto o do ENQA (2009) consideram um processo de avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

Os referenciais de qualidade do ENQA (2009) enfatizam que os procedimentos de garantia da qualidade deve levar em conta a eficácia dos processos internos. Além disso, os relatórios de avaliação devem ser escritos em estilo, que seja claro e facilmente acessível aos leitores interessados. As decisões, elogios, ou recomendações contidas nos relatórios devem ser de fácil entendimento para o leitor.

4.7 Equipe multidisciplinar

Neste tópico, também percebe-se unanimidade nos modelos em que é enfatizada a composição da equipe: docentes, tutores (a distância e presencial) e pessoal técnico-administrativo. Além disso, ressaltam o fornecimento de apoio pedagógico e técnico à

equipe multidisciplinar, proporcionando qualificação e competência para o exercício da função, bem como um clima de motivação e satisfação dos membros da equipe.

4.8 Infra-estrutura de apoio

Neste ítem, todos os modelos ressaltam que a instituição deve assegurar os recursos disponíveis para o apoio e aprendizagem dos estudantes, através de uma infra-estrutura de apoio adequada, composta de biblioteca, laboratório de informática, laboratórios de experiências de ensino e estrutura para o funcionamento das atividades presenciais, quando for o caso. Os referenciais do MEC (2009) estabelecem que o pólo de apoio presencial deve funcionar segundo a Portaria Normativa 02/2007.

4.9 Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmico-administrativa deve estar integrada aos demais processos da instituição e suas diretrizes devem estar explícitas nas políticas e estratégias de ensino da instituição (MEC, 2009; Mashall, 2012; Masoumi & Lindstrom, 2012; Ossiannilsson & Landren, 2012; ENQA, 2009). Além disso, a instituição deve explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão.

A instituição deve desenvolver e implementar uma estratégia para o reforço contínuo da qualidade, bem como estratégias, políticas e procedimentos disponíveis ao público. As metas e objetivos dos processos de garantia de qualidade deve ser determinada antes que os processos sejam desenvolvidos (ENQA, 2009).

4.10 Sustentabilidade financeira

Por fim, a sustentabilidade financeira é também uma dimensão contemplada nos quatro modelos analisados. O MEC (2009) reforça que a instituição deve apresentar garantias de continuidade do curso, através de uma planilha de custos, em consonância com o projeto político pedagógico do curso. Além disso, Masoumi & Lindstrom (2012) ressalta que é preciso fazer uma avaliação explícita do custo-efetividade do programa de educação a distância. Os demais modelos não abordam a questão da sustentabilidade financeira.

5. Considerações finais

Em síntese, observa-se que os modelos analisados apresentam pontos em comuns em relação à concepção de qualidade na educação a distância. Um deles, refere-se ao caráter holístico dessa concepção. Essa abordagem complexa e polissêmica corrobora com a visão (2009), quando diz que a qualidade é um conceito político e não técnico; sociológico e não gerencial; crítico e não pragmático.

Um ponto que diferencia um modelo de outro é a estrutura conceitual de qualidade em educação a distância, proposta por Ossiamilsson & Landren (2012) que é apresentada em função de fatores críticos de sucesso, que são: flexibilidade, interatividade, personalização, acessibilidade, transparência, participação e produtividade. Esses fatores devem permear todas as dimensões da qualidade na educação a distância, os quais dependem de ações das próprias instituições para funcionarem.

Por fim, entende-se que os gestores precisam desenvolver modelos de gestão para identificar as dimensões a serem gerenciadas para melhor uso dos recursos disponíveis, construindo um modelo que permita atender à demanda interna, bem como o atendimento

aos padrões de qualidade dos processos de acreditação. Assim, deve ser adotada uma cultura da qualidade que propicie um ambiente harmonioso em relação ao processo de avaliação interna e externa, considerando o caráter polissêmico do contexto da gestão da qualidade na educação superior.

6. Referências bibliográficas

BOF, M. B. (2005). Gestão de sistemas de educação a distância. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.). Integração das tecnologias na educação**.** Brasilia: Ministério da Educação.

BRITTINGHAM, Bárbara. (2009). Accreditationin the United States: How did we get to where we are? New Directions for Higher Education Volume 2009, Issue 145 Pages: 7–27.

Castro, A. M. D. A. e Cabral Neto, A. (2009). Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: Chaves, Vera Lúcia Jacob, Cabral Neto, Antonio e Nascimento, Ilma V. (org.). Políticas para a educação superior no Brasil**:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã.

Dias Sobrinho, José. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a indices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *13*(3), 817-825. Retrieved January 14, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-40772008000300011.

ENQA. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, Finland.

Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: a conceptual approach. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education Vol. 32, No. 1, February 2011, 15-28.

Flick, Uwe. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed.

Iahn, L. F. (2002). Concepções e políticas em educação a distância. In: POLAR, Y. N. S. A construção do percurso em educação a distância**:** formação de tutores. Curitiba: editora própria.

Marshall, S. (2012). Improving the quality of e-learning: lessons from the eMM. Journal of Computer Assisted Learning**,** 28, 65-78.

Masoumi, D. e Lindstrom, B. (2012). Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in vistual institutions. Journal of Computer Assisted Learning, 2012, 28, 27–41.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. (2007). Referenciais de qualidade para educação superior a distância – versão preliminar. Brasília: MEC.

Ossiannilsson, E. e Landgren, L. Quality in e-learning – a conceptual framework based on experiences front three internacional benchmarking projects. Journal of Computer Assisted Learning, 2012, 28, 42–51.

Peters, O (2003). Didatica do Ensino a Distancia**.** Rio Grande do Sul: Unisul.

Retamal, D. R. C; Behar, P. A., Maçada, A. C. G. (2009). Elementos de gestão para educação a distância: um estudo a partir dos fatores críticos de sucesso e da visão baseada em recursos. Novas tecnologias na educação**.** CINTED-UFRGS, v. 7, n. 1, julho.

Vergara, S. C. (2011). Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 13.ed. São Paulo: Atlas.

AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS:UMA ABORDAGEM INTENSIVA PARA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS DE TRADUÇÃO DA POLÍTICA

Elvira Tristão
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, elviratristao@gmail.com

Resumo

A comunicação baseia-se num estudo de caso múltiplo que desenvolvemos no âmbito de uma investigação mais vasta para a tese de doutoramento que tem como objetivo analisar a implementação da política pública de autoavaliação das escolas. O estudo centra-se no ponto de vista dos atores que, nas escolas, são responsáveis pela montagem de dispositivos de avaliação institucional, procurando compreender e interpretar o modo como se apropriam da política de autoavaliação e de que forma os dispositivos criados contribuem para a alteração dos modos de regulação da educação.

Palavras-chave: autoavaliação; política; conhecimento

1. Propósito do estudo:

A abordagem intensiva aqui apresentada constitui a segunda etapa da investigação que desenvolvemos para a tese de doutoramento, no campo da administração e política educacional. Tendo como objeto de estudo a autoavaliação das escolas, pretendemos conhecer e compreender os mecanismos de difusão e de tradução desta política pública.

Concebemos uma política pública enquanto processo plural (Hassenteufel, 2008; Lascoumes & Le Galès, 2007), no qual atores individuais e coletivos interagem construindo e reconstruindo mutuamente conhecimento e política (Barroso & Afonso, 2011; Barroso & Carvalho, 2011), e queremos saber de que modo a autoavaliação das escolas contribui para a alteração dos modos de regulação da educação. Partimos do pressuposto teórico de que a autoavaliação das escolas é um instrumento de regulação baseado no conhecimento (Ozga & Grek, 2012) e de que os processos de autoavaliação constituem "dispositivos sociotécnicos" (Lascoumes & Le Galès, 2004; Salamon, 2002) que participam no governo educação. Assim, privilegiamos a perspetiva sociológica que concebe esta política enquanto instrumento de ação pública cuja construção constitui

um processo iterativo no qual participam atores coletivos e individuais, no seio de redes políticas entrelaçadas em múltiplos níveis de regulação. Por isso, nos interessa analisar os atores, os conhecimentos mobilizados por estes, e o modo como os recontextualizam na construção de um instrumento de regulação local da educação, ao nível intermédio.

Concluída a identificação de um conjunto de iniciativas através das quais alguns atores coletivos – estatais e não estatais, à escala nacional e europeia – têm vindo a difundir as políticas de avaliação das escolas, quisemos conhecer de que modos estas foram apropriadas pelos profissionais (gestores e professores, em geral) que, nas escolas, são responsáveis pela implementação da autoavaliação das escolas, após a publicação da lei 31/2002, de 20 de dezembro que a decreta obrigatória.

Essa apropriação implica um processo de tradução entendido como o conjunto de negociações e de atos de persuasão que permite que alguns atores estejam dotados de autoridade para agir em nome de outros atores (Callon & Latour, 2006). Mobilizando os conceitos de "rede" e "comunidade de política pública" (Hassenteufel, 2008), procuramos compreender de que modos as aprendizagens de uma política pública se desenvolvem. Tendo presentes conceitos como os de isomorfismo (DiMaggio & Powell, 1991) e hibridismo (Popkewitz, 2000), presentes na construção de dispositivos de autoavaliação das escolas, pretendemos compreender em que medida estes dispositivos sociotécnicos participam no processo de regulação da educação ao nível das organizações escolares. Neste sentido, colocando o enfoque nos modelos de autoavaliação utilizados pelas instituições educativas, procuramos compreender de que modo estes são traduzidos pelos profissionais que os recontextualizam nas suas práticas de autoavaliação institucional recombinando-nos com outros conhecimentos, num processo de bricolagem cognitiva, produzindo instrumentos híbridos de regulação da escola.

Esta abordagem intensiva, centrada em três eixos de análise – processos, sentidos e efeitos -, visa, assim, reconstituir historicamente, e em contexto, os processos de implementação da autoavaliação da escola; e compreender o(s) sentido(s) que os profissionais responsáveis por esta lhe atribuem; por fim, apreender os efeitos dessa atividade percecionados por esses atores.

2. Métodos de Pesquisa:

O estudo objeto da presente comunicação foi precedido, por uma abordagem extensiva, de natureza exploratória, que permitiu caracterizar os processos de autoavaliação institucional desenvolvidos na região de Lisboa e Vale do Tejo, a partir da análise de conteúdo dos relatórios de avaliação externa produzidos entre 2006/2007 e 2010/2011. Nessa análise, procuramos saber quando se tinham iniciado nas escolas processos autoavaliativos[i]: que atores participaram nesses processos; como foram montados os dispositivos de autoavaliação do ponto de vista das estratégias utilizadas, nomeadamente quanto ao tipo de modelo utilizado, objetos avaliados e atividades de recolha, tratamento, análise e divulgação dos resultados, bem como sobre o tipo de ações de melhoria decorrentes desses processos.

Identificados os atores e os modos de ação presentes nos relatórios dos avaliadores externos, quisemos compreender como é posta em prática a política pública de

autoavaliação das escolas. Para isso, empreendemos uma abordagem intensiva, de natureza etnográfica, com a intenção de interpretar explicitamente os significados da ação dos atores sociais, nos seus contextos específicos, através das suas "verbalizações descritivas e narrativas, articuladas numa lógica explicativa e argumentativa" (N. Afonso, 2005, p. 65).

Definimos como estratégia de investigação a realização de um estudo de caso múltiplo, de natureza instrumental (Stake, 2007), para estudar não o caso de uma organização escolar em concreto, mas o caso da implementação da autoavaliação da escola, procurando aprofundar, com alguma abrangência, a aprendizagem organizacional decorrente da reação das organizações a estímulos externos e os modos como estes são reconfigurados internamente (Freeman, 2006). Fixando o nosso estudo num determinado contexto territorial, procuramos aprofundar a identificação dos atores envolvidos e o tipo de interações entre estes e entre as organizações a que pertencem.

Escolhemos quatro agrupamentos de escolas e uma escola profissional pública situados em dois concelhos de média dimensão da sub-região do Médio Tejo. A escolha conciliou dois tipos de critérios: os critérios de ordem pragmática e os que resultaram do estudo exploratório, procurando, por um lado garantir a acessibilidade da investigadora e, por outro, a pertinência dos casos.

Definimos como instrumento de recolha de dados privilegiado a entrevista semiestruturada. Decidimos, em função de uma tipificação prévia dos nossos informantes potenciais, a realização de dois tipos de entrevistas: uma primeira entrevista destinada aos atores institucionais da implementação dos processos de autoavaliação institucional (gestores de topo e coordenadores das equipas de autoavaliação); uma segunda entrevista, de duração mais reduzida, a outros atores envolvidos nos processos, nomeadamente professores, alunos, pais e encarregados de educação e funcionários não docentes. Estruturamos, para isso, dois guiões de entrevista: para a entrevista um, destinada aos atores institucionais, contemplamos um eixo destinado à reconstituição histórica dos processos e dois outros visando questionar os sentidos e efeitos da ação desenvolvida percecionados pelos entrevistados. A segunda entrevista, de duração mais curta, centrava-se somente nos eixos dois e três (sentidos e efeitos).

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas obedeceu a uma grelha – comum à entrevista um e à entrevista dois – que contemplou três eixos de análise: os processos; os sentidos e os efeitos. Para a reconstituição histórica dos *processos* de implementação da política de autoavaliação das escolas procuramos identificar: a data em que se iniciaram as práticas formais de autoavaliação; os motivos apresentados para iniciar essa ação; os atores participantes; a formação dos avaliadores internos para a preparação da atividade; os aspetos valorizados no âmbito da avaliação interna; os modelos adotados no decurso dos ciclos avaliativos; o planeamento e a execução dessa tarefa organizacional; os constrangimentos sentidos e as alterações do processo. No que se refere aos *sentidos* que os entrevistados atribuíram à autoavaliação das escolas, procuramos compreender: como reagiram individualmente à tarefa; que lugar ocupa a autoavaliação institucional no âmbito das suas funções profissionais; que importância atribuem à avaliação externa das escolas, à avaliação dos alunos e à avaliação dos professores no contexto da avaliação institucional; e que representações têm da escola no contexto das políticas de avaliação. Finalmente, quisemos saber que *efeitos* os nossos entrevistados percecionaram como tendo decorrido da realização de processos formais de autoavaliação institucional: as repercussões desta no desenvolvimento

organizacional, profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem; as alterações do clima das escolas no decurso, quer da avaliação externa, quer da sua autoavaliação; as orientações para a ação organizacional.

3. Resultados (provisórios):

O momento de recolha de dados, através das entrevistas, coincidiu com a criação de mega agrupamentos decidida pela tutela no contexto da política de reordenamento escolar. Deste modo, em quatro das cinco organizações escolares do nosso estudo, decorria o processo de instalação das novas configurações organizacionais liderada pelas comissões administrativas provisórias. Este contexto externo determinou que nestas quatro instituições educativas se vivesse um período de suspensão ou "aligeiramento" dos processos formais de autoavaliação institucional. Confinada aos "serviços mínimos", a política de autoavaliação das escolas não é por ora uma prioridade das organizações educativas.

A pressão pelos resultados escolares dos alunos, nomeadamente dos exames, constitui uma preocupação central dos atores que a plasmam nos documentos predominantemente produzidos pelos docentes: as estatísticas que resultam das pautas da avaliação (interna e externa) dos alunos. Essa estatística é depois analisada pelos professores, nas reuniões de conselho pedagógico e de departamento e obrigam à alteração de práticas pedagógicas conducentes à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Assim, na regulação da educação assistimos à emergência de uma lógica pelos resultados em vez de uma lógica de meios, de conformidade processual.

Este estudo também parece corroborar a hipótese levantada pelo estudo preliminar já referido de que a autoavaliação das escolas ocorre numa relação de subordinação em relação à avaliação externa. À proximidade temporal do início dos processos formais à intervenção dos avaliadores externos, verificada no estudo extensivo, vêm juntar-se os testemunhos dos nossos entrevistados. Segundo estes, é com a intervenção dos avaliadores externos que os docentes tomam consciência da importância da autoavaliação da escola; são os resultados da avaliação externa que condicionam as práticas de autoavaliação e de melhoria; é para obter bons resultados na avaliação externa que se promove, em alguns casos, a autoavaliação da escola.

Os atores envolvidos no planeamento e execução dos dispositivos de autoavaliação são predominantemente os professores e os docentes que desempenham funções de gestão ou de coordenação educativa. Mandatadas pelas direções, as equipas são constituídas por docentes que, posteriormente, cooptam representantes dos outros corpos (alunos, pais e encarregados de educação e funcionários não docentes). Entre os primeiros e os segundos há uma diferença de papéis: aos primeiros compete planear o dispositivo e apresentá-lo; os segundos ora participam nas reuniões de trabalho, numa lógica de consulta, ora representam meros inquiridos em processos de auscultação através de inquéritos por questionário.

A emergência da lógica dos processos de gestão da qualidade de índole empresarial, através da introdução de modelos estruturados de autoavaliação institucional, e a introdução dos ciclos de melhoria têm conduzido a uma ambiguidade processual entre as atividades de autoavaliação e diagnóstico organizacional e as ações de melhoria,

nomeadamente no que diz respeito ao papel dos avaliadores internos nesse processo. Neste sentido, assistimos a algumas equipas de autoavaliação que são responsáveis pela formulação dos planos de melhoria e alunos e encarregados de educação que, não tendo estado envolvidos no planeamento da autoavaliação, são chamados a propor ações de melhoria.

Estatísticas e relatórios parecem constituir uma documentação burocrática ao serviço dos planos de melhoria que emergem como avatares dos projetos educativos. Assim, o reordenamento das atividades administrativas, enquadradas em sistemas de informação gestionária e estatística, permite dar conta de uma mutação de tecnologias de poder burocrático, cujos lugares de exercício, os suportes e as metas mudaram (Hibou, 2013). No entanto, esta burocracia neoliberal emerge num contexto organizacional marcado por modos pós burocráticos (Pollitt, 2009) de regulação, nos quais pontificam os grupos de trabalho em detrimento das hierarquias e as redes de atores não estatais que, em interação com o Estado, participam na construção das políticas públicas (Hassenteufel, 2008). Ademais, a regulação da escola orientada pela avaliação (nas suas diversas modalidades) corrobora a existência de um modo de regulação pós burocrático em torno do referencial do "Estado Avaliador" (Barroso, 2005a).

Através do nosso estudo intensivo, confirmamos a participação de atores coletivos não estatais que contribuem para a construção da política pública de autoavaliação, alguns deles pondo em evidência a presença da regulação transnacional da educação. Para além de testemunharmos a influência da regulação transnacional da educação, à dimensão europeia, apreendemos efeitos de hibridismo e de mosaico na regulação local da educação, designadamente da escola (Barroso, 2006a, 2006b).

Como influência da regulação transnacional, salientamos a emergência do modelo estruturado CAF (Common Assessment Framework), presente em praticamente todos os processos do nosso estudo intensivo, como produto do labor de uma rede de expertise dinamizada ao nível europeu por uma instância supranacional (European Institut of Public Administration – EIPA) que acolhe no seu seio atores não estatais e estatais provenientes dos Estados membros e que, no caso português, é legitimada politicamente pela Direção-Geral da Administração e pelo INA (Instituto Nacional da Administração).

O efeito de hibridismo é, quanto a nós, visível nos dispositivos de autoavaliação institucional que resultam das operações de bricolagem de conhecimentos que os gestores e os docentes mobilizam para a operacionalização da autoavaliação. Nestes instrumentos de regulação da escola é possível detetar a coexistência de uma lógica burocrática que persiste nos produtos dessa autoavaliação institucional com uma lógica gerencialista que tende a identificar os processos de autoavaliação com inquéritos de satisfação dos destinatários e a melhoria como sistemas de gestão da qualidade.

Quanto ao efeito de mosaico na regulação local da educação, apreendemo-lo na identificação de procedimentos parcelares e justapostos da autoavaliação institucional, assim como na interdependência desta com outras modalidades de avaliação educacional como a avaliação externa das escolas, a avaliação das aprendizagens dos alunos ou a avaliação dos professores.

4. Conclusões:

Ainda provisórios, os resultados deste estudo intensivo apontam, por um lado, para uma tradução da política pública de autoavaliação das escolas assente em mecanismos de isomorfismo institucional, pela adoção de modelos estruturados de autoavaliação "importados" do universo das empresas e, portanto, eivados do referencial de mercado. Por outro lado, constatamos a presença de mecanismos de bricolagem que viabilizam a persistência do referencial do Estado, assente na lógica burocrática e na prestação de contas. No entanto, parece-nos haver evidências de que o referencial de mercado não deixa de integrar práticas neoburocráticas de padronização de procedimentos, assim como de que, por detrás da aparente lógica burocrática estatal, se operam modos pós burocráticos, assentes na lógica pelos resultados e numa tessitura organizacional que escapa aos modos hierárquicos.

Marginal e embrionária parece ser a tendência de ver na autoavaliação das escolas um mecanismo de aprendizagem coletiva, de construção negociada de sentidos, no seio da qual assistamos a uma regulação da escola de natureza sociocomunitária (Barroso, 2005b) que promova "a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva" (Barroso, 2005a) e, simultaneamente uma prática de "accountability inteligente" (A. J. Afonso, 2012; Ranson, 2003).

Referências Bibliográficas:

Afonso, A. J. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade, 33*, 471-484. acessível em: www.cedes.unicamp.br

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores SA.

Barroso, J. (2005a). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade, 26*, 725-751. Acessível em:http://www.cedes.unicamp.br

Barroso, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006a). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barroso, J. (2006b). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. O. Barroso (Ed.), *A regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.

Barroso, J., & Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2011). Apontamentos sobre os "novos modos de regulação" à luz de estudos sobre relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa, 2*, 9-24.

Callon, M., & Latour, B. (2006). Le grand Léviatan s'apprivoise-t-il? *Sociologie de la Traduction. Textes fondateurs* (pp. 11-32). Paris: Mines Paris Les Presses.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In W. W. Powell, DiMaggio, Paul J. (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 63-82). Chicago: The University of Chicago Press.

Freeman, R. (2006). Learning in public policy. In R. E. Goodin, M. Moran & M. Rein (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie Politique: L'Action Publique*. Paris: Armand Colin Éditeur.

Hibou, B. (2013). La bureaucratisation néoliberale, ou la domination et le déploiement de l'État dans le monde contemporain. In B. D. Hibou (Ed.), *La bureaucratisation néolibérale*. Paris: Éditions La Découverte.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Science PO.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.

Ozga, J., & Grek, S. (2012). Governing through Learning. School Self-Evaluation as a Knowledge-based Regulatory Tool. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 43*(2). http://rsa.revues.org/786

Pollitt, C. (2009). Bureaucracies remember, post-bureaucratic organizations forget? *Public Administration, 87*(2), 198-218. doi: 10.1111/j.1467-9299.2008.01738.x

Popkewitz, T. (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices. Some notes on Comparative Strategies for Educational Research. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. New York: State University of New York Press.

Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy, 18*(5), 459-480.

Salamon, L. M., et al. (2002). *The tools of government: a guide to the new governance* (L. M. Salamon Ed.). New York: Oxford University Press.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[i] Ao longo da investigação, procurando ser congruentes com as nossas fontes – os relatórios de avaliação externa -, designamos todos os processos como autoavaliação, por ser esta a designação usada pelos avaliadores externos, ainda que, amiúde, se tratem de processos de avaliação interna ou que apresentem contornos de avaliação externa por mandato interno.

RUMO A UMA ORDEM PROFISSIONAL DOS PROFESSORES?

Henrique Ferreira

Departamento de Ciências da Educação e Conselho Científico da Associação Nacional dos Professores

ESE/IPBragança e ANP, Braga, henrique.ferreira@ipb.pt

O autor analisa a evolução das conceções sobre a profissão docente, ao nível da educação pré-escolar e do ensino não-superior, nos últimos 40 anos, em Portugal Continental. Para o efeito, o autor mobiliza três conceitos da literatura da sociologia das profissões: o de professor funcionário público, o de professor semi-profissional e o de professor profissional, e procura identificar os aspectos que, ao longo desta evolução, mais caracterizaram a profissão docente. O autor cruza esta análise com a progressão ético-deontológica da profissão e discute a pertinência e oportunidade de uma ordem profissional dos professores.

O autor analisa documentos leis, decretos-Lei e regulamentos à luz das conceções teóricas e empíricas subjacentes à autonomia profissional, tanto do ponto de vista do saber académico e profissional como de uma componente deste, a ética profissional docente, consagradas na literatura da sociologia das profissões e da ética profissional.

Face à análise, o autor evidencia a necessidade de aprofundamento do percurso de formação científica, pedagógica, relacional e de orientação educacional encetado nos últimos 20 anos, como fundamentos para a autonomia profissional e ético-profissional da profissão docente e como requisito para a outorga pelo poder político-educacional da autonomia profissional.

Palavras-Chave: professor, profissão docente, sociologia da profissão docente, ética profissional, autonomia profissional

1. A problemática da autonomia profissional dos professores

A problemática da autonomia profissional dos professores remonta ao início do processo de regulamentação heterónoma da profissão docente, no contexto dos sistemas educativos estatais, no quadro do início dos regimes liberais, por isso, a finais do Século XVIII e princípios do Século XIX, conforme a evolução de cada país.

A autonomia profissional dos docentes apresentou-se então (não se apresentará ainda?) como contraponto à centralização e à regulamentação do exercício profissional e respectivas condições, que os dirigentes dos regimes liberais assumiram para garantia da extensão e aproximação dos serviços de educação a todas as populações. A centralização e a regulamentação do exercício profissional eram então vistas como garantia da igualdade de acesso aos bens oferecidos pela administração pública, neste caso a educação (Fernandes, 1992; Sousa, 1995; Ferreira, 2007).

No seu trabalho pioneiro sobre a constituição da profissão docente, António Nóvoa (1987) destacou o contributo do regime liberal para o reconhecimento e estruturação da profissão docente uma vez que lhe exigiu i) um conjunto de saberes teóricos e práticos específicos, ii) um exame de acesso à profissão na base da demonstração da posse desses saberes e da idoneidade física, psíquica e cívica; iii) uma carreira ascendente na base da lealdade, da isenção ideológica e do mérito profissional; iv) uma titulação de direitos e deveres face à entidade patronal, o Estado, através dos

respectivos serviços de administração da educação. Em suma, uma carreira baseada na competência e no mérito, como foi teorizado por Max Weber, em 1916, para a burocracia, e que todos os sistemas públicos estatais de educação e outros passaram a exigir [i].

De resto, os princípios da organização burocrática, aplicados à sociologia das profissões, tornar-se-iam, a breve trecho, nos fundamentos da reivindicação das autonomias profissionais, uma vez que exigiam i) especificidade de formações aos membros de cada corpo profissional ou corporação; ii) uma carreira acedida com base nessas formações e no desenvolvimento profissional delas, ao longo da carreira; iii) a identidade profissional dos membros da corporação, cujas bases teóricas e éticas garantiam 1) diferenciação funcional e social em relação a todas as outras corporações, 2) homogeneidade cultural e profissional dos membros da mesma profissão e, em consequência, 3) um corpo profissional homogéneo, garantia da identidade e da exclusividade social e profissional da corporação.

No contexto do Estado Liberal (em Portugal, 1890-1974, na Europa em geral, 1820-1945), o que distinguiu os «servidores do Estado», vulgo funcionários públicos, dos profissionais liberais, os *professionals* da sociologia das profissões, não foram as diferenças na arqueologia, natureza e qualidade dos saberes, teóricos, técnicos e práticos, mas sim a relação jurídica, disciplinar e ética de vinculação às respectivas organizações de pertença porque o Estado fez um reconhecimento público igual das formações superiores para efeitos de exercício civil e profissional, fazendo-lhes acrescer o reconhecimento específico para a docência, em determinados casos, reconhecimento específico este que permitia o concurso à profissão, exigindo diferenciação nas formações através da especialização pedagógica, no caso dos professores.

Só que os funcionários públicos estiveram sempre vinculados ao Estado, numa relação jurídica de obediência, neutralidade ideológica, responsabilidade social diminuída porque assumida pelo Estado perante terceiros (os beneficiários e clientes), alçada disciplinar, sigilo profissional e idoneidade cívica e ética, garantidas pelo Estado, enquanto que os *professionals* (os primeiros dos quais os médicos, os advogados, os engenheiros e os arquitectos, organizados nas respectivas ordens profissionais) nunca tiveram uma relação jurídica de funcionário público mas sim a de membro de uma ordem profissional (comunidade profissional), para cuja cultura e organização contribuíam, elegendo os órgãos de direcção e gestão, definindo as condições, regras, requisitos científicos e técnicos e práticas adequados ao e do exercício profissional, estabelecendo o regime disciplinar aplicável aos membros, sendo responsáveis pela respectiva aplicação e ainda perante os respectivos clientes.

Os investigadores do Direito Administrativo dividem-se na consideração das ordens profissionais entre autarquias profissionais, na qualidade de administração pública independente, definindo os seus próprios fins, objetivos e processos de controlo funcional e social, ficando o Estado apenas com o exercício da tutela legal (Amaral, 1988) e associações de direito público, estas na qualidade de entidades da administração indirecta do Estado, às quais o Estado define orientações e objectivos, participando ainda no controlo social do exercício da profissão mas garante autonomia de direcção e gestão, apenas podendo ainda exercer sobre elas uma tutela de mérito e uma tutela legal (Moreira,).

Porém, a oposição teórica entre funcionário público, cujo exercício é considerado uma **ocupação** (Freire, 2003; Rodrigues, 1997; Ferreira, 2007) e agente *professional*, cujo exercício é considerado **profissão**, tem enfrentado a *«promiscuidade»* gerada pela amplificação das instituições e serviços da administração pública, no contexto do Estado Social, amplificação essa que obrigou o Estado a cooptar muitos profissionais liberais

para funções sociais cada vez mais vastas e complexas e tornando-os funcionários públicos, ao mesmo tempo que lhes manteve (ou mantém) para aqueles que o pretendem uma liberdade de autonomia profissional liberal fora do Estado, caso optem por um exercício profissional, dentro do Estado, sem exclusividade. Tomando como exemplo os médicos, temos médicos funcionários públicos (em exclusividade de serviço no Estado), médicos *professionals* (sem qualquer relação com o Estado*)* e médicos semi-*professionals* (funcionários públicos no Estado, por ex., de manhã, e *professionals*, à tarde, no seu consultório, porque em regime de não-exclusividade) e recebendo, por isso, menos um terço do vencimento, pelas funções prestadas ao Estado. O caso dos médicos contempla ainda a especificidade de que, mesmo em contexto hospitalar do Estado, haja uma direcção clínica, em cada unidade de saúde, a qual se integra na lógica *professional,* por depender, funcionalmente, da Ordem.

O Estado acabou por alargar este regime *semi-professional* aos engenheiros, arquitectos e advogados, seus funcionários públicos, mas não procedeu do mesmo modo com os restantes especialistas profissionais, seus funcionários públicos, designadamente com os professores. Em relação a estes, o Estado, embora nunca tenha exigido um regime de exclusividade, não permitiu nem a criação de uma ordem profissional nem a organização funcional da profissão com base na autonomia dos respectivos profissionais, ainda que tenha permitido o exercício de outras funções, em acumulação, com estas, tanto docentes como outras, até ao limite de 50% do horário semanal.

A ausência de homogeneidade de formações e a própria admissão de «agentes de ensino» sem a formação considerada adequada para suprir ou «necessidades eventuais do sistema educativo» ou «outras necessidades do sistema educativo», tornaram-se, formalmente até 2007 (ano da aprovação do regime jurídico da formação de professores, exigindo o grau de mestre para ser professor), com efeitos a Julho de 2008, e, na realidade, ainda hoje, o principal obstáculo à consideração dos docentes como reunindo requisitos homogéneos para a constituição de uma corporação profissional que constituísse suporte suficiente para o reconhecimento de uma ordem profissional dos professores.

Nesta carência (ou neste álibi), o Estado reivindicou e «usurpou» sempre para si a regulação e a regulamentação do exercício profissional docente, embora com intensidades diferentes de época para época, mesmo que tal regulação se processasse apenas através de **«orientações curriculares e pedagógicas»,** as quais se incrementaram sempre que o sistema de ensino necessitou de maior número de agentes de ensino não qualificados profissionalmente (períodos de 1930 a 1946 e de 1974 a 1990).

No contexto dos princípios organizativos da Reforma do Sistema Educativo (1987-1992), lançada em Dezembro de 1986, João Formosinho (1989), no artigo *De serviço do Estado a Comunidade Educativa*, e inspirado em Thomas Sergiovanni e James Starrat (1978), tentou construir as bases teóricas para a implementação de um professor *professional* no contexto da organização educacional burocrática centralizada, opondo professor funcionário público a professor profissional. Para o efeito, aquele autor procurou propor alterações na organização escolar e no perfil profissional do professor.

A organização escolar passaria de serviço de estado, dirigido a partir das direcções gerais do ministério, a comunidade educativa, dirigida a partir de dentro da escola, através de um projecto educativo participado na sua construção pelos membros internos e externos da comunidade escolar (escola) e educativa (território de influência da escola), os quais elegeriam a direcção desta. O perfil profissional dos professores exigiria o deslocamento da relação de obediência ao Ministério para a prática da

responsabilidade funcional e social perante os beneficiários (alunos) e clientes (pais e outros representantes de associações da comunidade). Exigiria ainda um professor qualificado profissionalmente e cada vez mais especializado funcionalmente para tarefas específicas, princípio que aquele autor estabeleceu no artigo de 1992 *A Diferenciação Docente na Escola de Massas.*

Estes dois artigos foram muito importantes para o que viria a acontecer a seguir, entre 1992 e 2011 (quase 20 anos de influência direta daquele professor nas políticas de desenvolvimento profissional docente e, em geral, do sistema educativo), designadamente em termos de desenvolvimento da estrutura e da dinâmica da carreira docente dos professores da educação de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, com a criação do sistema de formação contínua e a sua vinculação à avaliação do desempenho profissional (1992 e 1993), com a criação dos sistema de formação especializada (1997), com a aprovação, em regime experimental de um modelo de direcção e gestão baseado nos princípios da escola comunidade educativa (1991), generalizado com algumas mudanças em 1998 e alterado de novo em 2008.

Porém, nem estes dois artigos nem a estrutura legislativa acabada de referir abordaram de frente o problema da autonomia/ heteronomia da corporação docente já que não questionaram: 1) os requisitos de reconhecimento dos professores como corporação profissional autónoma; e, 2) a natureza organizativa da administração educativa.

Relativamente aos primeiros, uma diversidade de formações provoca, ainda hoje, demasiado ruído e confusão num qualquer conceito de homogeneidade das formações e, face aos requisitos legalmente estabelecidos, embora tenhamos feito uma grande evolução que nos diminui a distância em relação aos ideais *professionals*, estamos ainda longe deles, ou seja, da possibilidade de reconhecimento profissional pela estandardização das formações como pressupôs Henry Mintzberg (1993). Pelo que, mesmo que já tivéssemos resolvido a contento o segundo problema, o da natureza organizativa da administração educativa, a impossibilidade de reconhecimento profissional pela estandardização das formações, levar-nos-ia à situação actual, a da regulação e regulamentação pelo Estado, ainda que dialogada, em vastas matérias com os sindicatos e associações profissionais do sector, como, de resto, tem acontecido desde 1986, após a aprovação da Lei da Concertação Social, em 1984.

Mas o segundo problema, o da natureza organizativa da administração educativa, coloca a questão maior pela qual o primeiro é consequência e causa porque, eventualmente não se dá mais autonomia à corporação docente porque a escola não está organizacionalmente dotada da autonomia necessária e não está organizacionalmente dotada da autonomia necessária porque a corporação docente não é autónoma.

Porém, a questão não se pode reduzir a estes dois termos, bem pelo contrário. Colocá-la de frente implica perguntar por i) *«a quem cabe a responsabilidade pelo bem e pelo mal da organização escolar na resposta às demandas da sociedade e dos clientes?»* e, ii) *«podem os professores tornar-se responsáveis por essa resposta?»*, isto é, deixarem de responder perante o Ministério da Educação para responderem e prestarem contas aos pais, às associações da comunidade educativa e às empresas? Mais ainda, no plano da decisão político-educacional, tentar responder a estas duas questões implicaria responder a uma terceira (iii), a de saber «que consequências sociais teria para o país um modelo organizacional-educacional completamente descentralizado, em termos de qualidade das formações, de validade geral das mesmas e, ainda, de igualdade de oportunidades de acesso dos alunos formados aos diferentes subsistemas sociais, designadamente ensino superior e ofertas de trabalho»?

Poderemos ser tentados a responder que não haveria qualquer problema porque o sistema de avaliação externa das escolas e a comparação dos resultados escolares através de exames nacionais resolveria todas (ou quase todas) as distorções de um modelo educacional organizacionalmente descentralizado, o que pressupunha a substituição de um controlo organizacional e funcional *a priori*, através de regulamentação, por um processo organizacional e funcional *a posteriori*, através da avaliação externa das escolas e da comparação dos resultados da avaliação institucional e da avaliação por exame nacional e ainda por outros objectos em avaliação.

A verdade é que estes dois modelos organizacionais, inspirados o primeiro na teoria da burocracia de Max Weber (1916) e o segundo na teoria da *adhocracia* de Alvin Toffler (1969), dando depois origem aos modelos de organização flexível e de adaptação comunitária da escola (Cerrillo, 1994 e 1997), são apresentados geralmente como alternativos quando podem ser ou alternativos ou complementares, conforme o grau de intencionalidade de controlo social da mobilidade e da mudança pelo conhecimento pela formação.

Assim, quanto maior a missão educativa da escola e quanto maior o controlo social na mobilidade e na ascensão social pela via do sistema educativo, o que implica pressupor os méritos académico e cívico, apesar de todos os relativismos na sua determinação, maior a necessidade de controlo pela via das avaliações externas.

Pelo contrário, se um país acha que é por via do jogo comunitário ou pela mão invisível do mercado que se regulam as formações e se determina e hierarquiza o mérito de cada instituição escolar, então, pode descentralizar a organização e, depois, avaliar as consequências para o nível das formações conseguido. Provavelmente, apesar da bondade das intenções, terá produzido um desperdício social enorme, pelo livre jogo da competição entre agentes da comunidade escolar e entre estes e os financiadores da instituição. Mas, nada como experimentar porque os modelos teóricos só se estudam se se puserem em ação porque uma coisa é a sua teoria e outra a sua prática face a cada situação e contexto.

Porém, como pomos este modelo em prática se os seus eventuais possíveis engenheiros e responsáveis (os professores) não constituem ainda um corpo profissional ao qual se possa reconhecer, com propriedade, autonomia profissional?

É justo reconhecer o esforço do Estado, desde 1986, ano da equiparação dos professores da educação e ensino não superior a técnicos superiores da administração pública, graças à melhoria de vencimentos operada (Decreto-Lei nº 100/1986), com novas melhorias remuneratórias em 1989 e em 2007, como é justo reconhecer ainda a maior exigência de formação mínima para o exercício da docência, pela Lei de Bases de 1986, consistindo no bacharelato para os educadores de infância e professores do 1º ciclo, melhorado para licenciatura para todos os níveis de ensino, a partir de 1998, e melhorado ainda para mestrado a partir de 2008, como vimos antes. Como é justo reconhecer ainda que, a partir de Decreto-Lei 134-A/1990, aprovando o Estatuto da Carreira Docente (ECD), se instituíram as bases de desenvolvimento de uma cultura profissional baseada na relação entre formação, qualidade de desempenho e mérito na progressão na carreira, graças à implementação, a partir de 1993, dos sistemas de formação contínua e especializada e, a partir deles, desde 1994, do processo de avaliação de desempenho docente.

E, se é certo que, a partir de 1997, o processo de avaliação de desempenho ficou semi-bloqueado por suspensão dos exames de acesso ao 8º escalão da carreira e por simplificação dos relatórios críticos de auto-avaliação, sendo reorganizado apenas em 2007, não é menos certo que a possibilidade de remuneração como licenciado, a partir

de 1997, provocou uma corrida a formações deste nível, com acesso gratuito a partir de 1998/1999, graças aos Cursos de Formação Complementar (DL 255/1998), executados em cumprimento da obrigatoriedade de detenção da licenciatura para o exercício docente. Independentemente da injustiça relativa que foi colocar indivíduos que haviam pagado a formação, por sua iniciativa, com indivíduos que agora a recebiam nos seus locais de residência, sem obrigatoriedade de prestação de qualquer contrapartida ao Estado, o que fez com que muitos novos licenciados se licenciassem hoje para pedir a aposentação amanhã, foi conseguida uma melhoria acentuada do nível formal de qualificações dos docentes, a qual, mesmo assim, não evitou o recurso aos já referidos agentes de ensino, em situações pontuais, o que, comparativamente, seria impossível no exercício da medicina e na engenharia.

Um último elemento se poderá colocar nesta discussão da autonomia profissional. É que, do ponto de vista da responsabilidade social, a **dimensão ética das decisões** profissionais de juízes, médicos, engenheiros, arquitectos e professores será da mesma natureza mas **o alcance social da decisão** é muito maior quando estamos perante a avaliação dos alunos e a relação pedagógica entre professor e alunos. Trata-se de uma relação e um ato avaliador com **alcance social colectivo** enquanto nas quatro primeiras profissões quase sempre as decisões têm alcance social individual. As consequências deste alcance em termos de decisão político-educacional sobre a autonomia ou não da corporação docente são de ponderar seriamente mesmo se a decisão, a este nível, não implique a caixa negra da sala de aula, sobre a qual só sabemos alguma coisa quando os alunos se queixam, ou por sua iniciativa, quando são semi-adultos ou adultos, ou através dos respectivos pais.

Certo é que a autonomia da corporação docente não tem meio-termo. Ou é autonomia ou não é. Para o efeito, terá de ser criada uma Ordem Profissional dos Professores, à qual seriam acometidas competências de definição das formações, de regras do exercício da profissão, de definição do que é correto e errado, de poder disciplinar sobre os professores. A autonomia nunca seria individual mas da Ordem Profissional, como no caso das ordens já referidas.

O profissional docente ficaria vinculado ao Código Deontológico da Profissão Docente, ficando apenas com poder de contextualização da relação pedagógica e dos direitos e deveres face aos seus alunos, respectivos pais, elementos da comunidade e instituição. Isto porque a autonomia não pode ser conferida a um indivíduo em particular mas a um colectivo organizado e responsivo perante terceiros. O indivíduo isolado, do liberalismo, não é nem uma categoria ética nem uma categoria social. Enquanto indivíduo, ele não é cidadão. Só exerce uma profissão em nome de uma cidadania que lhe foi conferida e integrado num grupo profissional, em função de um critério reconhecido socialmente. Tinha razão Aristóteles: «o homem é um ser social» e é nessa qualidade que ele se relaciona com os outros homens e instituições.

Colocada assim a questão da autonomia profissional docente, necessária a uma eventual ordem profissional dos professores, analisaremos no ponto seguinte (2) os passos mais marcantes na evolução dos últimos 25 anos, para pressupostos de autonomia profissional dos professores.

Ao mesmo tempo, analisaremos a pertinência de um Código Deontológico da Profissão Docente (ponto 3), mesmo se não outorgada aos professores a autonomia profissional própria de uma ordem profissional.

2. **Da realidade da retórica da autonomia organizacional e da autonomia profissional à não-realidade das duas autonomias: um percurso sinuoso e pouco claro**

2.1. **Do professor sem grau académico ao professor obrigatoriamente detentor de pelo menos o bacharelato** (1911- 1986)

O início da escola de massas, com o prolongamento efectivo da escola primária obrigatória, a partir de 1964 (decretada em 1960), trouxe consigo o discurso de um professor mais moderno, no sentido de mais capaz de adaptar-se às diferenças entre os alunos. A palavra autonomia, referida aos alunos, surge pela voz do Subsecretário de Estado Henrique Veiga de Macedo e o apelo à diferenciação do ensino pela voz do Inspector Alberto Vaz Pires.

O resto da década de 60 assiste a mudanças várias mas nenhuma ao nível da formação de professores, com excepção dos cursos de actualização dos regentes escolares, essencialmente mulheres, que os responsáveis educacionais do Estado Novo haviam recrutado, mediante exame *«ad hoc»* a Português, Matemática, Geometria, História, Ciências Naturais, Lavores e Educação Cívica, de entre indivíduos habilitados com entre a então 4ª classe (actual 4º ano) e o então 7º ano (actual 11º) dos cursos dos liceus ou das escolas comerciais e industriais, e aos quais foi sendo permitido, a partir de 1966, entrarem nas escolas do magistério primário para adquirirem a formação completa. A habilitação profissional para professores do 1º ciclo era feita nas escolas do magistério primário por indivíduos com a habilitação mínima do 5º ano dos cursos gerais (actual 9º ano) e mais dois anos do Magistério em que se aprendiam didácticas gerais e específicas, ocorrendo, no 2º ano, 180 horas de estágio profissional.

Registe-se que o ensino primário era, ao tempo, e desde 1911, o único nível de ensino para o qual havia formação profissional de base. A educação de infância havia sido extinta em 1936 e só será retomada em 1977. E a formação dos restantes professores era feita por licenciados mediante concurso nacional, os quais frequentavam, em contexto profissional, dois anos de formação teórica e prática, sob a supervisão de «metodólogos» extremamente seleccionados. Este modelo, a par de um outro, iniciado com a «reforma Veiga Simão, em 1973», e designado por «ramo educacional» nas áreas de ciências, pelo qual os alunos tinham o estágio integrado no quinto ano do curso, recebendo formação pedagógica ao longo deste, mantiveram-se, com algumas adaptações, até hoje, generalizado o segundo a todo o ensino superior e sobrevivente o primeiro para casos raros e supervenientes às necessidades do sistema escolar.

Na década de 60 e 70 do Século XX, os problemas de generalização da educação a todas as crianças e jovens eram de tal ordem, que não havia nem tempo nem condições para pensar na autonomia e na qualidade da formação dos professores. Mesmo assim, ainda em 1974, foi criado o curso de formação de educadores de infância, com três anos, após o actual 11º ano, e reformulado o curso de professores do ensino primário, passando a ser exigido o 11º ano como requisito de entrada mais três anos de formação, sendo exigido, a partir de 1980, o 12º ano como requisito de acesso para ambos os cursos.

Poderia parecer que estávamos a caminho do enriquecimento da formação profissional dos professores mas um sistema que segundo Rogério Fernandes (1973) precisava rapidamente de passar de 37.000 docentes profissionalizados para 120.000 tinha de recorrer a dezenas de milhar de indivíduos sem sequer o bacharelato, grau que havia sido criado em 1973 como habilitação própria para a docência no ensino pós-

primário e assim se manteve até 1997, havendo, ainda hoje, muitos docentes que nunca concluíram a licenciatura apesar das facilidades concedidas a partir de 1998.

2.2. A consagração da licenciatura e da habilitação profissional como habilitação mínima para a docência

Em 1984, com a conclusão da formação em ciências da educação por meia centena de primeiros mestres e doutores em educação, nas universidades de Boston, Caen e Genebra, é lançado o programa das escolas superiores de educação (ESE), com o apoio do Banco Mundial, como novo lugar de formação dos educadores de infância e dos professores do ensino primário/ 1º ciclo. As primeiras formações iniciaram-se no ano lectivo de 1986/87, num curso de três anos, após o 12º ano, como habilitação de entrada, previstas na Portaria nº 57/1986, e conferiam o grau de bacharel, ainda antes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14/10), que assim o determinava e confirmava.

Mas a preocupação pela elevação do nível de formação dos professores era uma constante e, em 1989, por um Decreto-Lei de 12 de Outubro, é atribuída às ESE e às universidades com unidades de formação de professores a possibilidade de atribuir a licenciatura àqueles dois grupos de professores, mediante a frequência e aproveitamento, num quarto ano de formação, que foi chamado de «formação complementar», e especialmente conhecido por «variantes» do 2º ciclo do ensino básico uma vez que era especialmente destinado à formação de docentes para este nível de ensino.

O modelo de formação de professores voltou a enriquecer-se em 1998. Primeiro, com a exigência da habilitação de licenciatura aos novos professores educadores de infância e aos novos professores do 1º ciclo do ensino básico, exigência determinada pela Lei nº 115/97, de 19/9, alterando os artigos 31º a 33º da Lei 46/86, de 14/10. Segundo, pela facultação aos professores não licenciados da possibilidade de frequência de um curso de formação complementar para a aquisição do grau de licenciado, facultação oferecida pelo Governo de então através do DL 255/98 e legislação complementar. Assim se completava o ciclo da consagração da licenciatura como habilitação exigida para a docência.

2.3. A reforma de Bolonha, a consagração do grau de mestre como habilitação profissional para a docência mas a desvalorização da formação educacional na formação de professores

Em 2004, com base na experiência do Programa Erasmus, e preocupados com as condições da mobilidade no mercado económico e laboral europeu, os responsáveis educacionais de 42 países da Europa e de fora desta aprovaram a Declaração de Bolonha, estabelecendo alguns princípios para o reconhecimento mútuo de diplomas e graus académicos e determinando a adaptação dos sistemas educativos no prazo de três anos.

Em Portugal, o processo iniciou-se em 2005, com nova alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005, de 30/8) e com um Decreto-Lei estabelecendo os conceitos operacionais necessários ao novo modelo (DL 42/2005, de 22/2). O conceito base é o de crédito europeu de transferência de saberes e competências, em Inglês, ECTS e a unidade temporal de formação é a de ano escolar, correspondente a 60 ECTS, mas divisível em semestres, trimestres ou quadrimestres, correspondendo, cada um deles ao respectivo submúltiplo do ano escolar, convertido em ECTS. O tempo de aprendizagem deixa de ser dividido entre aulas e não aulas para passar a ser considerado

como tempo total de aprendizagem, equivalente a entre 25 e 30 horas de tempo de formação, das quais resultou uma prática diferenciada de instituição para instituição, situando-se em 50% do tempo para aulas e tempo de estudo autónomo, no caso das licenciaturas e em 25% a 30% para aulas, no caso dos mestrados.

O modelo foi ainda estruturado pelo Decreto-Lei nº 74/2006, de 23/3, entretanto alterado pelo DL 109/2008, ambos regulando as condições para o funcionamento de cada grau de ensino e prevendo a criação de uma agência de acreditação e de garantia da qualidade dos cursos ministrados, a qual só começou a funcionar em 2009.

A aplicação deste modelo à formação de professores operou-se a partir do Decreto-Lei nº 43/2007, de 23/2, estabelecendo um modelo diferente para a educação básica e para o ensino secundário e, dentro da educação básica, prevendo professores para vários ciclos de ensino, designadamente, educação de infância e primeiro ciclo, primeiro ciclo e segundo ciclo, e primeiro, segundo e terceiro ciclos. As mudanças mais abrangentes foram a adopção de um modelo de professor generalista para o segundo ciclo, leccionando Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências e a adoção de um professor para os três ciclos em disciplinas específicas como Inglês, Música, Educação Física e Educação Visual. As consequências deste modelo foram a desvalorização da componente de formação educacional, reduzida a 15 créditos e a descaracterização dos cursos de formação de professores, acedíveis por qualquer tipo de formação anterior e apenas com um ciclo comum de educação básica para professores da educação pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo.

Os aspectos negativos do modelo foram agravados, em 2014, através do DL 43/2014, de 18/3: a desvalorização da componente de formação educacional agravou-se, reduzindo-se a oito créditos; voltou a ser implementado um sistema idêntico ao das variantes para a formação de professores do 2º ciclo; o modelo de professor generalista foi extinto e o de professor para os três ciclos do ensino básico foi extinto. A desqualificação da formação aprofundou-se com estes dois decretos-lei

2.4. A busca da garantia da qualidade das formações e das respostas educativas da escola

A par destas mudanças, foi criado o INAFOP (Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores), no final de 1998, o qual iniciou a sua actividade em 1999, especificando padrões de qualidade na formação de professores e estabelecendo o respectivo perfil, o qual foi aprovado, em 2000, para a educação básica, pelos Decretos-Lei nºs 240 e 241, ambos revogados pelo Decreto-Lei de 2014. O Governo da Aliança Democrática, a pretexto da crise económica emergente, em meados de 2002, extinguiu o INAFOP e a garantia de qualidade das formações iniciais sofreu um hiato até à criação da A3ES (Agência de Acreditação do Ensino Superior), em 2009, a qual está neste momento, a avaliar a qualidade dos diferentes cursos do ensino superior com um crivo bastante apertado e garantindo assim qualidade ao sistema.

Ainda a par destas mudanças, em 1996, foi aperfeiçoado o sistema da formação contínua, criado em 1992 [ii], dotando-o das modalidades de formação centradas na escola (projecto, círculo de estudos e oficina de formação) e foi criado também o sistema de formação especializada, a coberto do Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4, dotando o sistema educativo e a formação de professores de áreas de formação especializada para atender a necessidades diferenciadas de uma escola com públicos cada vez mais diferenciados e heterogéneos. O incentivo à procura da formação especializada era até incentivado com uma remuneração acessória.

O sistema de formação contínua foi alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2014, de 11/2, apenas extinguindo a modalidade de projecto, em termos de formação de professores

3. **A necessidade de um Código Deontológico da profissão docente?**

A resposta à questão que formulámos no final da secção nº 1, isto é, se é necessário um código deontológico da Profissão docente, mesmo se não outorgada aos professores a autonomia profissional própria de uma ordem profissional, merece-nos um «sim» assertivo porque, apesar de não terem outorgada a autonomia profissional, no contexto de uma ordemprofissional, os professores são objecto de uma desconcentração funcional que tem vindo a ser aprofundada, nos últimos 20 anos.

Com efeito, existem vários aspectos da organização curricular e pedagógica da escola nos quais os professores detêm a capacidade de conceção, de organização da execução e da ação e que exigem um código deontológico, ao mesmo tempo que os domínios de execução atribuídos aos professores salvaguardam uma grande margem de flexibilidade organizacional que exigem decisões enquadradas por uma ética profissional.

Os trabalhos de Agostinho dos Reis Monteiro (2005) e de Renato Neto (2012) vão nesta linha, recomendando regulação ético-profissional da actividade docente.

4. **Conclusão**

Apesar das limitações impostas pela falta de autonomia organizacional e de autonomia profissional, a evolução da formação de professores institui, genericamente, apesar de algumas lacunas e contradições, um elemento de suporte da capacidade de autonomia profissional dos professores. Ao sistema de formação profissional dos professores falta ainda a garantia da qualidade das formações, posta em causa como foi a sua estandardização e a sua orientação e aperfeiçoamento através da avaliação de desempenho.

5. **Referências bibliográficas**

AMARAL Freitas do (1988). *Princípios de Direito Administrativo.* Vols, I e II. Coimbra: Editora Almedina

CANO, Elena (2005). *Como Mejorar las Competéncias de los Docentes – Guia para la Autoevaluación y Desarrollo de las Competéncias del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Graó

CERRILLO, Quintana Martin-Moreno (1996). *Desarrollo Organizativo de los Centros Educativos Basado en la Comunidad.* Madrid. Editorial Sanz y Torres, S. L.

CERRILLO, Quintina Martín-Moreno (1989). *Organizaciones Educativas*, Madrid, UNED

CHOPART, Jean-Noel (Org., 2003). *Lógicas profissionais, lógicas institucionais e lógicas de missão*. Em: CHOPART, Jean-Noel (Org., 2003). *Os novos desafios do trabalho social.* Porto: Porto Editora. Pp. 223 a 236

DIAS, J. M. de Barros (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta

FERNANDES, António Sousa (1992). (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário - A Evolução do Sistema Educativo Português Durante os Regimes Liberal e Republicano* (1836- 1926). Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga

FERREIRA, Henrique da Costa (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores.* Lisboa: Editora EDUCA

FORMOSINHO, João (1989a). *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Concepção para A Escola Portuguesa*, in Revista Portuguesa de Educação, nº 1 (1989), pp.53-86, Braga, Instituto de Educação

FORMOSINHO, João (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*, in Revista Portuguesa de Educação, Vol 5, nº 3, 1992, pp. 23-48, Braga, Instituto de Educação

FORMOSINHO, João (1997). *Da Especialização Docente à Formação Especializada de Professores*. Braga: Universidade do Minho. Outubro de 1997

FORMOSINHO, João (1999). *A Diferenciação Pedagógica na Escola de Massas*. Conferência na Escola Secundária D. Duarte. Coimbra. 26 de Maio de 1999

FREIRE, João (2003). *Sociologia do Trabalho – Uma Introdução*. Porto: Afrontamento

LOUREIRO, Carlos (2001). *A docência como profissão*. Porto: ASA. Capítulo O Conceito de Profissão como objecto de estudo sociológico.

MONTEIRO, Agostinho R. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora

MONTEIRO, Agostinho R. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Livraria Almedina

MONTEIRO, Agostinho R. (2005). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora

MOREIRA, Vital (1997). *Administração Autónoma e Associações Públicas*. Coimbra. Coimbra Editora

NETO, Renato (2012). *As Representações Sociais e Éticas dos Professores e a Pertinência de um Código Deontológico para a Profissão Docente. Bragança*: ESE do IPB. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*, Vols I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta Editora

SOUSA, António Francisco (1995): *Fundamentos Históricos de Direito Administrativo*. Lisboa: Edições i – Editores

[i] Não apenas os sistemas estatais, mas também todos os sistemas públicos e privados. A burocracia afirmou-se, desde a racionalidade da revolução industrial como equivalente social desta, assumido numa perspectiva científica e ética, por todas as organizações, para validação de direitos e deveres funcionais com base no princípio da demonstração e da prova. De aí que Ferreira (2007) tenha associado burocracia à ciência como busca por parte daquela da racionalidade inerente à demonstração e prova científicas, no contexto das organizações sociais.

[ii] Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas, por ratificação, pela Lei nº 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, e pelo Decreto-Lei nº 155/99, de 10/5

GESTÃO DE CURSOS NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Luciene Borges Tavares

Universidade do Estado do Pará- Departamento de Educação Geral DEDG/UEPA
lucienebtavares@hotmail.com

Ormezinda Maria Ribeiro

Universidade de Brasilia- Departamento de Linguística LIP/UnB
aya.ribeiro@yahoo.com.br

RESUMO: A Universidade Aberta do Brasil (UAB), surge como resposta às demandas por cursos em educação a distancia (EaD), e vem ocupando um lugar de destaque nas organizações educativas. O processo de ensino e aprendizagem com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), passa a ser um ambiente com possibilidades múltiplas.

Para se conhecer as principais dificuldades na gestão dos cursos de Letras e Biologia da UnB, nesse sistema, fez-se o uso da abordagem qualitativa a partir do estudo de caso, com os recursos da entrevista, inquérito por questionário, observação não participante, e análise documental. Foi possível concluir que há, desarticulação administrativa e pedagógica na gestão dos Cursos, dificuldades quanto à restrita infraestrutura de apoio no Polo, indefinição de parcerias e recursos diversos; são garantidas nos Cursos: a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho, e a dimensão política para a formação cidadã.

Palavras – Chaves: Gestão, EaD, Cursos, UAB, TIC

1. Introdução

A Educação a Distância (EaD), no mundo contemporâneo, pelas mais diversas razões, tem se tornado uma necessidade cada vez mais presente na realidade educacional. Resultante dos reflexos do processo de transformação em uma economia globalizante tem ocupado um lugar de destaque nas organizações educativas em todo o mundo. O advento da "Sociedade do Conhecimento" vem acrescido de paradigmas emergentes e impõe-se sobre as políticas públicas educacionais em formas de programas e ações sob o conceito de que a aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida.

Nesse cenário cresce a necessidade de se repensar as novas formas de conceber o processo ensino e aprendizagem por meio do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), quando a sala de aula passa a ser um ambiente com possibilidades múltiplas, incluindo o mesclar de ensino presencial e ensino virtual, onde o encontro real e/ ou virtual de professores e alunos acontece em espaços e/ou tempos diversos, midiatizados pelas TIC.

Sob essa perspectiva, a EaD vem atraindo o olhar de estudiosos sobre as formas de organização e os desafios postos à institucionalização dessa modalidade de ensino; aumentando consideravelmente o número de pesquisas na área, fazendo do uso das TIC um

objeto de estudos diversos, trazendo discussões sobre a contribuição dessas para o processo de construção do conhecimento.

Assim, em uma parceria que rompe os limites da pesquisa institucional, e movidos pelo desejo de aprofundar os conhecimentos na área, bem como de ampliar o entendimento dessa política pública para a educação superior, realizamos uma pesquisa no âmbito da gestão de uma organização educativa que tem como modalidade a Educação a Distância (EaD). Essa parceria, formada pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e a Universidade de Brasília (UnB), estabeleceu-se por intermédio da coorientação de uma pesquisa de doutoramento de Luciene Borges Tavares, realizada pela Professora Doutora Ormezinda Maria Ribeiro, do Departamento do Instituto de Letras-IL, Coordenadora Pedagógica do Curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil- UAB/UnB.

Essa pesquisa teve seu embrião no Curso de Doutorado em Gestão na UTAD[1], que mediante convênio estabelecido com a Universidade do Estado do Pará (UEPA) abriu as portas para o diálogo interinstitucional, dando espaço para que a pesquisadora ampliasse seus conhecimentos na área de EaD e buscasse novos interlocutores. Nesse sentido, a UnB abriu as portas para que o funcionamento do Programa UAB, dos polos e dos cursos sob sua gestão fosse objeto de pesquisa, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES possibilitou o conhecimento da percepção dos gestores como locus de aplicação de entrevistas aos seus coordenadores, instaurando o diálogo entre as Instituições Públicas de Ensino Superior-IPES- UEPA, UTAD e UnB e o órgão de fomento brasileiro CAPES, o que consolidou a pareceria interinstitucional.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que não restringe o aluno, ou estudante ao mesmo espaço físico do professor. Baseia-se na aplicação da tecnologia à aprendizagem, exigindo uma postura nova de gestores, professores e estudantes, assim como novos enfoques metodológicos para o seu desenvolvimento.

> É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002, p 1)

As tecnologias de comunicação favorecem a professores e alunos o acesso a ambientes de aprendizagem mais amplos na residência e no local de trabalho, proporcionando estrutura e diálogo entre estes, na construção de conhecimentos que vão além da sala de aula no campus.

Segundo Aranha (2006), todos os povos possuem uma educação por meio da qual transmitem a cultura. Pode ser de maneira formal - com instituições específicas como a família, escola e igreja – ou informal – de forma espontânea a partir do senso comum. A educação faz parte da dinâmica das relações sociais e da organização da sociedade e encontra-se presente ao longo da história.

Dessa forma, um dos principais papéis da educação é a transformação da sociedade, em uma permanente capacidade de provocar mudanças nas pessoas. Segundo Luckesi (1994, p 21), "a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação". Logo, não existe ação educativa neutra, ou apolítica.

Segundo Kearsley e Moore (2007) cabe aos gestores da organização educativa, a seleção dos conteúdos específicos a serem ministrados e para isso precisam contar com "especialistas em conteúdos", devendo se considerar as necessidades e as demandas do

[1] Sob Orientação da Professora Doutora Maria João de Carvalho e do Professor Doutor Carlos Machado Santos, ambos da UTAD.

público alvo, ou dos estudantes. Outro fator muito importante a se considerar é que a educação a distância requer o uso de tecnologia própria, de acordo com o programa ou curso e que "o planejamento e a produção de programas de mídia para transmissão por tecnologia são onerosos." (KEARSLEY & MOORE, 2007, p 15).

Na educação a distância, estão envolvidos alguns atores fundamentais, aluno, instrutor equipe de criação (especialistas em conteúdo em mídias e tecnologias e designers) e instituição. Contudo, a grande responsabilidade, a disciplina, ou autodisciplina, atribuída ao aluno, concorrerá para a sua formação autônoma.

No caso do Sistema UAB, são aspectos fundamentais na criação e consolidação de cursos: um Sistema Educacional de Formação Permanente; busca da formação de qualidade com uso das Tecnologias de Comunicação e Informação; incentivo a pesquisa no uso das TIC nos processos de formação de professores; compromisso contínuo no processo de Acompanhamento e Avaliação dos Cursos a Distância; ofertas de cursos dirigidos pelo Programa de Ações Articuladas do MEC-SEED-CAPES.

De acordo com o MEC/SEED (2007), o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de polos de apoio presencial somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622 de 2005.

O sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

Com esses objetivos em vista, foram evidenciadas importantes estruturas de organização do sistema UAB, cuja construção se estabelece num regime de colaboração entre as instituições públicas de ensino superior e os poderes municipal, estadual e federal. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

O sistema UAB tem como foco principal a formação inicial e continuada de professores em todo o território nacional. Neste sentido, contribui para a melhoria e ampliação da oferta de educação superior no Brasil e para o estabelecimento de paradigmas de qualidade na implementação de cursos na modalidade a distância, em todas as áreas do conhecimento.

A proposta segundo o MEC é levar o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Nos processos de gestão dos elementos estruturantes do Sistema UAB (os atores organizacionais, a instituição, o polo) convergem suas ações para o aluno, corroborando para a ideia do ensino centrado no "aprendente".

A Gestão Democrática e Participativa em EaD, segundo Alonso (2005), significa pensar, na avaliação por meio do seu caráter formal, político, ético e curricular, cujo objetivo principal é que todos os sujeitos envolvidos, aprendam e sejam, de fato, incluídos no sistema formativo/educativo; na Tutoria como referencial humano no processo de ensino e aprendizagem, como a possibilidade do diálogo, do encontro, da troca entre a instituição formadora/educadora e o estudante. Logo, muitos são os desafios da EaD na Universidade Aberta do Brasil.

Na tentativa de se definir um ou mais modelos de análise, que sejam adequados ao estudo da gestão da universidade, e que se aplique à universidade aberta- e aos seus cursos, como requer o caso, seguem-se as discussões.

Pensar a universidade aberta como uma organização educativa implica estudá-la do ponto de vista da abordagem sociológica. Para o estudo e análise do Sistema UAB, quanto à relação administrativa e pedagógica, recorre-se a dois modelos de análise. Na visão de Lima

(2003) apenas um modelo limitaria as reflexões mediante a compreensão da complexidade organizacional, heterogeneidade e diversidade, que envolve as ações políticas de orientações normativas e de controle, mediante uma autonomia relativa.

Pressupõe-se que, como a escola, a universidade, sendo uma organização social "multifacetada", pode abrigar em seu seio diversas racionalidades. E que a organização educativa apresenta duas faces distintas. A esse fenômeno chamado de "modo de funcionamento díptico da escola como organização" o que, ressalvando as diferenças de nível, pode ser encontrado na dinâmica da Universidade, logo, podem coexistir tanto a ordem burocrática quanto à anárquica, no funcionamento da organização educativa. Tornando-se inevitável a fonte de "conflitos" derivados de interesses pessoais, mediante à interpretações de normas e da ordem vigente. Sendo, portanto, um ambiente propício à negociação e ao compromisso, permeados pela ambiguidade, incerteza. (LIMA, 2006, p. 77–78).

Conforme Lima (2003) há quatro modelos de organizações, dos quais, dois foram escolhidos para a análise na presente investigação, sob o pressuposto de que tais modelos podem ser encontrados nas instituições de ensino: o racional (objetivos claros e consensuais e tecnologia clara) o anárquico (objetivos em conflito e tecnologia ambígua).

Sob a perspectiva do modelo de análise burocrático e anárquico, levando-se em conta a presença de outros possíveis modelos explicativos, no caso, o político e o de sistema social (os quais permeiam também a estrutura organizativa da universidade), esperou-se que as discussões contribuissem para a clarificação dos modos de gestão vivenciados nos cursos de Biologia e Letras. Da mesma forma, esperou-se por fim, identificar as possibilidades da formação e os principais desafios e obstáculos para o alcance da qualidade instituída e desejada, na visão dos atores respondentes.

A opção por essa classificação se dá, também, devido à propriedade em relação aos fundamentos teóricos que embasam este trabalho, onde a universidade é vista como um sistema social diverso e complexo, composto de relações formais e informais entre professores, estudantes e comunidade acadêmica em geral.

Assim, à semelhança de Lima (2006), fez-se a opção pelo modelo burocrático e anárquico para explicar as articulações e a possível falta de articulação entre o administrativo e o pedagógico no Sistema UAB, o que foi feito por meio da aposta no "modo de funcionamento díptico", o qual não deixa de considerar a presença de outros modelos explicativos da realidade a estudar, nomeadamente o político e o de sistema social. Isto, feito a partir das categorías contidas nos Referenciais de qualidade de cursos em EaD: **aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura"** (MEC/SEED, 2007, p 7).

Foi escolhido como objeto de estudo um polo municipal próximo a Brasília, situado na Região Administrativa do Distrito Federal-DF, o Polo Alfa.

2. Método

Na tentativa de ler a realidade que se pretendeu conhecer, mediante a escolha de métodos e técnicas adequadas ao objeto de estudo, foi realizado um estudo de caráter qualitativo (mais utilizado em estudos sobre organizações educativas), descritivo, pela natureza sociológica do objeto investigado - visão dos coordenadores, tutores e estudantes, quanto aos desafios e obstáculos administrativos e pedagógicos, assim como às possibilidades da formação docente, na gestão dos cursos de Letras e Biologia na modalidade EaD do sistema Universidade Aberta do Brasil, no Polo Presencial (Municipal) - Polo Alfa. Incidindo, assim, na análise organizacional sobre três instituições públicas, configurando como estudo de multicasos, considerado por Triviños (1987).

Para fins desta pesquisa optou-se pelo estudo de caso múltiplo incorporado para investigar os diferentes tipos de papéis das instituições parceiras no processo decisório na gestão de cursos UAB.

a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
b) Universidade de Brasília (UnB)
c) Polo Presencial (Polo Alfa)

De acordo com Yin, "O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados" (2005, p 36). Este configurou-se como a metodologia mais adequada por se tratar de aprofundar o conhecimento como organização universitária (a UnB) e o seu modo de articular a administração com outras instituições do Sistema UAB (Capes e Polo Alfa), para oferecer cursos nessa modalidade de ensino relativamente nova, que é a EaD.

Segundo Gil (1999), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o delineamento: a) delimitação da unidade - caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. A primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui o caso, o que exige habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo.

Na linha de Baranâno (2004), o estudo de caso é um método de investigação utilizado que pressupõe uma apresentação rigorosa de dados empíricos, baseada numa combinação de evidências. Caracteriza-se, igualmente, pelo fato de reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se recorre a técnicas variadas de recolha de informação – observações, entrevistas, documentos.

Se é verdade que os resultados não podem ser generalizados, eles permitem o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e os resultados podem formular hipóteses para a formulação de outras pesquisas.

2.1 Objetivos

Contribuir para a consolidação da qualidade dos Cursos Letras e Biologia no sistema UAB e, consequentemente, favorecer a melhoria da formação profissional docente oferecida no Polo, beneficiando, desta feita, a sociedade em geral.

Queríamos, ainda, conhecer os modelos teóricos que fundamentam o sistema UAB e as implicações desses modelos na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Cursos de Letras e Biologia, oferecidos no Polo, ao mesmo tempo em que objetivamos saber se esses Cursos atendem às necessidades de formação profissional dos estudantes.

2.2 Como premissas, definimos:

- Os principais desafios, obstáculos e possibilidades da formação, vivenciados na Gestão dos Cursos no sistema UAB estão atrelados, diretamente, às condições de funcionamento do Polo, quanto à estrutura física, pedagógica, tecnológica e de recursos humanos e que a melhoria do processo de gestão administrativa e pedagógica dos Cursos de Letras (e Biologia) perpassa por uma proposta de projeto de polo com prédio próprio;

- Os modelos teóricos que fundamentam a Gestão do sistema UAB determinam os rumos da gestão administrativa e pedagógica dos Cursos Letras e Biologia no Polo de Apoio Presencial – Polo Alfa;

- Apesar das dificuldades encontradas na gestão dos Cursos Letras (e Biologia) estes têm contribuído para o aperfeiçoamento da formação profissional docente dos estudantes-professores que atuam na educação básica.

2.3 Atores Privilegiados (Amostra)

Instituição I (CAPES) – Num total de 04 Coordenadores, 02 entrevistados (50%), mais 01 entrevistado na posição de ex-coordenador dessa Instituição. Tendo o total de 03 entrevistas realizadas;

Instituição II (UnB) - 06 questionários aplicados, sendo 01 ao Coordenador do Curso de Letras, e 01 ao Coordenador de Biologia, 01 questionário ao Tutor Presencial de Biologia e 01 questionário de um total de 04 Tutores a Distância de Biologia (25%), 01 questionário ao Tutor Presencial de Letras (100%) de um total de quatro Tutores (25%) no primeiro bimestre;

Instituição III (Polo Alfa) - 16 Estudantes dos Cursos de Letras e Biologia , mediante análise interpretativa das estatísticas relativas aos questionários aplicados a 09 de um total de 15 estudantes (60%) que cursam Biologia e a 07 de um total de 19 estudantes (36,8%) que cursam Letras.

3. Procedimentos

A pertinência em conhecer a visão dos atores, sobre as práticas de gestão dos cursos de Letras e Biologia, sob o efeito de determinantes administrativos e pedagógicos, tornou necessário reunir informações numerosas, a partir de fontes documentais (legislação e outros) e orais para se conhecer a administração nas três instituições pesquisadas e especificamente a gestão universitária dos cursos no Polo de Apoio Presencial, quanto aos aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura.

Considerando ainda que, para Baranâno (2004), o estudo de caso serve para explicar ou avaliar a implementação de um programa e seus efeitos, o critério utilizado na escolha dos casos em questão, cumpre as características apontadas por este autor, uma vez que, durante a elaboração do estudo, a estrutura organizacional do Polo investigado, por exemplo, pôde ser caracterizada com base nos Referenciais de Qualidade para EaD Superior estabelecidos pelo MEC.

4. Instrumentos

À custa de um posicionamento descritivo e analítico procurou-se, então, fazer uma abordagem mais intensiva dos aspectos das instituições em análise, viabilizando a captação de muitos e variados elementos da dinâmica organizacional a partir de procedimentos variados de coleta de informações (Yin, 2005).

Para o efeito recorreu-se à entrevista semi-estruturada, ao inquérito por questionário, à observação não participante, à pesquisa documental (registros de arquivos,

editais, leis, ofícios, decretos, catálogos, relatórios de avaliação, projetos, arquivos de imagens, sonoros e vídeos, e-mails e mensagens pessoais).

A utilização destes instrumentos de recolha de dados permitiu perceber o comportamento dos atores face ao cumprimento dos normativos estabelecidos; dos significados e da percepção dos atores sobre a relação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, dos conflitos e da relativa autonomia, dos acordos entre os grupos das Instituições, dos processos decisórios, apontando por fim aos desafios e obstáculos na gestão dos cursos.

Conforme Vergara (2010), pode-se, ainda, utilizar na coleta de dados o método da observação não participante, no momento que ocorrem as entrevistas. Do mesmo modo, fez-se uso desse método de observação em momentos específicos, previamente combinados, como nas aulas presenciais no Polo (Curso de Letras e Curso de Biologia).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na observação não-participante, o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento da observação. Esta técnica permite o uso de instrumentos de registro sem influenciar o objeto observado.

Desse modo, a escolha das duas técnicas de coleta de dados, a observação não participante e a entrevista, representam o caráter qualitativo da pesquisa e também evita tendências resultantes de uma fonte única. Todavia, organizar e analisar todo o material obtido por meio de observação e entrevistas não são tarefas fáceis e exigem a aplicação de uma metodologia da qual a análise de conteúdo faz parte (Godoy, 1995).

Desta feita, como instrumentos de recolha de dados fêz-se uso da entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, a observação não participante e a pesquisa documental. Como técnica de análise e tratamento de dados, utilizou-se a análise de conteúdo e o aplicativo Statistical Package for the social Sciences (SPSS), versão 14.0 para Windows.

Com o foco maior no tipo de análise "interpretativa", o estudo de multicaso em questão, tornou possível conhecer e descrever a estrutura, a organização e o funcionamento das Instituições investigadas em especial no que diz respeito à feição burocrática - anárquica da administração universitária, relativas aos processos e práticas de gestão dos cursos no sistema UAB.

5. Resultados

5.1 As percepções dos gestores da Instituição I- (CAPES)

- A Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES por meio de Planilha específica (nº de alunos) fomenta, financia e supervisiona a produção e material didático dos cursos.
- Por meio das indicações das áreas a CAPES adquire, financia e envia os laboratórios pedagógicos.
- São feitas visitas *in loco* para verificação das condições de funcionamento do Polo. "Polos sem sede própria, ficam a cargo da Instituição ofertante".
- O Grupo Assessor da UAB auxilia a Diretoria de Educação a Distância- DED, na definição de diretrizes e tomada de decisão.
- Sistema de Informações - Os atores são responsáveis por preencher as informações: coordenadores adjuntos, coordenadores de curso e coordenadores de Polo.

5.2 As percepções dos atores das Instituições II e III

5.2.1 Quanto ao material didático, laboratórios e a biblioteca:

- "Pouco se é explorado em termos de pesquisa a outras fontes que não as disponibilizadas em ambiente virtual. Os professores/tutores não sugerem leituras complementares, tão pouco valorizam outras formas didáticas de apoio ao curso." (E2);
- "O aluno não tem disponíveis apostilas e livros e nem biblioteca equipada para atender às necessidades do curso. Eles têm acesso unicamente aos textos enviados pelos professores supervisores nas páginas das disciplinas." (Tutor Presencial);
- "É de responsabilidade do mantenedor do Polo, embora a CAPES tenha apoiado a aquisição. Quando o Polo não tem laboratório, os estudantes são levados para dentro da Instituição, onde são cedidos os laboratórios para realização das aulas laboratoriais." (E1).

5.2.2 Sobre as principais dificuldades do Polo

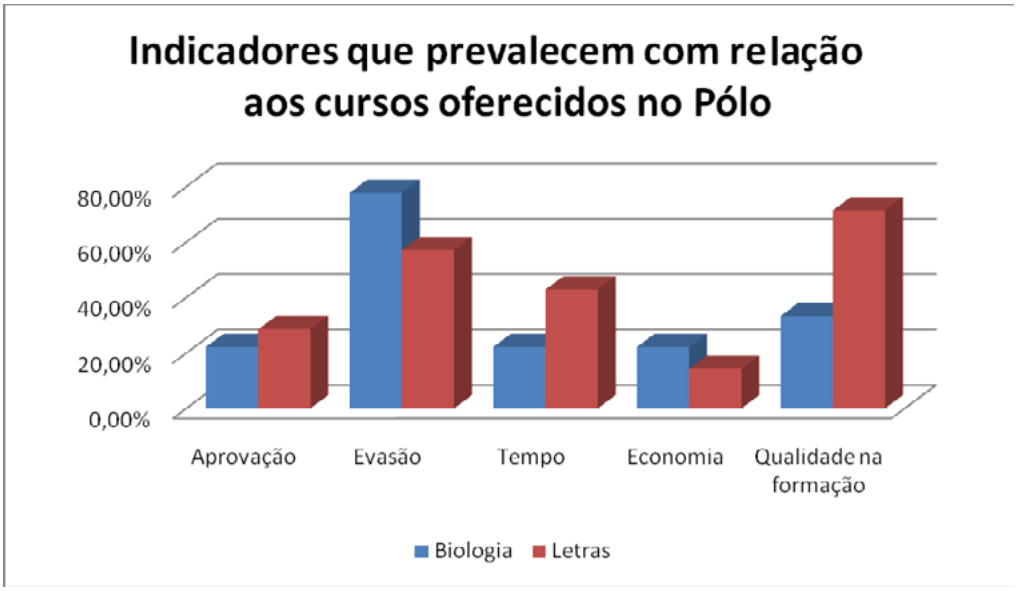
5.2.2.1 Em ordem de importância:

- "A construção do Prédio- Sede do Polo; a participação do Gestor Administrativo-Município; o funcionamento do Polo de forma descentralizada." (Estudante);
- "A participação do Gestor Administrativo-Município; a manutenção do Polo – definição de parcerias e recursos; a construção do Prédio-Sede própria; o funcionamento do Polo de forma descentralizada." (Coordenador de Curso).

5.2.3 Quanto aos indicadores:

- "Quanto aos Indicadores", pelo gráfico a seguir, a evasão é maior no curso de Biologia e no curso de Letras o nº de estudantes evadidos também é considerável. Quanto ao item qualidade, o maior percentual está no curso de Letras. Vindo a seguir o tempo, aprovação e economia.

Gráfico I- Indicadores



5.3 Considerações feitas pelos respondentes:

> "Tanto a evasão, quanto a qualidade na formação prevalecem em relação ao curso oferecido." (Tutor Presencial);
>
> "Aprovação, a economia e a qualidade na formação prevalecem com relação ao curso oferecido." (Tutor a Distância);
>
> "Tivemos um alto índice de evasão, no entanto credito mais às dificuldades pessoais do que propriamente pelas falhas no Curso (...) tivemos muitas disciplinas exatas, o que assustou quem pensava encontrar facilidades." (E7);
>
> "Temos aprovação, reprovação evasão. Como muitos alunos residem distantes do polo, a questão de tempo é relevante, tendo o aluno que gastar dinheiro para pagar vaias passagens. De tanto insistirmos, conseguimos declaração para pegarmos gratuidade de passagens de ônibus e metrô no DF, direito de estudantes. Isso é muito importante, tendo em vista, que a ida e a volta (residência, polo, vice-versa) custa 10 reais (2 ônibus, 2 metrô). A qualidade na formação é comprometida, diante do desestímulo de vários alunos que chegam ao polo e veem a falta de biblioteca, de laboratório enfim, de uma verdadeira aula universitária."(E9).

Interessante observar que apesar do indicador "qualidade na formação", ainda assim é grande a evasão nos cursos. Segundo depoimentos das turmas, a turma de Biologia iniciou com 40 estudantes e frequentam atualmente apenas 15, pois recentemente mais um estudante desistiu. No Curso de Letras, que iniciou com 45 estudantes, hoje são frequentes apenas 19. Há que se considerar, os diversos obstáculos, causas da evasão, alegados, principalmente pelos estudantes.

O que afirmam os entrevistados da Instituição I - Categoria 6C "Grupo Assessor da UAB e a definição de diretrizes e tomada de decisão- acompanhamento e avaliação de cursos e polos de apoio presencial".

"Foi um primeiro movimento adotado no sentido de acompanhar melhor o Sistema UAB, mas ele ainda não se consolidou na prática. Isso fica evidenciado em visitas aos Polos. É um pouco para isso que diz a Portaria, mas na prática mesmo, acontece muito pouco." (E2).

Contudo está disponível no sitio do MEC os Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância. Estes subsidiam o planejamento dos cursos. Apesar de existirem os Indicadores, Carline e Ramos (2009, p 163) defendem que "não há um padrão único e consensual nacional ou internacional, a ser empregado na avaliação de cursos a distância".

5.3.1 Quanto à dimensão técnica e dimensão política:

- "O aluno torna-se mais independente e com o passar do tempo ele desenvolve uma habilidade que às vezes não tinha antes no uso da TIC." (Tutor Presencial);
- "Forma cidadãos mais disciplinados, comprometidos, com senso crítico, pois a EAD faz com que o aluno adquira mais responsabilidades e aprenda de forma construtiva, aonde ele vai construindo o saber juntamente com discussões a respeito de um tema." (Tutor Presencial).

6. Discussão

6.1 Necessidades/Desafios do Curso (por ordem de prioridade)

6.1.1 Na visão dos Coordenadores:

- "O problema das instalações físicas se concentra muito mais na cobrança dos compromissos assinados pelos parceiros locais do que na falta de orientações ou definições das necessidades. Alguns polos simplesmente não cumpriram o prometido".
- "O problema dos recursos humanos se defronta com dois problemas: (a) a escolha dos tutores e coordenadores de polo, que nem sempre seguem critérios acadêmicos e (b) a absoluta ausência de profissionais especializados em algumas sedes de polos".
- "Embora os aspectos pedagógicos sejam de extrema importância, a maior lacuna sem dúvida ocorreu quanto à infraestrutura do polo. A parte pedagógica, sob responsabilidade da Universidade, com todas as dificuldades iniciais de adaptação para a EAD, conta com profissionais qualificados, no entanto a estrutura física e a disponibilização de pessoal para atuar no polo deixou muito a desejar".

6.2 Algumas Constatações/Possibilidades:

- "(...) a única forma possível para que pudesse dar continuidade a minha formação profissional. A EaD requer uma adaptação a sua metodologia, pois apesar do benefício de diminuir as distâncias e a facilidade de mobilidade de horários, a grande evasão confirma a queda dos mitos quanto à facilidade desta modalidade educacional, bem como a falta de qualidade dos cursos. (...) uma grande solução para os que realmente querem dar continuidade à formação, quebrando barreiras e expandindo limites". (E7);
- "O Curso superior em EaD certamente garante a formação continuada e o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local, uma vez que propicia a atualização profissional de forma rápida e dinâmica, flexibilizando a gestão do tempo de cada indivíduo de modo a possibilitar que o mesmo se mantenha no mercado de trabalho com competência e autonomia". (E2);
- "Sem dúvida, a EaD é uma estratégia muito boa. Excelente! Ela é uma modalidade útil para a inclusão social. O Sistema UAB tem uma grande contribuição, que foi socializar, aproximar a EaD das universidades". (E2).

7. Conclusões

Verificou-se que existe desarticulação administrativa e pedagógica na gestão dos Cursos de Letras e de Biologia, todavía essa articulação pode ser feita por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos (em aperfeiçoamento).

Há dificuldades quanto à restrita infraestrutura de apoio no Polo (prédio emprestado), indefinição de parcerias, recursos diversos. Com indicação para maior participação do Gestor Administrativo-Município e construção do prédio próprio.

São garantidas a dimensão técnico-científica (uso das TIC) para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação cidadã. Atendendo aos aspectos pedagógicos, segundo os Referenciais de qualidade da Educação Superior a Distância do MEC (2007).

Apesar das limitações encontradas na investigação, como o fato de serem as primeiras turmas no Polo Alfa, constatamos que os Cursos de Letras e de Biologia estão cumprindo o objetivo maior do Sistema UAB, que é contribuir para a formação profissional dos Professores da Educação Básica no Brasil.

Referências Bibliográficas

Baranano, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Sílabo.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Carline, A. L., & Ramos, M. P. (2009). A avaliação do curso. Em M. Formiga & F. M. Litto (Eds) e*ducação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 161-165.

Decreto nº. 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (2005). Obtido Janeiro 15, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm

Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, *35*(2), 57–63.

Kearsley, G., & Moore, M. G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.

LDB. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Obtido Janeiro 15, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Moran, J. M. (2002). *O que é um bom curso a distância?* Obtido março 20, 2011, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vergara, S. C. (2010). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (12th ed.). São Paulo: Atlas.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Relações profissionais dos professores: que mudanças com a formação de agrupamentos?

Magda Mesquita
Isolina Oliveira – Universidade Aberta

Resumo

A comunicação apoia-se num estudo realizado com o objetivo de compreender os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações entre o Diretor e o corpo docente, nas relações entre os professores, e no seu grau de participação na vida da escola. A investigação encontra enquadramento teórico na noção de capital social (Coleman, 1988; Putnam, 2000), aplicada no entendimento dos benefícios decorrentes dos laços criados entre indivíduos de um mesmo grupo ou rede relacional.

A pesquisa empírica incidiu sobre três agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal recorrendo a entrevistas aos respetivos Diretores, à aplicação de um inquérito por questionário ao seu corpo docente e à análise documental.

Esta comunicação apresenta os dados relativos ao questionário aos professores. Observa-se que estes (ainda) se ajudam mutuamente na resolução de questões profissionais, e que continuam a confiar uns nos outros para partilharem dificuldades com os alunos. Mas revelam uma menor motivação para participarem em projetos de melhoria do agrupamento, e no seu plano anual de atividades.

Palavras-chave: agregação de agrupamentos de escolas; capital social; relações profissionais.

Title: The effects of school clusters consolidation on their social capital

Abstract

This paper is based on a study conducted in order to understand the effects of the consolidation of school clusters on the professional relations between the Headmaster and faculty, the relationships between teachers and their peers, as well as their participation in school life. The concept of social capital is applied here in the sense of the collective benefits that result from the bonds made between individuals of the same group or network.

The empirical research focused on three school clusters in the central region of Portugal, and was based on interviews to their Headmasters, a questionnaire survey to their faculty, and documentary analysis.

This paper focuses on the data gathered from the questionnaire survey to the teachers of the three schools. An analysis of the data suggests that teachers (still) help each other in solving professional issues, and show mutual trust in sharing difficulties with students. However they are less motivated to participate in school life.

Key-words: school clusters consolidation; social capital; professional relations.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho, encetou de forma súbita um processo de reorganização da rede escolar do país através da fusão de vários agrupamentos de escolas de escolas, e escolas não agrupadas do mesmo concelho. Entre julho e agosto de 2010 foram constituídos oitenta e seis novos agrupamentos de escolas, que pelas dimensões adquiridas tomaram a designação popular de 'mega-agrupamentos'.

O Conselho de Ministros sustentou esta deliberação na urgência de "adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos", de "adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono", e de "promover a racionalização dos agrupamentos de escolas de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto" (Resolução n.º44/2010).

Vozes críticas apontaram o imperativo de razões economicistas na aplicação desta diretiva orientada pela racionalização dos recursos humanos, fazendo prever a rescisão de contratos de professores, e de pessoal não docente em elevado número. Mal acolhida de norte a sul do país, a medida despoletou fortes movimentos de contestação local nas comunidades educativas implicadas. Entre diretores de escolas, professores, encarregados de educação, funcionários e alunos, foram muitos os que se insurgiram contra aquela decisão, clamando que seria gravosa para a qualidade do ensino, especialmente no interior do país, cuja desertificação já iniciada pela emigração e o decréscimo na natalidade seria acelerada.

A condução do processo pelo então secretário de estado da educação e direções regionais de educação foi tudo menos pacífica, apresentando mesmo alguns contornos de ilegalidade: foi dispensada a auscultação prévia das escolas, através dos seus diretores, conselhos gerais, ou associações de pais[1]. Aos municípios também não foi concedida oportunidade de se pronunciarem junto da tutela sobre este assunto.

[1] cf. edição online do Jornal de Notícias de 4 de julho de 2010

http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1609952&page=-1,

acedido em 28 fevereiro 2012

É importante recordar que a decisão surge no final do ano letivo de 2009/2010, altura em que uma significativa maioria de diretores de escolas tinha sido eleita menos de um ano antes, ao abrigo do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril). Sem direito a contraditório, os mesmos diretores foram informados pelas respetivas direções regionais de educação que seriam exonerados dos seus cargos, e de um dia para o outro viram terminados os seus mandatos e projetos de intervenção. Quase todos viriam a integrar Comissões Administrativas Provisórias nomeadas pelas respetivas Direções Regionais de Educação, presididas na generalidade dos casos pelo ex-diretor da Escola Secundária, a Escola sede do novo agrupamento.

Na altura, os relatos informais de diretores, professores e funcionários de alguns desses agrupamentos de escolas descrevem inúmeros mal-estares e prejuízos: entre outros, a espinhosa missão de gerir e administrar um 'mega-agrupamento' do ponto de vista educacional, administrativo e financeiro; a comunicação deficiente entre as diferentes estruturas educativas; a morosidade e distorção na transmissão de informações relativas ao funcionamento da Escola; o aumento do trabalho burocrático, em prejuízo do trabalho pedagógico e didático; a dificuldade em calendarizar reuniões; a concentração dos serviços administrativos e de toda a logística na sede do agrupamento, obrigando quem está nas outras escolas, ou unidades de gestão - como passaram a ser designadas - a deslocações de várias dezenas de quilómetros.

Suspenso durante o ano de 2010/11, o processo foi retomado em 2012 pelo governo, alegadamente por exigência da equipa constituída pelo Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário Internacional (responsável pela supervisão da execução do programa de resgate financeiro a Portugal[2]), já que esta medida permitiria poupar 195 milhões de euros. A tutela estabeleceu o final do ano letivo 2012/2013 para a conclusão da agregação de agrupamentos de escolas de escolas, numa decisão até à data irreversível.

Esta sucinta caracterização do problema descreve igualmente a temática deste estudo, cuja pertinência encontra fundamento na inexistência de uma avaliação oficial dos efeitos desta reforma educativa. No imediato, considerou-se relevante a perspetiva dos Diretores de

[2] http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/educacao-ajuda-externa-fmi-troika-escolas-tvi24/1250898-4071.html, acedido em 2 de abril 2012

Agrupamentos de escolas e do seu corpo docente de estabelecimentos de ensino que tivessem sido visadas por esta reforma na primeira fase, e que teriam uma visão própria do modo como foi aplicada e dos efeitos que surtiu nas Escolas. Na presente comunicação será dada primazia à apresentação da perspetiva dos docentes, complementada por algumas referências aos testemunhos dados pelos respetivos Diretores de Escola.

Espera-se, pois, poder contribuir para o entendimento de como alterou as escolas, as suas estruturas educativas e de gestão, e influenciou a qualidade das relações entre os seus profissionais.

Enquadramento teórico

A constituição de escolas de grandes dimensões não constitui novidade no panorama internacional. No contexto norte-americano, por exemplo, o aumento da dimensão das escolas ao longo do século XX (entre as décadas de 20 e 90) suscitou a realização de inúmeras investigações, que estudaram os efeitos desta transformação nas mais diversas vertentes do seu funcionamento. As suas conclusões demonstram que as escolas pequenas (escolas que têm até 400 alunos) garantem um ensino com melhor qualidade (Nguyen, Schmidt & Murray, 2007): baixos índices de abandono escolar e de absentismo; existência de ambientes de trabalho colegial com níveis de satisfação altos entre os professores; maior grau de satisfação por parte de alunos e pais, e possibilitam um acompanhamento próximo dos alunos, por parte de professores e administradores escolares (Bryk & Driscoll, 1998; Wasley & Lear, 2001; Howley & Bickel, 2002).

Estes aspetos começam a ser encarados como benéficos na perspetiva de construção de um "capital social" que a médio e longo prazo representa ganhos inestimáveis em termos sociais e económicos. A ideia de que o 'capital social' resultante de relações sociais é passível de gerar benefícios para os sujeitos envolvidos, implica o reconhecimento do valor das redes sociais que promovem a criação de laços entre pessoas, assentes na reciprocidade e confiança mútua (Claridge, 2004).

A origem do conceito radica na sociologia e na ciência política (Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Putnam, 1995, 2000; Portes,1998; Woolcock, 1998; Lin, 2001). A autoria da

expressão "capital social" é consensualmente atribuída a Lyda J. Hanifan (1916)., supervisor estatal das escolas rurais no estado da Virgínia que no início do século XX sublinhou os benefícios das relações de vizinhança marcados pela solidariedade e proximidade, valores que constituem uma fonte de riqueza imaterial, pelo seu potencial de melhorar a vida das pessoas.

A transposição desta noção para o contexto educativo evoca provavelmente um dos aspetos mais prezados numa escola, aqui entendido como uma reserva acumulada em resultado dos laços que sustêm as relações profissionais e pessoais dos seus membros. Nesta investigação, o conceito foi aplicado no sentido que lhe é atribuído por Putnam (2000) e Coleman (1988), para quem o capital social facilita determinadas ações entre os membros de uma rede social dentro de uma estrutura social, como por exemplo, a escola.

A associação do capital social à dimensão da escola (Nguyen, Schmidt &Murray, 2007) assenta na premissa de que as relações entre as pessoas contam, e a reciprocidade e a confiança mútua não são apenas conceitos abstratos; na verdade, tornam a vida mais segura e mais aprazível, de uma forma que não seria possível sem a sua existência (Coleman, 1988; Field, 2008; Putnam, 1995; 2000).

No respeitante aos benefícios educacionais, por exemplo, tem sido demonstrado de forma consistente que as escolas mais pequenas conseguem desenvolver um trabalho melhor na promoção do sucesso escolar através de um sentido de coesão da comunidade (Friedkin & Necochea, 1988; Ready, Lee, & Welner, 2004; Roeser, Midgley & Urdan, 1996).

Estas vantagens estendem-se ao desenvolvimento psicológico e afetivo dos alunos, imprescindível ao prosseguimento da escolarização até ao ensino superior. Outros benefícios são: o aumento do grau de ligação e de satisfação dos alunos com a Escola, ao mesmo tempo que o clima profissional entre os professores melhora (Bryk & Driscoll, 1998; Wasley et al, 2000; Copland & Boatright, 2004; Meier, 2002; Klonsky, 2003); a diminuição da violência estudantil e da indisciplina (Klonsky, 2002); o desenvolvimento de fortes relações de proximidade entre os alunos e os professores, famílias e comunidades (Wasley & Lear, 2001; Lee & Smith, 1995; Vander Ark, 2002).

Em contraciclo relativamente a estes dados, Portugal tem assistido ao reordenamento da rede escolar, fundado na agregação de agrupamentos de escolas. Decorridos quatro anos sobre a agregação dos primeiros estabelecimentos de ensino, interessa compreender se a

rejeição inicial deste processo teve apenas origem num medo infundado do futuro, ou se se confirmaram os prejuízos antecipados por quem foi obrigado a conformar-se com uma nova realidade administrativa e organizacional.

Apenas a passagem do tempo e uma aturada investigação sobre esta problemática poderão confirmar ou infirmar as previsões mais desencorajadoras que, no limite, apontam para "(…) a destruição completa da ideia de uma escola mais integrada, mais coerente, mais unificada, mais personalista, mais exigente (…) e a instituição definitiva da anarquia organizada, da balcanização, da burocratização máxima" (Matias Alves, 2012). Espera-se que este estudo possa ser um passo na descoberta desta nova realidade organizacional e dos seus efeitos na qualidade do serviço educativo.

Metodologia

A investigação teve o formato do estudo de caso múltiplo (Yin, 2009) - um *design* de investigação utilizado para estudar em simultâneo vários casos ligados entre si - com caráter instrumental (Stake, 2006) - na assunção de observar os efeitos que a agregação de agrupamentos de escolas surtiu nas relações profissionais docentes.

Tendo por referência a questão de partida "Que mudanças foram sentidas pelos diretores e professores, ao nível relacional e de participação na vida escolar, em resultado da criação de mega - agrupamentos?", foram elaboradas três questões de investigação: Em que medida o processo de agregação de agrupamentos afetou as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente? De que modo a agregação de agrupamentos afetou as relações docentes humanas e profissionais interpares? De que forma a constituição de mega - agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida destes agrupamentos de escolas?

A escolha dos três agrupamentos de escolas obedeceu a critérios de semelhança: todos foram sujeitos à agregação na primeira fase deste processo, em junho de 2010; apresentam uma dimensão semelhante no respeitante à população escolar (número de alunos e de professores), resultaram da fusão de dois agrupamentos que distam 10 a 15 km entre si, e situam-se na região centro do país.

De teor qualitativo e quantitativo, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos de escolas, e da aplicação de inquéritos por questionário ao seu corpo docente. Recorreu-se igualmente à análise documental para a contextualização do estudo e caracterização de cada Agrupamento de Escolas.

Contextualização do estudo

A investigação empírica incidiu sobre três agrupamentos de escolas sujeitos ao processo de agregação em 2010. O Agrupamento A resultou da agregação de dois agrupamentos de escolas que distam cerca de 15 km entre si. É constituído por onze Jardins de Infância, quatro Escolas do 1º Ciclo, uma do 2º Ciclo que tem quatro turmas do 1º, duas Escolas do 2º, do 3º Ciclos e uma de Ensino Secundário. No ano letivo de 2012/13, foi frequentado por 1556 alunos (243 no ensino Pré-Escolar; 413 no 1º Ciclo; 268 no 2º Ciclo; 410 no 3º Ciclo e 279 no Secundário). O seu corpo docente é formado por 158 professores (15 do ensino Pré- Escolar; 21 do 1º Ciclo; 27 de 2º Ciclo; 30 do 3º Ciclo e 65 do ensino Secundário).

O Agrupamento B adveio da fusão de dois Agrupamentos de Escolas em 2010. Agrega sete Jardins de Infância, um Centro Educativo, seis Escolas Básicas do 1º Ciclo, uma Escola Básica 2, 3 com Ensino Secundário, e uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância. Em 2012/2013 foi frequentado por 1665 alunos (171 do Pré-Escolar, 445 do 1º Ciclo, 271 do 2º Ciclo, 479 do 3º Ciclo e 299 do Ensino Secundário), com um total de 176 docentes, divididos pelos diferentes níveis de ensino: 13 do Pré-Escolar, 33 do 1º Ciclo, 36 do 2º Ciclo, e 94 do 3º Ciclo e Ensino Secundário.

O Agrupamento C foi formado em 2010, em consequência da agregação de dois Agrupamentos do concelho. Tem dez Jardins de Infância, oito Escolas do 1º Ciclo, uma Escola do 2º, 3º e uma Escola Secundária. Os números relativos aos alunos e professores deste estabelecimento de ensino em 2012/2013 são os seguintes: 1430 alunos (255 do Pré-Escolar, 410 do 1º Ciclo, 233 do 2º Ciclo, 333 do 3º Ciclo e 189 do Ensino Secundário) e 171 docentes (16 do Pré-Escolar, 30 do 1º Ciclo, 36 do 2º Ciclo, e 80 do eº Ciclo e Ensino Secundário).

Caracterização dos docentes dos agrupamentos inquiridos

O inquérito por questionário foi aplicado a todos os docentes dos Agrupamentos. A amostra global é constituída por 237 questionários, sendo que 31% pertencem ao Agrupamento A, 28% ao Agrupamento B, e 41% ao Agrupamento C. No que concerne o nível de ensino lecionado, na amostra, 11% ensinam no pré-escolar, 29% no 1.º CEB, 16% no 2.º CEB, 35% no 3.º CEB/Secundário e 9% no Secundário.



Gráfico 1. – Nível de ensino que leciona

Em termos de categoria profissional, 8% dos inquiridos são contratados, 17% são do pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, e 75% são do Quadro de Agrupamento.



Gráfico 2. – Categoria Profissional

Quanto ao tempo de serviço, 1% tem entre 0-5 anos de serviço, 3% tem 6-10 anos, 17% tem 11-15 anos, 21% tem 16-20 anos, 27% tem 21-25 anos, 19% tem 26-30 anos, e 12% tem mais de 30 anos.

Relativamente ao tempo de serviço no estabelecimento de ensino desde 2009/10, 12% tem 0-1 anos de serviço e 88% tem 3-4 anos de serviço nessas condições, o que significa que a maioria dos docentes acompanhou toda a fase de agregação do seu agrupamento.



Gráfico 3. – Tempo de serviço (em anos)

Sobre os receios sentidos aquando da notícia da agregação do seu agrupamento, destaca-se a preocupação com a perda de emprego de colegas, o receio de que "a escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão", e que "o bom ambiente entre os professores se deteriorasse".

Ilustram-se graficamente os valores médios observados, que se reportam à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

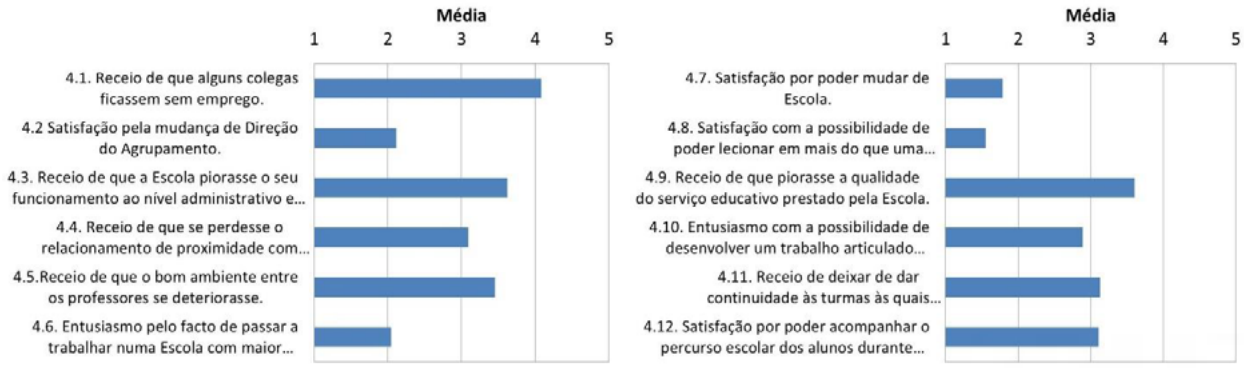


Gráfico 4. – Receios e expetativas após a comunicação da notícia da agregação do agrupamento de escolas

Em média, a concordância é superior com os itens 4.1. (Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego), 4.3. (Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão), 4.9. (Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola), 4.5. (Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse), 4.11. (Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava), 4.12. (Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos) e 4.4. (Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a.", sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida.

A concordância diminui relativamente aos itens 4.10 (Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino), mais em 4.2 (Satisfação pela mudança de Direção do Agrupamento) e 4.6 (Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão). A concordância é ainda mais fraca acerca dos itens 4.7. (Satisfação por poder mudar de Escola) e 4.8. (Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola), em que o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Era necessário compreender se os inquiridos viram confirmadas ou infirmadas estas expetativas e receios, pelo que a questão seguinte no questionário versava justamente esse tópico.



Gráfico 5. – Confirmação/infirmação das expetativas e receios iniciais

Assim, observa-se que em média, e à semelhança do que ocorreu no bloco anterior de questões, a concordância é superior com 5.1. (Receio de que alguns colegas ficassem sem emprego), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida. Seguem-se os itens 5.3. (Receio de que a Escola piorasse o seu funcionamento ao nível administrativo e de gestão), 5.9. (Receio de que piorasse a qualidade do serviço educativo prestado pela Escola), 5.5. (Receio de que o bom ambiente entre os professores se deteriorasse), 5.12. (Satisfação por poder acompanhar o percurso escolar dos alunos durante mais anos), 5.10 (Entusiasmo com a possibilidade de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos de ensino), 5.11. (Receio de deixar de dar continuidade às turmas às quais lecionava), e 5.4. (Receio de que se perdesse o relacionamento de proximidade com o/a Diretor/a), com valor médio próximo do ponto intermédio da escala de medida. De uma forma geral, regista-se que os inquiridos viram confirmados estes receios.

A concordância diminui para 5.2. (Satisfação pela mudança de Direção do agrupamento), depois ainda mais para 5.7. (Entusiasmo pelo facto de passar a trabalhar numa Escola com maior dimensão), 5.6. (Satisfação por poder mudar de Escola), e 5.8. (Satisfação com a possibilidade de poder lecionar em mais do que uma Escola), itens para os quais o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Os efeitos da agregação na relação entre o Diretor e o corpo docente

Sobre o modo como o processo de agregação afetou as relações humanas e profissionais entre o/a Diretor/a e o corpo docente, no questionário, destacam-se, em termos globais os seguintes resultados: uma significativa percentagem dos respondentes concorda com a afirmação "todos os docentes conhecem pessoalmente o/a Diretor/a". Contudo, para a afirmação "o fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes", a alternativa de resposta "não concordo nem discordo" foi a que obteve percentagem mais alta. Em relação à asserção de que "o/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores", a maior percentagem das respostas incidiu sobre a alternativa "concordo". Ilustram-se graficamente os valores médios observados para todos os itens:





A concordância é superior com o item 6.1. (Todos os professores do agrupamento conhecem pessoalmente o/a Diretor/a), seguido de 6.3. (O/a Diretor/a é recetivo às propostas de melhoria do funcionamento da Escola apresentadas pelos professores), 6.6. (O/a Diretora/ tem uma atuação justa na resolução de conflitos entre os professores), 6.2. (O/a Diretor/a reconhece o trabalho que os professores desenvolvem), 6.9. (O/a Diretor/a conseguiu criar um sistema de comunicação eficaz com os professores) e 6.11. (As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a transmissão de informação mais célere), depois de 6.10. (As alterações às formas de comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes tornaram a informação transmitida mais fidedigna), 6.7. (Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes foi substituída pela utilização do e-mail), e 6.8. (Depois da agregação, a comunicação pessoal entre o/a Diretor/a e os docentes

foi melhorada através da utilização da plataforma *Moodle*), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens.

A concordância diminui para 6.12. (A comunicação entre o/a Diretor/a e os docentes está hoje reduzida à transmissão de informações relativas ao funcionamento do Agrupamento) e é inferior ao ponto intermédio da escala em relação a 6.4. (O fosso criado entre o/a Diretor/a e os docentes pela agregação diminuiu o sentimento de confiança mútua entre as duas partes) e 6.5. (Diminuiu o sentimento de confiança de que o/a Diretor/a trate todos os docentes com equidade).

Os efeitos da agregação nas relações docentes interpares

Procurou também averiguar-se como a agregação destes agrupamentos de escolas afetou a qualidade das relações docentes interpares, no que concerne a confiança, a reciprocidade, e a qualidade da comunicação enquanto indicadores de capital social. Ilustram-se graficamente os valores médios observados.

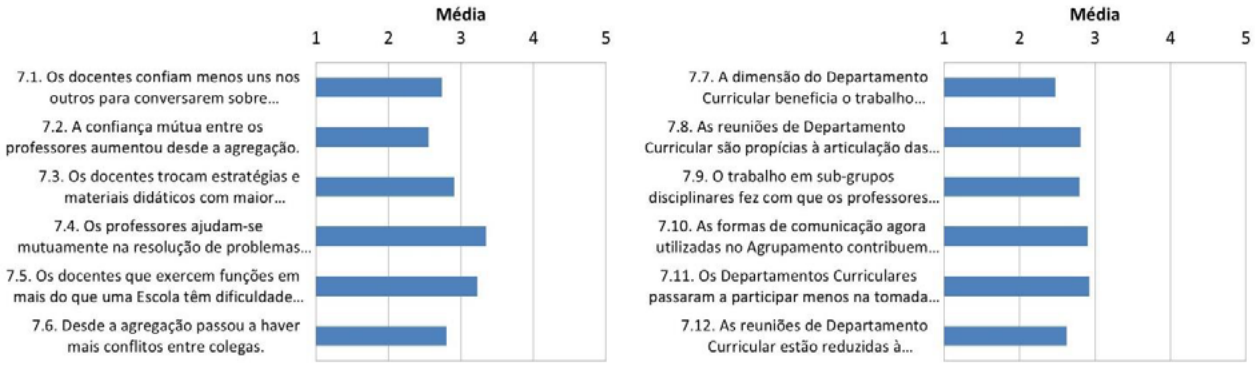


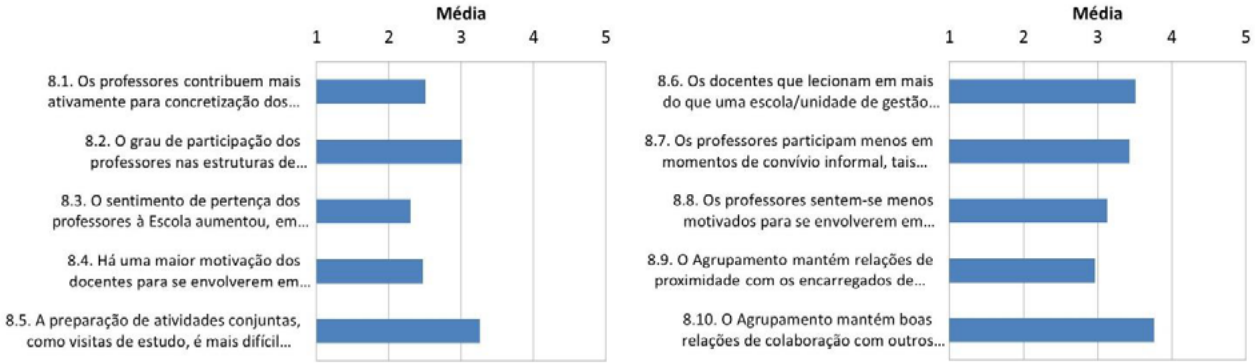
Gráfico 6 - Os efeitos da agregação nas relações docentes interpares

Em média, a concordância com as afirmações é superior em relação aos itens 7.4. (Os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais) e 7.5. (Os docentes que exercem funções em mais do que uma Escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida.

A concordância diminui relativamente a 7.11. (Os Departamentos Curriculares passaram a participar menos na tomada de decisões sobre o funcionamento do Agrupamento), 7.3. (Os docentes trocam estratégias e materiais didáticos com maior regularidade), 7.10. (As formas de comunicação agora utilizadas no Agrupamento contribuem para uma maior proximidade entre os docentes do mesmo Departamento Curricular), 7.8. (As reuniões de Departamento Curricular são propícias à articulação das diferentes disciplinas), 7.6. (Desde a agregação passou a haver mais conflitos entre colegas), 7.9. (O trabalho em sub-grupos disciplinares fez com que os professores se isolem dos restantes docentes do Departamento Curricular) e 7.1. (Os docentes confiam menos uns nos outros para conversarem sobre dificuldades profissionais (indisciplina dos alunos, insucesso escolar, por exemplo), e é inferior para 7.12. (As reuniões de Departamento Curricular estão reduzidas à comunicação de informações do Conselho Pedagógico), 7.2. (A confiança mútua entre os professores aumentou desde a agregação), e 7.7. (A dimensão do Departamento Curricular beneficia o trabalho articulado entre todos os professores do Departamento. Para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Efeitos da agregação de agrupamentos no grau de participação e envolvimento dos docentes na vida da escola.

Neste ponto quis estudar-se a questão de investigação "De que forma a constituição de mega-agrupamentos influenciou o grau de participação e envolvimento dos professores na vida da escola?" Ilustram-se graficamente os valores médios observados.



Em média, a concordância é superior com o item 8.10. (O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais e educativos, tais como a autarquia, empresas, associações culturais, centro de saúde), seguido de 8.6. (Os docentes que lecionam em mais do que uma escola/unidade de gestão têm menos disponibilidade de tempo para participarem na concretização do Plano Anual de Atividades do Agrupamento), e 8.7. (Os professores participam menos em momentos de convívio informal, tais como comemorações, jantares, eventos culturais e/ou desportivos promovidos pela direção do Agrupamento), depois de 8.5. (A preparação de atividades conjuntas, como visitas de estudo, é mais difícil devido à incompatibilidade de horários dos docentes, 8.8. (Os professores sentem-se menos motivados para se envolverem em Projetos que promovam o nome do Agrupamento perante a comunidade educativa) e 8.2. (O grau de participação dos professores nas estruturas de coordenação educativas (Departamento Curricular, Conselho Pedagógico, por exemplo) da Escola diminuiu em resultado da agregação), sendo o valor médio superior ao ponto intermédio da escala de medida para estes itens. A concordância diminui para 8.9. (O Agrupamento mantém relações de proximidade com os encarregados de educação dos alunos, desde a criação do "mega-agrupamento"), e ainda mais para 8.1. (Os professores contribuem mais ativamente para concretização dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades, desde a criação do "mega-agrupamento"), e 8.4. (Há uma maior motivação dos docentes para se envolverem em Projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento), sendo inferior para 8.3. (O sentimento de pertença dos professores à Escola aumentou, em resultado da criação do "mega- agrupamento), para todos estes itens o valor médio é inferior ao ponto intermédio da escala de medida.

Conclusões

Em resposta à primeira questão de investigação, relativa à compreensão dos efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações entre o/a Diretor/a e o corpo docente, constata-se que o universo dos professores dos três agrupamentos confirma a ideia de que os seus Diretores os conhecem pessoalmente, em percentagens estatisticamente significativas. A noção de que o trabalho que os professores desenvolvem é reconhecido pelo/a Diretor/a

também é objeto de concordância, assim como a perceção de que este/a é recetivo/a às propostas de melhoria do funcionamento da Escola que os professores apresentam. Estes dois aspetos concorrem para a noção de que o esforço desenvolvido pelos Diretores na manutenção de um bom relacionamento com os docentes é reconhecido.

O recurso mais intensificado à comunicação, por meios como o correio eletrónico e a plataforma *Moodle*, foi uma das soluções encontradas para contornar essa mesma distância física e afetiva entre os Diretores e os docentes, e entre as escolas que estão sob o mesmo "guarda-chuva" do Agrupamento. Tais alterações apontam para um contacto presencial menos frequente, com as consequências previsíveis de diminuição da qualidade do capital social destes estabelecimentos de ensino, isto é, da densidade dos laços que ligam estes profissionais. Nesta ordem de ideias, é possível concluir que as relações entre os responsáveis máximos dos agrupamentos e os seus docentes foram afetadas negativamente, por comparação ao que ocorreu na sua experiência de gestão anterior.

Através da segunda questão de investigação, acerca do modo como a agregação de agrupamentos afetou as relações docentes interpares, procurou compreender-se se foram alterados os níveis de reciprocidade e de confiança entre os docentes, bem como a qualidade da comunicação. A maior parte dos inquiridos discorda da ideia de ter diminuído o sentimento de confiança entre os professores na partilha de problemas profissionais, o que aponta para a inalteração dos níveis de confiança mútua. É importante referir que a concordância também surge em torno do item "os professores ajudam-se mutuamente na resolução de problemas profissionais", o que indicia a existência de reciprocidade nos relacionamentos profissionais.

Por outro lado, há discordância no que diz respeito ao aumento da confiança mútua entre os professores, desde a agregação, o que pode revelar que as suas relações não foram beneficiadas pelo processo. É igualmente reconhecido que os docentes que exercem funções em mais do que uma escola têm dificuldade em criar novos laços de amizade com outros colegas.

No respeitante à terceira questão de investigação, sobre os efeitos da agregação no grau de envolvimento dos docentes na vida da escola, prevalece a discordância da ideia de que há maior motivação nos docentes para participarem em projetos que melhorem o funcionamento do Agrupamento.

O mesmo sucede em relação à perceção dos docentes sobre o sentimento de pertença dos professores à Escola, em resultado da criação do mega - agrupamento, que não aumentou.

Estes dados apontam para uma diminuição no grau de participação docente na vida da escola e, por consequência, de uma diminuição do seu capital social. A maior dificuldade em preparar atividades conjuntamente é um facto, o que reforça esta última possibilidade. Mais ainda para os docentes que exercem funções em mais do que uma escola, pela menor disponibilidade de tempo.

Esta afigura-se para já como uma análise preliminar dos dados, mas é possível avançar que as relações entre diretor e corpo docente sofreram algum distanciamento, fruto da criação de um agrupamento de maiores dimensões e sobretudo geograficamente disperso.

Desponta ainda a ideia de que as relações docentes foram afetadas por esta reforma, especialmente para aqueles que exercem funções em mais do que uma escola. Esta passou a ser uma característica do funcionamento destas escolas, que até 2010 eram estabelecimentos de ensino autónomos.

Finalmente emerge a noção de que o grau de participação dos docentes na vida da escola diminuiu. O mesmo parece ocorrer na sua motivação para participar em projetos de melhoria do Agrupamento, comparativamente ao que ocorria antes da agregação, com consequências que será necessário apurar, através da realização de outros estudos.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood Press.

Bryk, A. & Driscoll, M. (1998). *The highschool as community: contextual influences and consequences for students and teachers.* Madison, Wiscounsin.

Claridge, T. (2004). *Social Capital and Natural resource Management*. University of Queensland, Brisbane, Australia.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology, the University of Chicago*, *94*, S95–S120.

Field, J. (2008). *Social Capital - Key Ideas* (2nd. ed.). New York: Routledge.

Friedkin, N. E., & Necochea, J. (1988). School system size and performance: A contingency perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *10*(3), 237–249.

Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Centre. *Annals of the American Academy of Political and Science*, *67*, 130–8.

Howley, C., Strange, M., & Bickel, R. (2002). The influence of scale: small schools make a bigdifference for children from poor families. *American School Board Journal*, *189(3)*, 28–30.

Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership*, *59*(5), 65–69.

Klonsky, M. (2003). Small schools and teacher professional development. Retrieved from http://www.ericdigests.org/2003-4/small-schools.html

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, *68*(4), 241–270.

Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action.* New York: Cambridge University Press.

Meier, D. (2002). Just let us be: The genesis of a small public school. *Educational Leadershi*, *59*(5), 76–79.

Nguyen, H., Schmidt, M., Murray, C. (2007). *Does School Size Matter? A Social Capital Perspective - A Review of Educational Policy Literature*. Port Moody.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, *24*, 1–24.

Putnam, Robert, D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy,*, (6), 65–78.

Putnam, Robert, D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Ready, D., Lee, V., & Welner, K. (2004). Educational equity and school structure: School size, overcrowding, and schools-within-schools. *The Teachers College Record*, *106*(10), 1989–2014. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00424.x

Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 408–422.

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Publications.

Vander Ark, T. (2002). It's all about size. *American School Board Journal*, *189*(34), 34–35.

Wasley, P. A., & Lear, R. (2001). Small school: Real gains. *Educational Leadership*, *6*(58), 22–27.

Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development:Towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, *27*, 151–208.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods* (Vol. 5).

Legislação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril, Diário da República, I Série — N.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução nº 44/2010, 14 de junho, Diário da República, 1.ª série — N.º 113. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

BRASIL E O FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Cileda Perrella

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Laboratório de Estudos em Políticas Públicas/LEPP/IPPRI/UNESP-SP
Município de São José dos Campos/Estado de São Paulo-Brasil
UNIFESP: Cileda.perrella@gmail.com

Resumo

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares [PNFCE] surgiu em 2004, incentivando a participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisões da escola, proporcionando cursos de formação para os conselheiros escolares na modalidade Educação a Distância [EaD]. Contrapartida, alguns municípios vêm desenvolvendo processos formativos de conselheiros na modalidade presencial como o da política educacional do município de São José dos Campos/SP, (2014). Essa iniciativa oferece elementos para reflexões e análise. A partir de pesquisa qualitativa, este artigo tem por objetivo, destacar algumas questões dessas iniciativas que fomentam a participação da comunidade na escola.

Introdução

Após as décadas de 1970 e 1980, marcadas pela ditadura militar e também pela atuação dos movimentos sociais e populares, entre eles o da educação, tivemos conquistas legais voltadas à democratização da gestão escolar, como a criação de conselhos escolares com caráter deliberativo. No entanto, a inscrição legal não bastou para que a ocupação desse espaço democrático garantisse o direito constitucional da participação ativa da comunidade nas tomadas de decisões da escola.

Iniciada a escalada da política neoliberal no país, que marca os anos 1990 e 2000 com planos e programas governamentais de cunho gerencialistas, encontramos, a partir de 2004, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares [PNFCE] promovido pelo governo Luiz Inácio da Silva (Lula). Este Programa se apresenta incentivando a participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisões da escola, proporcionando inclusive cursos de formação para os conselheiros escolares na modalidade Educação a Distância [EaD]. Surge, portanto, com a intenção de fomentar a proposta de formação de conselheiros nos 5.570 municípios brasileiros. Em que pese a importância de tal iniciativa, alguns municípios vêm desenvolvendo processos formativos de conselheiros de escola não pautados exclusivamente em tal Programa, a exemplo daquele desenhado na política de participação democrática do município de São José dos Campos no Estado de São Paulo, a partir de 2014, com ênfase na proposta de formação na modalidade presencial. Essas iniciativas oferecem elementos para serem analisadas em diferentes perspectivas, por exemplo, a partir da forma como se apresentam aos conselheiros de escola. A partir de estudo documental da Secretaria de Educação Básica [SEB] do Ministério da Educação [MEC] e da proposta de ação do referido município, à luz da teoria que referencia a participação política como aquela necessária à prática democrática, este artigo tem por objetivo, destacar algumas questões dessas iniciativas que fomentam a participação da comunidade na escola. Para tanto, trazemos algumas considerações sobre conquistas legais, seguimos apresentando o incentivo à participação da comunidade na escola a partir do PNFCE. Após apresentar alguns avanços e impasses revelados pelo PNFCE, passamos a evidenciar a proposta de formação de conselheiros de escola na modalidade presencial como ação da política educacional do município de São José dos Campos do Estado de São Paulo. Por fim, tecemos algumas considerações sobre tais iniciativas.

1. O incentivo à participação através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares [PNFCE]

Com o processo de democratização do país, da gestão do ensino e da escola, avanços legais são firmados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em regulamentações dos sistemas do ensino federal, estadual e municipal. Sobre esses avanços, Camargo e Adrião (2002, p. 70) afirmam que "a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado".

Na luta por direitos, acompanhando as transformações sociais e políticas, a institucionalização dos espaços de participação surge como novo desafio na perspectiva da garantia de direitos e do estabelecimento de relações pautadas pelo diálogo e por práticas democráticas. Como afirma Ângela Maria Martins,

> [...] a implementação do conjunto legal e normativo que regulamenta a gestão e a organização escolar pode se transformar num ritual de cumprimento de normas burocráticas, resultando numa tensão que dificulta à escola reconstruir sua dinâmica de funcionamento configurada por uma cultura singular [...] Ao elaborar as diretrizes políticas para a educação, o executivo estabelece metas cujo sucesso dependerá do grau de adesão formal, *de compreensão ou de convencimento dos atores* alocados no interior dos órgãos responsáveis pela implementação dos programas de governo (Martins, 2011, pp. 25-26, *grifo nosso*).

Nos anos 2000, no cenário de incentivo à participação da população no controle do poder público, é criado o PNFCE. Elaborado pelo Grupo de Trabalho composto por organismos nacionais e internacionais[1], para discutir, analisar e propor medidas para a sua implementação, o Programa anuncia que "atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica" (Brasil, 2004, p. 9).

O artigo 1º do referido Programa estabelece como objetivos:

- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- Apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- Instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares;
- Promover em parceria com os sistemas de ensino a *capacitação de conselheiros escolares*;
- Estimular a integração entre os conselhos escolares;
- Apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação. (*Id.*, *Ibid.*, grifos nosso).

[1] Participam do Grupo de Trabalho do PNFCE: Conselho Nacional de Secretários de Educação [Consed]; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [Undime]; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação [CNTE]; Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef]; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [Pnud].

Para a capacitação dos conselheiros, tendo em vista uma participação qualificada no CE, o Programa conta com material instrucional composto por 12 cadernos temáticos que articulam as discussões dos conselhos escolares aos seguintes temas: 1. CE e a democratização da escola e construção da cidadania; 2. CE e a aprendizagem na escola; 3. CE e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; 4. CE e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; 5. CE e a gestão democrática da educação e escolha do diretor; 6. CE como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação; 7. CE e o financiamento da educação no Brasil; 8. A valorização dos trabalhadores da educação básica é um imperativo histórico; 9. CE e a educação do campo; 10. CE e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social; 11. CE e direitos humanos; 12. CE e sua organização em fóruns; e o Caderno de consulta – indicadores da qualidade na educação. (*Id.*, 2012)[2].

Além do material instrucional, o PNFCE conta com cursos de formação voltados aos dirigentes das secretarias de educação e conselheiros escolares, nas modalidades a distância e presencial, este na forma de grandes encontros.

De acordo com dados apresentados no portal do MEC, os cursos com duração de quatro meses, realizados na forma EaD, desenvolvidos a partir de 2005 pelas Universidades Federais parceiras contaram, até 2011, um total de 11.872 participantes, envolvendo predominantemente, técnicos das secretarias de educação de municípios e estados de todas as regiões do país. O curso na modalidade a distância foi dividido em duas fases: fase I, envolvendo os cadernos de 1 a 5, e fase II, envolvendo os cadernos de 6 a 10. Além dos cursos, a proposta de formação presencial envolve encontros regionais, municipais, estaduais e nacional (anual). O encontro nacional de 2012, realizado em Brasília, contou com a inscrição de representantes técnicos de secretarias de aproximadamente 650 municípios brasileiros. A cada ano mais municípios vão aderindo ao programa.

1.1 Sobre algumas contradições e avanços do PNFCE

A despeito de sua expansão, algumas questões precisam ser consideradas à sua efetivação. A primeira questão está relacionada com a concepção de participação adotada pelo Programa, apresentada no portal do MEC, em seus objetivos, frisada pelos elaboradores da proposta nos grandes encontros, estadual e nacional, como sendo voltada à participação de todos, da comunidade escolar e local, nas tomadas de decisões da escola, o que na prática pode apresentar diferentes interpretações à sua efetivação na escola; a segunda refere-se ao atendimento às expectativas e necessidades locais (Tiramonti, 1997); a terceira é o contexto político do Programa, que conforme afirma Dourado (2007), evidencia contradições nas concepções entre os diferentes planos e programas do governo federal.

São planos e programas criados nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) com fortes ações desmobilizadoras da sociedade civil e que, contraditoriamente, tiveram continuidade e aperfeiçoamento no Governo Lula. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs], do Plano de Desenvolvimento da Escola [PDE] como ação estratégica do Fundescola, voltado às regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do país, alegando a necessidade de investimento na qualidade da educação, e o Programa Dinheiro Direto na Escola [PDDE], apresentando-se como ações que desconsideraram a importância do pacto federativo, da autonomia dos sistemas e unidades escolares na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, bem como na importância do Plano Nacional de Educação [PNE] como referência para as políticas educacionais, redundando em centralismo e falta de organicidade entre as políticas educacionais (Dourado, 2007).

[2] Detalhes em <www.mec.inep.gov.br>.

Como um programa nascido no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o PNFCE se apresenta incentivando a participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisões da escola. Sobre o PNFCE, Dourado (*Ibid.*, p. 936) assevera que,

> O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares constitui-se em avanço importante frente ao pragmatismo das políticas do governo para a gestão escolar. Ao mesmo tempo, ao disputar espaço com programas financiados pelo Banco Mundial, estruturados sob forte égide gerencial, pode vir a ser secundarizado nas políticas e gestão das escolas no país.

Um exemplo desses programas de cunho gerencialista é o PDDE que atropela o processo de participação no CE. A focalização da participação para o recebimento do recurso financeiro, compromete sobremaneira a possibilidade de o CE atuar no controle democrático do Estado, ficando secundarizado em sua ação política e as energias para a participação de funcionários e usuários da escola são canalizadas para tarefas gerenciais e mesmo operacionais minimizando-se a participação com as questões político-pedagógicas ou subordinando-as àquelas de ordem financeira (Adrião & Peroni, 2007, p. 260). A lógica do mercado que impera compromete a participação política da população, entendida como direito histórico conquistado legalmente.

Evidencia-se a complexidade de situações e contradições no âmbito da elaboração dos programas e das tarefas que chegam à escola, desconsiderando a concepção de participação que viabilize a participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola, os sujeitos da ação, as concepções de educação, de escola, de cultura, de sociedade, de gestão democrática dos sistemas estaduais e municipais e escolares, e a identidade dos sujeitos envolvidos, as necessidades locais, tendo como uma das consequências a desestabilização dos sistemas e da escola que passam a agir mais em função de atender esses programas, a fim de captar recursos, do que em elaborar coletivamente o seu Projeto Político Pedagógico, que necessariamente deve ser construído para atender aos anseios da comunidade escolar e local preocupada com a democratização da gestão escolar (Dourado, 2007).

As experiências inseridas no PNFCE são divulgadas pelas secretarias de educação parecendo que em contraposição a essa lógica de cunho gerencialista para a escola, buscando evidenciar a importância de se fomentar uma formação específica de conselheiros de escola[3]com foco na participação política da comunidade escolar e local.

Quanto aos avanços do PNFCE, um inegável é aquele verificado a partir da mobilização de inúmeros municípios do país para se voltar à criação dos CE em locais que não existiam, onde essa criação, mesmo prevista na lei federal, não havia sido atendida; outro avanço pode ser verificado a partir da possibilidade de trocas de experiências, informações, documentações entre as secretarias de educação, a partir da própria organização do Programa, em que a instalação de uma comunidade virtual com fórum de discussões virtual para os técnicos das secretarias de educação foi criado pelo coordenador do Programa facilitando esse tipo de contato. Também os encontros presenciais entre técnicos das secretarias, formadores das universidades e representantes do MEC propiciam momentos de trocas de experiências interessantes.

Em que pese a importância desses avanços, a proposta de formação de conselheiros de escola com foco na participação ativa da comunidade educativa, depende da interpretação e organização de ações elaboradas pelos técnicos das secretarias de educação. Nesse sentido, a proposta corre o risco de ser utilizada de maneira fragmentada, limitando-se à formação continuada em serviço desses técnicos, com caráter de "autoformação", sem o devido envolvimento com a escola, com seus anseios e necessidades. Ressalta-se ainda que esses técnicos (e também parte dos

[3]Considera-se que essa formação deve ser realizada pelos próprios técnicos das secretarias de Educação na relação direta com os conselheiros de escola, uma vez que pressupõe-se terem formação específica para a ocupação dos cargos que assumem, além do conhecimento das expectativas e demandas locais e das unidades escolares.

diretores escolares), em grande medida, ocupam cargos políticos, estando à mercê de questões conjunturais de governabilidade local.

Tem-se ainda que a necessidade de o município aderir ao Plano de Ações Articuladas [PAR][4] para participar do PNFCE, ser priorizadas as inscrições de diretores, professores e técnicos das SMEs que façam parte desses municípios, devido à demanda já solicitada pela SEB/MEC, impõe condições para quem deseja participar dos processos formativos. Evidencia-se, assim, logo no início do processo, a dificuldade de o Programa estar atrelado a uma concepção de participação que considere todos importantes nesse processo. Observa-se, pela seleção do público-alvo, a não inclusão, por exemplo, do segmento de familiares e alunos, como se, na sua maioria, não apresentassem possibilidades de acompanhamento da proposta. Entende-se que, estes poderiam participar, já que um objetivo do Programa é o fortalecimento do CE, envolvendo a comunidade escolar e local, da qual eles também fazem parte. Esse quadro evidencia uma concepção de participação em que na prática a participação de *todos* é relativizada, fortalecendo prioritariamente quem está ligado funcionalmente ao sistema, ficando familiares e alunos como comunidade escolar e local a depender do fortalecimento dos funcionários do sistema.

2 O incentivo à participação através do Curso Presencial de Formação de Conselheiros de Escola

Após vinte anos de gestão municipal identificada com o conservadorismo, elitismo da cidade, centralismo e hierarquismo no poder público, em 2014, no segundo ano da gestão do Partido dos Trabalhadores à frente do executivo do Município de São José dos Campos/SP[5], no campo da educação, a partir do convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e o Laboratório de Estudos em Políticas Públicas [LEPP] da Universidade Estadual Paulista [UNESP], inicia entre outras ações de formação o "Curso de Formação Presencial de Conselheiros de Escola – CFPCE".

Trata-se de uma formação na perspectiva da democratização da gestão escolar que objetiva o fortalecimento da atuação dos conselheiros de escola, principalmente dos familiares dos estudantes, segmento historicamente distante das tomadas de decisões da escola.

Mesmo com a possibilidade de desenvolvimento do curso proposto pelo PNFCE na modalidade EaD, a proposta da formação presencial surgiu como importante possibilidade de espaço de discussão diretamente com os envolvidos da escola. Nesse sentido, foi importante considerar a construção de uma proposta a partir da realidade local, construída *com* os interessados e *não* para eles. Ouvir suas demandas, suas expectativas e interesses nesse processo de construção

[4]Através do PAR "se firmam as ações a serem realizadas pelo MEC e/ou pelas Secretarias Municipais de Educação, visando à melhoria da educação no município em questão. O PAR é um documento elaborado pelo MEC, cujo preenchimento coube a um Comitê composto especificamente para esta finalidade, o qual ficou também responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações previstas neste processo, sejam estas de atribuição da União ou do próprio Executivo Municipal. O documento do PAR consiste em um roteiro de questões divididas em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada uma destas dimensões abrange vários indicadores. O Comitê do PAR deve atribuir uma nota de um a quatro a cada um destes indicadores, sendo um, a nota que se refere à situação mais desfavorável e quatro, a situação mais favorável. Quando atribuem um ou dois para determinado indicador, gera-se uma demanda a ser resolvida, seja com uma ação do MEC seja por uma ação do município." (Grinkraut, 2012, p. 82). Dados sobre o PAR em www.mec.gov.br.

[5] O referido município está localizado a 100 km da capital paulista. Tem uma população de 632 mil habitantes e é considerado um importante polo tecnológico do país. Seu perfil econômico, e social lhe confere status de um município historicamente bem sucedido. Politicamente é evidenciado por integrantes da SME como tendo perfil conservador, elitista, com ênfase na individualidade e competitividade. Nesse cenário, discutir o "Projeto Educação e Democracia", pautado na democratização da gestão e da participação popular, firmado entre a parceria SME/UNESP torna-se um grande desafio para todos: poder público, sociedade civil e universidade parceira.

permite envolvê-los mais diretamente na própria construção da política não só da escola, mas também da cidade.

Ouvir e observar as manifestações de mães, pais, demais familiares responsáveis pelos estudantes, docentes, gestores, funcionários das escolas em encontros em que diferentes pontos de vistas sobre uma mesma questão podem ser apresentados, debatidos, questionados, sugeridos, refutados traz possibilidades de um processo formativo não alcançado pela modalidade a distância. A mediação desse processo na perspectiva da participação popular, realizada pelos pesquisadores da universidade, também se constitui numa possibilidade de diálogo interessante, uma vez a formação oferecida pelo PNFCE na modalidade EaD, tem a perspectiva de ser fomentada pelo setor de supervisão de ensino da Secretaria Municipal de Educação [SME], setor amplamente reconhecido pela rede como responsável pela fiscalização e garantia da legalidade das ações na escola, ocupando cargos que representam o topo da hierarquia da SME, portanto representando a verticalização do sistema.

2.1 A organização do Curso de Formação Presencial de Conselheiros de Escola

Com a preocupação em atender e facilitar a participação dos conselheiros residentes nos distantes pontos da cidade, o CFPCE está organizado para ser realizado em seis polos regionais, atendendo em média 30 a 40 participantes por turma, podendo acontecer mais de uma turma por polo. Após ampla consulta aos 1.800 conselheiros eleitos para a gestão 2014, ocorrida em abril, o sábado foi o dia escolhido pelos conselheiros para a participação no curso.

A SME orientou para que cada escola de educação infantil e do ensino fundamental tivesse para a primeira turma do curso de cada polo pelo menos um representante de cada segmento, a saber: um da equipe gestora, um docente, um funcionário do quadro de apoio, um representante familiar[6].

Foi criado um e-mail específico para a realização das inscrições e um estagiário da SME foi designado para fazer esse acompanhamento. Outra preocupação quando da elaboração da proposta foi consultar os interessados se estariam ou não com crianças, filhos. Entende-se que as crianças não podem constituir entrave para a participação por não ter com quem ficar, enquanto o responsável estivesse em curso. Nesse sentido, após ampla conversa com integrantes da SME, foi providenciado o atendimento lúdico e pedagógico às crianças presentes em cada polo, a partir de educadoras estagiárias que deveriam atuar com as crianças enquanto os responsáveis fizessem o curso.

Outra preocupação foi com a alimentação a ser oferecida aos participantes. Optou-se por, proporcionar um *coffe break* oferecido pela SME para a aula inaugural, com a indicação de construção coletiva dos participantes para os demais dias do curso. Para as crianças, alimentação garantida pela SME para todos os dias que estivessem presentes.

A SME realizou reunião prévia com os gestores das escolas polos para definição dos encaminhamentos necessários para a realização da ação.

Quanto às pessoas formadoras que deveriam atuar em cada polo, a prioridade foi compor um quadro de pessoas que tinham como destaque de afinidades, a defesa pela escola pública e pela gestão democrática da escola. Trata-se de pessoas atuantes direta ou indiretamente na defesa da escola pública, com experiência em movimentos sociais, com interesse na pesquisa acadêmica da área educacional, maioria com experiência em propostas formativas dessa natureza, não escolarizadas, em que o diálogo, a escuta, o humano são fundamentais. Mas como iniciar uma proposta dessa natureza? De onde partir? Quais os conteúdos a serem priorizados?

2.2 A estruturação do CFPCE

[6] Para os alunos participantes do CE, a formação é oferecida junto com a formação dos Grêmios Estudantis.

O CFPCE surge como uma das ações da proposta do projeto Educação e Democracia na perspectiva da participação popular. Trata-se de um curso pensado na perspectiva do empoderamento dos conselheiros de escola com vistas à democratização da gestão escolar. Nesse sentido, traz semelhanças com o PNFCE, porém oferecido na modalidade presencial. Esta é uma diferença importante, uma vez que o curso pode ser pensado e repensado com os seus participantes diretamente envolvidos.

A história do país e da cidade, calcada em mandos e desmandos, clientelismo, patrimonialismo, autoritarismo, centralismo, a observação cotidiana da dinâmica das escolas, por parte da equipe de formadores e de integrantes do quadro da SME, a vivência de parte desses formadores em experiências da mesma natureza em um município vizinho, as manifestações das crianças e adolescentes na proposta de formação com os Grêmios Estudantis, com os docentes das escolas e com a equipe de gestores, formações em andamento, foram relevantes para se organizar o que chamamos de Módulo I do CFPCE.

Essas situações trouxeram à tona questões importantes para serem consideradas no início dessa proposta formativa. Discutir, debater, temas como direitos, democracia, participação, representação e atribuições dos conselheiros de escola, questões de gênero e de etnia foram destacadas como relevantes, pela equipe de pesquisadores e da SME, para a constituição do programa do que se chamou de Módulo I. A partir daí, fazendo uso da metodologia dialógica, fica previsto o surgimento de outros temas de interesse desses participantes, a serem organizados e abordados na continuidade do curso [Módulo II].

Tendo uma mesma dinâmica organizada para cada um dos 6 polos, o relato resumido de um desses encontros, realizado por uma formadora A, que discutiu a questão dos direitos, é ilustrativo da abordagem adotada, uma vez que traz manifestações que foram recorrentes nos demais polos.

> *O encontro*: O primeiro momento do encontro se deu a partir das apresentações dos participantes e combinados para o grupo. Esse encontro contou com a participação de 30 conselheiros, representantes de seis escolas municipais. Havia representantes dos vários segmentos, sendo 2 diretoras, professores/as, secretários/as de escola e mães e pais dos estudantes. A disposição dos cursistas na sala logo de início deu indícios para algumas discussões que ocorreram ao longo da oficina. Em uma das laterais do "U" estavam apenas mães, enquanto na outra lateral, professores/as, secretária e diretora de uma das escolas municipais. A oficina foi permeada por alguns debates acerca da participação das mães, pais e familiares nas escolas.
>
> Durante a apresentação dos cursistas notei risadas, sobretudo ao abordarem como foram "escolhidos" / eleitos para serem conselheiros. Ao final da oficina abordei a participação como um processo de construção. No momento dos combinados duas dúvidas foram levantadas, sendo elas: qual a data dos próximos encontros e se os cursistas deverão contribuir com o café servido durante as oficinas. Foi comentado que no próximo semestre as escolas terão sábados letivos e o ideal seria que o curso não ocorresse no mesmo dia do sábado letivo. Cada escola que escolherá quais sábados serão letivos. A representante da escola A já informou os sábados letivos. Os cursistas solicitaram também mais informações sobre o curso, como as ementas das oficinas e as apresentações em PowerPoint e textos para estudar até o próximo encontro.
>
> Os conselheiros estavam bastante dispostos e interessados na realização das atividades propostas. Todas as atividades foram realizadas, sendo que houve pouco tempo para o quarto momento, em especial para a montagem dos dois painéis com os cursistas (direitos conquistados e direitos ainda não alcançados) a serem retomados no próximo encontro.
>
> Após a apresentação das telas do livro "Zoom" a leitura do excerto do "Todo ponto de vista é a vista de um ponto" do livro de Leonardo Boff - "A águia e a galinha" iniciamos uma conversa sobre "as diferentes possibilidades de se ver e interpretar uma

mesma coisa e que isso está relacionado com nossas experiências pessoais e coletivas, com a educação que recebemos, nossa história". A primeira rodada de falas foi mais tranquila, sendo que todos demonstraram apreço pela participação e a necessidade de se respeitar os diferentes pontos de vista. Após algumas falas, uma das mães trouxe a dificuldade de acessar a escola, por conta da desigualdade de valorização dos diferentes saberes, e que muitas vezes a valorização do conhecimento pedagógico, da experiência profissional e da direção escolar acaba dificultando a participação das mães e familiares. Outra mãe aproveitando a deixa reafirma essa análise e comenta do medo que muitas vezes possuem de falar na escola o que pensam. As diretoras presentes saíram na defensiva, reafirmando os princípios da participação e que a escola é aberta. No entanto, nas entrelinhas **foi possível perceber algumas questões que precisarão ser novamente retomadas**, tais como: **valorização do conhecimento pedagógico e da legislação e desvalorização dos saberes das comunidades, a exigência de que para se apresentar uma crítica é necessário apresentar a solução e que a escola é "aberta", mas os pais que não querem entrar, ficam no portão para criticar, sem saber o que está acontecendo...**

A partir dessa tensão, problematizei o porquê dessa diferença na visão das mães e da direção escolar, pedi que levantassem os fatores que explicam esse conflito/os obstáculos para esse diálogo que todos estavam defendendo. Foram levantados alguns fatores como a dificuldade de se colocar no lugar do outro; o fato de se querer uma solução imediata para os problemas; a questão cultural, onde está presente um autoritarismo no interior das famílias; o fato dos pais e mães esperarem até o limite para trazerem os problemas; o medo e insegurança para falar; e a dinâmica de se procurar culpados enquanto ninguém assume a sua própria responsabilidade. Novamente aqui apareceu certa tensão entre **o que é de "responsabilidade" das famílias e o que é da escola**. Vários desses temas foram problematizados, mas ficaram latentes durante toda a oficina.

Após o intervalo retomamos com a discussão sobre direitos. Foram perguntados aos cursistas quais são nossos direitos, se todos temos os mesmos direitos, quando os direitos sugiram e qual a diferença entre direito e privilégio. Vale relatar que sobre esse último ponto as mães logo de imediato responderam que não temos os mesmos direitos e os professores e direção escolar afirmaram que temos os mesmos direitos estabelecidos em lei, mas nem todos assegurados a todos.

Apresentei de forma resumida a história dos direitos civis, políticos, sociais e humanos. Eles se mostraram bem interessados, sobretudo algumas mães que registravam o que eu falava. Após a apresentação do panorama de forma mais geral, passamos a discutir esse processo de luta e conquista dos direitos aqui no Brasil. Interpretamos juntos a pintura sobre a escravidão no país e a partir dessa interpretação conversamos sobre a situação da desigualdade brasileira e seu impacto no acesso aos direitos. Ao abordar o **modelo liberal**, logo percebi certa resistência de parte do grupo, sobretudo professores, funcionários e gestores. Esse é um ponto que precisaria ser retomado.

Em seguida, passamos a montar os dois painéis sobre os direitos educacionais conquistados e aqueles que ainda não foram alcançados. Iniciamos essa atividade, mas foi bem difícil manter o foco na pergunta realizada. Primeiro tentei montar o primeiro painel e o **único direito mencionado foi o da educação inclusiva**. Como eles **só levantavam direitos ainda não efetivados**, passamos a montar o segundo painel. Dois aspectos apareceram com bastante ênfase: **a falta de vagas em escolas próximas a da residência o que exige o transporte escolar, e o crescimento da população em algumas áreas que não possuem escolas municipais.** Discutiram que a legislação abre brecha para que quando não houver vagas, as crianças sejam matriculadas em escolas não tão próximas a da residência. Comentaram que ao mesmo tempo em que faltam vagas e a prefeitura está implementando a **educação integral e que para eles era mais importante que as crianças estudassem próximo da residência**. Foi apontado que essa política de educação integral era eleitoreira. Tentei problematizar, em especial a questão da educação

> integral, a inter-relação dos direitos (ex: educação, moradia, cultura) e as diferentes instâncias de participação na política educacional (escola, município, estado, discussões nacionais, como o Plano Nacional de Educação) e a importância do acesso e transparência da informação. Também apareceu a **culpabilização das famílias por terem muitos filhos**. Não deu tempo para discutir essa questão.
>
> Ao final conversamos sobre os desafios na garantia dos direitos, a importância da participação e a relação disso com a atuação nas escolas. Foi possível realizar a dinâmica com as bexigas, o que foi bom para dar uma descontraída no grupo. Finalizamos com uma rápida avaliação, sendo listados os seguintes termos: superação das expectativas, troca, valiosa equipe, desafio, leveza, acesso a informação, aprendizado e prazer.
>
> (relatório da formadora do polo 1/maio de 2014 - *grifos nossos*)

Os destaques grifados indicam manifestações reveladas que se considera ter ocorrido dada a modalidade presencial do curso. Para além de ser um espaço de formação, o curso constitui-se em um espaço de reivindicação, de manifestação de demandas, de insatisfações com os encaminhamentos políticos adotados, mas também de diálogo aberto, de manifestação e não ocultação de conflitos, de solicitações de mais materiais para estudo, de leitura de propostas pedagógicas, etc questões que revelam a emergência de outros temas a serem abordados na sequência dessa proposta formativa. A situação evidenciada revela, em grande medida, a importância da realização do curso na modalidade presencial, por proporcionar o debate, o exercício do diálogo que envolve questões locais e globais, particulares e coletivas, gerais e específicas colocando desafios para todos, poder público e sociedade civil.

3. Considerações finais

Entende-se que não basta a criação de espaços democráticos de participação política, como os CE, para que a democratização da gestão da escola se efetive e todos se percebam fortalecidos nesse processo. Fortalecer os conselhos de escola e a própria escola exige considerar que, além da relevância da articulação da proposta formativa com diferentes fatores, como a preocupação com a forma de ocupação de cargos dos dirigentes de escola, a organização didática, os diferentes mecanismos coletivos de participação na escola que envolva alunos, pais, professores, pessoal técnico operacional e de gestão da escola (Paro, 2011), também se faz necessário um processo formativo construído com e para a comunidade escolar e local que leve em conta suas demandas, suas especificidades da unidade e locais. Essa articulação exige a participação presencial.

A histórica distância dessas comunidades dos processos participativos e formativos que visam partilha de poder na escola requer sua presença direta de todos nessa construção. Nesse sentido, defende-se que a preocupação prioritária deve ser com o fortalecimento daqueles que historicamente estiveram e continuam distante dos processos decisórios, particularmente familiares, alunos e comunidade local, devendo ter suas demandas ouvidas pelos elaboradores de políticas educacionais.

Nesse cenário, torna-se relevante a forma como as propostas formativas são elaboradas e organizadas. Entende-se que a participação direta, presencial em propostas formativas é altamente relevante para a explicitação de conflitos e construção de consensos. Destaca-se a importância de se ter como preocupação da política educacional os elementos considerados facilitadores ou dificultadores à participação dos conselheiros, explicitados por eles próprios, tanto nesses processos formativos quanto na sua atuação direta na proposta de democratização da gestão da escola.

Envolver a comunidade escolar e local em discussões que são de seus interesses diretos, na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, exige do poder público posicionamento e enfrentamento às questões conjunturais locais, transparência nos encaminhamentos adotados, revisão à elaboração de políticas centralizadas que desconsideram as especificidades dos sistemas e das escolas.

Ao fortalecimento do conselho de escola, faz-se necessário ressaltar seu importante papel político nas tomadas de decisões da escola, no processo de democratização de sua gestão. Rechaça-se o papel burocratizado e mecanizado do conselho de escola, minimizado a mero espaço de encaminhamentos de cunho gerencialistas para a garantia de recebimento de recursos financeiros.

Em suma: O fortalecimento do conselho de escola exige ação presencial, sensível, dialogada diretamente com seus participantes.

Referências Bibliográficas

Adrião, T. & Peroni, V. (2007). Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola, Campinas**, Educação & Sociedade,** vol. 28, n. 98, p. 253-267.jan./abr.

Camargo, R. D. de & Adrião, T. (2002). A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: T. Adrião e R. P. Oliveira (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. (2a. ed.). São Paulo: Xamã, p. 69-78.

Brasil (2004). Ministério da Educação. **Programa de fortalecimento dos conselhos escolares**. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/conselhoescolar>. Acesso em: 12 dez. 2010.

Brasil (2012). Ministério da Educação. **Programa de fortalecimento dos conselhos escolares**. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/conselhoescolar>. Acesso: 01/02/2013.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. Edição Especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2010.

Grinkraut, A. (2012). **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: As relações entre a união e os municípios a partir do plano de desenvolvimento da educação (PDE).** 214 f. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas.

Martins, Â. M. (Org.) (2011). **Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008).** Brasília, DF: Anpae.

Paro, V. H. (2011). **Crítica à estrutura da escola**. São Paulo: Cortez.

Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 23 n. 1, p. 49-69.

AUTORIDADE DO PROFESSOR E PODER DO ALUNO - AS PERSPECTIVAS EM JOGO

Raimundo Paulino da Silva [1]

[1] Universidade Estadual Vale do Acaraú-Natal-RN - raimundo.ps@outlook.com

Resumo

O presente estudo tem como tema a Autoridade do professor e Poder do aluno no contexto da relação pedagógica. O principal objetivo consiste em compreender os sentidos atribuídos às relações de poder, em sala de aula, por professores e alunos e o respectivo peso no «jogo» das interações, no quadro de um referencial simultaneamente psicossociológico, microssociológico e pedagógico. A abordagem, de um ponto de vista metodológico, inscreve-se no paradigma fenomenológico-interpretativo (entrevistas semi-directivas a professores e alunos e análise de documentos) e sustenta-se numa estratégia de estudo de caso múltiplo (duas escolas públicas do município de Natal/RN-Brasil).

1. Introdução

O presente estudo tem como tema a autoridade do professor e o poder do aluno na relação pedagógica e o principal objetivo consiste em compreender as relações de poder na dinâmica do cotidiano de sala de aula a partir dos sentidos atribuídos a esta relação, por professores e alunos. Neste estudo, apesar da nossa preocupação com a compreensão da problemática – a relação pedagógica -, daremos especial ênfase ao modo como os construtos "autoridade docente" e "poder discente" têm vindo a ser focados, tendo por base, do ponto de vista teórico, os contributos das ciências da educação e, do ponto de vista empírico, a perspectiva de professores e alunos. É nesse contexto que o estudo visa esclarecer a seguinte questão: Quais os sentidos atribuídos por professores e alunos acerca da autoridade do professor e do poder do aluno no processo pedagógico? Esta é a questão de partida que conduziu o nosso percurso investigativo, quer na construção do referencial teórico-metodológico, quer no trabalho empírico junto de professores e alunos, no contexto de duas escolas-caso.

Este trabalho teve origem numa antiga preocupação nossa de compreender a dinâmica das relações de poder no contexto da sala de aula e, mais especificamente, a autoridade do professor e do poder do aluno no processo pedagógico. Embora só tenhamos tomado consciência dessa preocupação assim que começámos a atuar no magistério superior, em cursos de formação de professores, sentimos, hoje, claramente que ela já existia antes mesmo de ingressarmos na carreira docente, sobretudo na educação básica. Ou seja, desde quando exercíamos a docência nos níveis fundamental e médio, inquietávamo-nos pelo fato de ouvir de nossos pares reclamações várias no que diz respeito à relação professor-aluno no contexto da aula.

Outra preocupação nossa, ao propor esta temática, é saber até que ponto e/ou em que medida professores e alunos estão conscientes do poder que lhes é próprio/peculiar no âmbito da relação/interacção em contexto de 'sala de aula'/aula. O que justifica tal

preocupação é o facto de estarmos empenhados na formação de professores e de perspectivarmos uma prática pedagógica simultaneamente humanizada e eficaz no que ao ensino e à aprendizagem diz respeito.

No entanto, as expressões mais frequentes nos diálogos entre docentes e comunidade escolar (alunos) eram aquelas em que os alunos, sempre que tinham oportunidade de o expressarem, exteriorizavam de tal modo as suas insatisfações, tanto em sala de aula como noutros espaços da escola, tais como pátios, corredores, como se estivessem a questionar a autoridade do professor, e a frase mais proferida por eles era a de dizer que o professor de determinada matéria/disciplina não tinha moral[1] em sala de aula. Esta questão foi ganhando, gradualmente, contornos mais sólidos e, com a oportunidade de cursar o doutoramento, transformámos em proposta de pesquisa.

2. Revisão da literatura

A revisão da literatura, num quadro mais amplo de discussão da problemática, permite identificar e compreender o que, sobre ela, tem sido produzido, muito especialmente, nestes últimos anos, nos referidos campos do conhecimento científico. A autoridade docente e suas variáveis têm sido objeto de diversos estudos e vistas sob múltiplas perspectivas e abordagens. Com efeito, sobre o tema e seus subtemas, existe uma vasta produção, em livros, artigos, teses ou dissertações, dando expressão a uma multiplicidade de linhas de investigação cujos traços gerais passamos a destacar.

Pensar a autoridade do professor e o poder do aluno na relação pedagógica significa compreender a atualidade que estes conceitos representam, tanto do ponto de vista teórico, como para os principais intervenientes da sala de aula: professores e alunos. Nesse contexto, a autoridade docente poder ser definida como a capacidade que o professor tem de exercer a função docente a partir das suas competências pedagógicas e profissionais. Isto significa que o exercício da autoridade do professor passa pelos conhecimentos que esse professor adquiriu tanto na sua formação inicial como na sua formação permanente, além da experiência docente e do profissionalismo associados.

Desse modo, entendemos que a autoridade do professor não está unicamente ligada aos aspectos institucionais, cuja legitimidade se constitui na formação do professor e na sua autorização para lecionar, mas também se configura no conjunto de competências de que o professor se deve apropriar para trabalhar com o aluno em sala de aula. Além disso, entendemos ainda que a autoridade do professor deve ser construída ao longo da sua prática e trajetória docentes, a qual deve concretizar-se a partir das relações e das interações que o professor vai tendo com o aluno, independente da metodologia aplicada, seja esta mais tradicional ou mais progressista.

É importante realçar que estes modelos pedagógicos, ou métodos de ensino, ainda são os dois meios mais utilizados pelo professor em sala de aula. No método tradicional, a autoridade docente é considerada inquestionável, uma vez que o professor torna-se o detentor do saber e o aluno um mero receptor do conhecimento que esse professor transmite de maneira dogmática ao aluno, sem que este tenha o direito de questionar a sua autoridade e a sua prática. No modelo mais progressista, apesar de o diálogo estar no cerne da relação professor-aluno, a autoridade do professor mantém-se, uma vez que o aluno

[1] Expressão muito utilizada por quem está sob a liderança de uma pessoa (no caso aluno e professor) e que este não tem controle/domínio sobre aquele(s).

aprende com o professor e o professor também aprende com o aluno. Neste estudo, defendemos a autoridade do professor inspirada numa perspectiva dialógica por considerarmos a mais adequada para a formação do professor e para a aprendizagem dos alunos.

As relações de poder, na escola e na sala de aula, têm suscitado uma outra linha de estudos centrados na identificação, análise e compreensão do tipo, natureza e expressão das interações «sociais» entre professores e alunos. Autores há (Delamont, 1987; Amado, 2001; Barreiros,1996) que identificam as interações sociais em sala de aula (em especial as que têm lugar entre professor e aluno) como o verdadeiro núcleo da relação pedagógica.

A crise e a necessária recuperação da autoridade docente (Marina, 2011; Sanches, 2009) têm suscitado uma outra perspetiva de análise, que questiona um certo estado de anomia geral na panorâmica educativa atual, e o modo como, em termos de política educativa e de prática curricular, se lhe há-de responder, para mudar o estado de coisas. Insere-se, aqui, o movimento generalizado nos países ocidentais, que tem levado ao estabelecimento de um conjunto de exigências consignadas em documentos, que visam à «normatização» dos objetivos e dos comportamentos em cada escola, tais como: os projetos educativos de escola, os regulamentos e o estatuto do aluno. Algumas investigações apontam para a correta «gestão de comportamentos» (management), quer em sala de aula (por parte dos professores), quer em todo o contexto escolar (gestores, diretores, responsáveis em geral), como a via mais eficaz. Podem considerar-se nesta linha múltiplos estudos sobre a problemática da disciplina e da indisciplina na escola e na aula, como os já clássicos de Kounin (1977), Spady e Mitchell (1979) e Pollard (1989), que oferecem ao professor e à direção da escola orientações, no sentido de responder aos desafios colocados pelo comportamento desviante dos alunos, ao mesmo tempo que procuram criar condições para o ensino-aprendizagem e para o exercício de uma educação cívica e moral (Amado & Freire, 2009; Nucci, 2006; Fallona & Richardson, 2006). Poderíamos igualmente situar nesta linha toda uma investigação, que aponta para a fundamentação teórica e para a experimentação controlada de diversas modalidades de gestão de conflitos na escola (Bonafe-Schmitt, 1997 ; Johnson & Johnson, 2006).

Outra linha de investigação surge, considerando a questão da autonomia da escola e na escola (de professores e alunos), na sua relação com as questões da autoridade docente e do poder do aluno (Aquino, 1999; Estevão, 2004). Ao investigar a relação professor-aluno, Aquino (1999) admite que seja possível equacionar a autoridade docente e autonomia discente como possibilidade e também como uma necessidade, mas para isso, é preciso que as regras entre os atores sociais (professores e alunos) sejam respeitadas, no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, a autonomia discente significa a capacidade de um individuo em orientar sua conduta, de acordo com as leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão, (Carvalho, 1999).

Quanto ao conceito de poder do aluno, a bibliografia, embora existente, é mais escassa e, sobretudo, menos baseada numa pesquisa de campo, que tenha em conta o discurso e a análise direta dos comportamentos dos alunos. Mesmo assim, podemos traçar algumas linhas de investigação centradas sobre esta problemática, e que nos permitirá dar conta desse «poder do aluno» enquanto algo que lhe confere, no jogo interacional na sala de aula, capacidades (físicas, psíquicas e sociais) para fazer valer a sua vontade, com possíveis e variados modos de manifestação (indisciplina (s), violência (s), contestação, resistência, negociação, submissão, colaboração, etc.) sobre o professor, sobre os colegas e sobre a própria instituição escolar.

O conceito de poder do aluno, e as bases sociológicas em que se sustenta, é trabalhado num artigo de Formosinho (1980). Trata-se de um texto importante para a

conceptualização do tema. Afonso (1991), partindo da análise dos processos disciplinares, desenvolve essa mesma conceptualização. Nesse contexto, cabe ainda sublinhar os estudos de Estrela (2002), Amado (2001) e Freire (2001), por terem investigado a problemática da indisciplina na aula, com resultados que têm oferecido contributos relevantes, para a discussão e compreensão do tema. Nessa mesma vertente, Magalhães (1996 como citado em Curto, 1998) argumenta que a indisciplina poderá ser a face visível de um poder detido e exercido pelos alunos.

O poder do aluno tem a sua definição muito ligada às questões da sua indisciplina no contexto da escola e da sala de aula. Essa definição de poder do aluno, a nosso ver, está intrinsecamente ligada a uma autoridade docente que se encontra em crise. Esta crise de autoridade do professor perpassa outras questões, tais como a desvalorização profissional e salarial do professor, e desse modo abre espaço para o aluno se apropriar de um poder que já lhe é próprio.

Esse poder do aluno concretiza-se à medida que as relações entre professor e aluno entram em colisão. Ou seja, é cada vez mais comum ver-se, no contexto da sala de aula, a presença de um jogo de forças entre os intervenientes que estabelecem estas relações, o que se constitui numa tensão resultante de um confronto face às relações de poder, consubstanciados numa situação considerada nova. Por um lado, o poder do aluno pode colmatar a perda de autoridade por parte do professor e, por outro lado, o aluno pode conquistar poder em sala de aula a partir do estatuto que a adesão dos colegas lhe confere.

A definição de relação pedagógica não se confina apenas à relação professor-aluno. Ela está para além desta relação, ou seja, a relação pedagógica permeia todas as interações que se estabelecem no contexto da escola, isto é, concretiza-se entre todos os que convivem no espaço escolar, sejam gestores, funcionários e pais de alunos. Contudo, importa sublinhar, aqui, que o conceito de relação pedagógica que defendemos refere-se à relação entre professor e aluno no contexto da sala de aula. Logo, é preciso entender que esta relação, por ser se tratar de uma relação social das mais complexas, mormente na contemporaneidade, é digna de ser estudada, uma vez que envolve um conjunto de aspectos pertinentes, tais como as questões da indisciplina e da violência.

A complexidade da interação e da relação no espaço de aula e na escola tem sido uma das principais conclusões da multiplicidade de estudos (Estrela, 2002; Amado, 2001) que, nas perspectivas multidisciplinar e pluridisciplinar, se têm vindo a interessar pelo tema. Apesar de todo este manancial de informação, consideramos haver espaço para novas preocupações e interrogações, onde têm cabimento as que orientam a nossa pesquisa. Reconhecer que o aluno tem poder é, frequentemente, uma conclusão fácil e imediata dos professores, em face da resistência que lhes é feita, pondo em causas os seus objectivos de ensino e de formação de cidadão. No entanto, consideramos que, para além da casuística, se torna importante descortinar a natureza e as razões mais profundas dessa resistência, que podem assentar em bases de ordem antropológica, sociológica e pedagógica.

3. Estudo empírico

A abordagem, de um ponto de vista metodológico, enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo (entrevistas semi-directivas a professores e alunos) e trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômeno dentro de seu contexto real (pesquisa naturalista), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (Martins, 2008). Pela razão de ser

realizado em dois ambientes – escolas, a pesquisa configura-se também como um estudo de casos múltiplos (Bogdan & Biklen, 2010).

3.1 Percurso metodológico

A investigação foi realizada em duas escolas da Rede Pública Estadual que estão localizadas na Zona Norte de Natal/RN/Brasil, mais especificamente no conjunto residencial Nova Natal, bairro Lagoa Azul. Denominamos as escolas pelas letras do alfabeto A e B, e foram entrevistados 32 professores, 16 por escola, e 40 alunos, 20 de cada escola. Visando manter o pleno anonimato de cada informante, optou-se por não identificar os docentes e discentes entrevistados durante a realização das entrevistas e, consequentemente, no relatório da pesquisa. Por conseguinte, durante as transcrições das falas obtidas, cada informante teve seu nome substituído por um código; para os professores, classificamos por grupos - tempo de docência (tabela 1) e os alunos foram distribuídos por ano de escolaridade – escola A (tabela 2) e escola B (tabela 3).

Tabela 1: Grupos de Professores por tempo de docência

Mais de 30 anos	21 a 30 anos	11 a 20 anos	6 a 10 anos	Menos de 6 anos
A1M+30	B5F21-30	A8M11-20	A10F6-10	A13F-6
A2M+30	A4F21-30	A9M11-20	A11F6-10	A14F-6
A3M+30	A5F21-30	B7M11-20	A12F6-10	A15M-6
B1F+30	A6F21-30	B8M11-20	B11F6-10	A16M-6
B2M+30	A7M21-30	B9M11-20	B12F6-10	B14M-6
B3M+30	B6F21-30	B10M11-20	B13M6-10	B15F-6
B4F+30				B16F-6

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 2: Grupo de Alunos por ano de escolaridade - Escola A

ALUNOS	Grupo
A6M1	6º ANO - E.F.
A6F2	
A6M3	
A6F4	
A6M5	
A9F1	9º ANO – E.F.
A9M2	

A9F3	
A9M4	
A9F5	
A1M1	1º ANO- E.M.
A1F2	
A1M3	
A1F4	
A1M5	
A3F1	3º ANO – E.M.
A3M2	
A3F3	
A3M4	
A3F5	

E.F. Ensino Fundamental. E.M. Ensino Médio

Tabela 3: Grupo de alunos por ano de escolaridade - Escola B

ALUNOS	**Grupo**
B6M1	6º ANO- E.F.
B6F2	
B6M3	
B6F4	
B6M5	
B9F1	9º ANO – E.F.
B9M2	
B9F3	
B9M4	
B9F5	
B1M1	1º ANO - E.M.
B1F2	
B1M3	
B1F4	
B1M5	
B3F1	

B3M2	3º ANO – E.M.
B3F3	
B3M4	
B3F5	

E.F. Ensino Fundamental; E.M. Ensino Médio

O processo de construção dos dados teve início no ano de 2012 com a elaboração do guião de entrevista a ser aplicado aos professores das duas escolas em análise. A nossa primeira visita a estas escolas se deu no mês de julho daquele ano e, como já havíamos negociado a permissão em comum acordo, junto aos responsáveis pelas referidas instituições para se obter o acesso e, por conseguinte, a recolha dos dados, ainda neste mês tratamos de oficializar a autorização, por escrito, através do protocolo, elaborado por mim e pelo orientador do estudo em causa.

Cabe ressaltar, no entanto, que foi a partir da oficialização e da liberação por parte dos responsáveis pelas escolas, com as assinaturas dos respectivos diretores, que nos foi permitido transitar pelos espaços de ambas as escolas, de modo que, estávamos autorizados a negociar junto aos professores, o que também nos deixou satisfeito, uma vez que todos os docentes contactados a colaborar com a cessão das entrevistas aceitaram ao nosso convite. No mês de agosto, mais precisamente, realizamos uma entrevista com um professor que se disponibilizou a colaborar, a qual teve como objetivo testar o nosso guião, através de um teste piloto. Feito isso, cuidamos de transcrever a gravação relativa à fala do professor e, em consequência, fizemos várias escutas, refletimos sobre as informações colhidas junto a este professor.

No mês de novembro desse mesmo ano, começamos a realizar as entrevistas junto aos docentes colaboradores da pesquisa, mas precisamente entre os dias 12 de novembro de 2012 e 14 de dezembro de 2012. O processo ocorreu em simultâneo nas duas escolas e um dos fatos marcantes foi o de termos sido bem aceitos por todos os professores. Desta forma, fomos selecionando na medida em que se disponibilizavam, seja nas horas de aulas vagas, o que sempre acontecia por algum motivo, e/ou na hora do intervalo. Algumas foram pré-agendadas, outras foram realizadas no ato da abordagem, desde que os docentes estivessem dispostos a colaborar.

Na escola A, começamos no dia 12 de novembro de 2012 e terminamos no dia 10 de dezembro deste mesmo ano. Na escola B, a primeira entrevista foi realizada no dia 23 de novembro de 2012 e a última no dia 14 de dezembro deste ano.

As entrevistas tiveram, como espaço para a sua realização, diversos ambientes dentro da escola: sala de aula, antes ou depois das aulas, sala dos professores, corredor, pátio da escola, foram os espaços nos quais tiveram como cenário mais propício para a recolha dos dados, com exceção de apenas um professor que pediu para que a entrevista fosse concedida em sua residência.

A realização das entrevistas junto aos alunos ocorreu no final do 1º semestre letivo do ano de 2013. Em 20 de junho daquele ano, foi realizada uma entrevista-piloto com um aluno do 3º ano do ensino médio para testar o guião e, logo de seguida, ouvimos algumas vezes a entrevista para fazer alguns ajustes. Mais precisamente no dia 1º de Julho de 2013, nos dirigimos às duas escolas-caso para a realização das entrevistas definitivas junto aos alunos. No entanto, o programa de entrevistas ocorreu entre os dias 04 e 09 de julho de 2013. Procuramos manter o máximo possível a estrutura original do projeto de investigação, o qual nos orientava no sentido de entrevistar cinco alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade do ensino fundamental e cinco do 1º e do 3º ano do ensino médio em cada

uma das duas escolas. Sendo distribuída por gênero, ou seja, três alunos do sexo masculino do 6º ano e no 1º ano e dois do sexo feminino, respectivamente. No 9º e no 3º ano, foram entrevistados três do sexo feminino e dois do sexo masculino, respectivamente.

Devido o facto de os alunos, em sua grande parte, serem de menor idade, elaboramos um documento que teve por finalidade pedir a autorização dos responsáveis legais (pai, mãe ou responsável direto) pelos alunos e alunas de ambas as escolas. Esta autorização, por escrito, teve também a chancela dos diretores das escolas, para legitimarem o respectivo documento de autorização para que pudéssemos realizar as devidas entrevistas junto aos respectivos alunos e, consequentemente, se concretizasse a recolha dos dados.

Tentando seguir o plano de trabalho no que respeita aos critérios de seleção dos alunos a serem entrevistados, cabiam àqueles professores, que tivessem mais tempo com os alunos, que fizessem parte daquela turma por ele escolhida, selecionar os alunos a colaborar com as entrevistas. Nesse sentido, enfrentamos algumas dificuldades, em especial numa das escolas. Mesmo assim, conseguimos entrevistar os 40 alunos, sendo 20 em cada uma das escolas.

3.2 Apresentação dos dados

No que tange ao processo de análise de dados das entrevistas, optamos pela análise de conteúdo, por esta se constituir o método mais adequado para o nosso estudo. Assim, entendemos a Análise de Conteúdo como um processo empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação; mas, para se tornar numa metodologia científica, tem que se seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e a validade necessária; por outro lado, trata-se de uma técnica muito dependente do treino, experiência e persitência do investigador (Amado, 2013).

Seguindo as orientações deste autor, faz-se necessário estar atento a todas as fases que se consitui a análise. No primeiro passo da análise, fizemos o recorte vertical de todos os documento, em nosso caso, as entrevistas transcritas e aptas à análise. Neste primeiro passo, é necessário fazer uma leitura atenta e ativa. Ou seja, leituras sucessivas, verticais, documento a documento e estas leituras nos possibilitaram uma primeira interpretação de cada recorte.

Cada parágrafo, depois de considerarmos o processo terminado, consistiu numa Unidade de Registro - UR- (se optarmos por não sair desta fase sem uma análise muito fina e detalhada) ou num tema mais ou menos abrangente (se adiarmos a análise mais detalhada para uma fase posterior). Convém que no inicio ou final de cada recorte (UR ou tema prévio) fique registrado um código (numérico ou outro) que identifique o documento em causa (Amado, 2013).

Realizada esta primeira fase, partiu-se para o processo de análise horizontal de todos os documentos. Consideramos ainda dizer que até o final da análise da amostra, à medida que se foi avançando, estas expressões-chave foram-se aperfeiçoando e aplicando uniformemente a todo o material recortado com o mesmo sentido, o que implicou em muita atenção e sucessivas revisões do processo, voltando às entrevistas já trabalhadas para reformular as designações ou para fazer novos recortes (Amado, 2013).

Contudo, cabe dizer que se, na primeira fase da análise, recortamos as entrevistas e nesta reagrupamos os recortes, desta feita por temas, como no dizer de Amado (2013), hierarquizamos todos os recortes por temas.

Depois de realizado este segundo passo, avançamos para a construção do mapa conceitual que depende do recorte horizontal. Isso quer dizer que a partir da construção

desse mapa, já se podia conhecer as categorias e as subcategorias advindas das fases 1 e 2 do referido processo. Um quarto realizado foi o da categorização que resultou na matriz conceitual. Neste, além de aparecerem as categorias e subcategorias, outro elemento da análise deve aparecer, que chamamos de indicador. O indicador é que vai fazer a ligação entre as unidades de registros e as categorias e subcategorias.

Feita a matriz conceitual, de seguida procuramos transformar esta matriz no texto da apresentação dos dados. É o momento da teorização, considerado pelos estudiosos e pesquisadores, dentre todos os passos, sem dúvida, o mais complexo.

Os dados da análise resultaram em 13 matrizes: cinco matrizes dos dados recolhidos junto aos professores e oito matrizes dos dados recolhidos junto aos alunos. As matrizes estão distribuídas por três grandes áreas temáticas: a relação pedagógica (RP), a autoridade do professor (AD) e o poder do aluno (PA). Por motivo de espaço, destacamos, aqui, apenas as principais categorias tanto das matrizes relativas aos dados dos professores quanto dos dados dos alunos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise

RELAÇÃO PEDAGÓGICA	**AUTORIDADE DO PROFESSOR**	**PODER DO ALUNO**
Natureza da RP	Natureza da AD	Natureza do PA
Fatores interacionais de uma boa RP	Exercício da AD	Manifestação do PA
Fatores político/organizacionais de uma boa RP	Fatores de legitimação da AD	Gestão do PA
Fatores sociofamiliares de uma boa RP	Ameaças à AD	
Ameaças de caráter interacional a uma boa RP	Estratégias de gestão da AD	
Ameaças de caráter político/organizacional a uma boa RP		
Ameaças de caráter sociofamiliar a uma boa RP		

Fonte: Elaborado pelo autor

Estas categorias de análise são desdobradas em subcategorias e nos indicadores, os quais no relatório final do estudo se constituirão nos capítulos, subcapítulos e alíneas, respectivamente.

4. Alguns resultados parciais

Por se encontrar ainda em curso, a pesquisa não apresenta resultados definitivos, porém, nesta comunicação, apontamos alguns resultados ainda que parciais. No que respeita à temática da RP, na perspectiva dos professores, a relação pedagógica é definida como uma relação de conhecimento e aprendizagem: uma relação dialética; uma relação de poder. Já para os alunos, a relação pedagógica é vista como uma relação de ensino e aprendizagem, uma relação de respeito mútuo, uma relação de ajuda, uma relação de confiança, uma relação de obediência. É possível perceber que há diferenças significativas nos sentidos dados a RP por professores e alunos.

No que refere à AD, os professores entrevistados definem a autoridade do professor com diferentes sentidos. Para grande parte deles, a autoridade do professor é uma relação de amizade; uma relação de confiança; uma capacidade de exigir respeito mútuo; uma relação dialética; outros professores relacionam a autoridade do professor com as competências de ensino tal como afirmaram ser uma capacidade de exigir que o aluno aprenda e também pode ser uma capacidade de manter a sala de aula em condições de aprendizagem. Outros professores ainda afirmam que a autoridade do professor pode ser confundida com poder e com autoritarismo.

Os alunos, por sua vez, definem a autoridade do professor como uma capacidade de impor limites, de impor respeito e também pode ser uma capacidade do professor dar-se o respeito aos alunos. Do confronto de ambas as perspectivas, é-nos possível perceber que o "respeito" aparece relacionado com a autoridade do professor tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno, no entanto, em linhas gerais, os sentidos atribuídos a AD divergem significativamente, por professores e alunos.

Quanto ao poder do aluno, destacamos os diversos tipos de PA que foram apurados, tanto na perspectiva dos docentes como na dos discentes entrevistados. Para os professores, o aluno tem poder em sala de aula e este poder é reconhecido pelo professor, tais como: um poder intrínseco à relação; um poder intrínseco à autoridade do professor; Os docentes entrevistados também reconheceram que o aluno não tem poder e os sentidos dados por eles foram os seguintes: um poder decorrente da falta de comando/domínio do professor e um poder indesejado pelo professor.

Um poder previsto e decorrente da legislação também apareceu na perspectiva dos professores. Trata-se de um poder que se confunde com direito do aluno e de um poder que se diferencia entre a escola pública e a escola privada. No que respeita às bases do poder do aluno, destacou-se um poder decorrente da posse de informação por parte do aluno e um poder que tem como base o conhecimento. Outro aspecto relevante que foi apontado pelos professores refere-se ao direito humano de reinvidicar, e destacaram três tipos de poder. Os alunos têm um poder de reinvidicar algo, de reinvidicar uma escola competente e um poder de mudar a educação. Com relação à dinâmica interna do grupo turma, apareceu um poder coletivo, um poder de liderança e um poder de influenciar os outros colegas de sala de aula. Há ainda, um poder decorrente da posse de bens materiais.

No tocante às características gerais do poder do aluno, destacamos as positivas, as negativas e, ainda, as ambivalentes. Das primeiras, apareceu um poder que aprende, um poder de decisão e um poder dialógico. Como características negativas, apareceu um poder ignorado pelo próprio aluno, um poder de prejudicar os outros e um pode gerador de conflitos. E, por fim, as características ambivalentes, as quais foram identificadas, a nosso ver, como um poder que deve ser limitado tanto como um poder que deve ser ilimitado.

Para os alunos, o PA tem mais a ver como um fator de legitimação por parte do aluno. Por um lado, parte dos alunos entrevistados reconheceu que o aluno não tem poder em sala de aula; por outro lado, especialmente os alunos de níveis de escolaridade (9º EF , 1º e 3º anos do EM) reconhecem que o aluno tem poder em sala de aula. Segundo estes alunos, o aluno tem o poder de aprender, o aluno tem o poder sobre os colegas, o poder do aluno depende da ação do professor e ainda o poder do aluno se concretiza através da sua participação nas aulas.

É de se notar, entre as perspectivas de professores e alunos sobre o poder do aluno, que há divergência nos sentidos atribuídos por estes sujeitos. Dentre os pontos em comum, destacam-se: o pode de aprender e o poder sobre os colegas.

Na perspectiva em jogo, objeto desta comunicação, a qual temos, por um lado, o pensamento dos professores sobre os construtos referidos (RP, AD e PA), e por outro, os alunos, compreendemos que, através dos dados recolhidos, analisados e interpretados, há diferenças significativas sobre tais perspectivas. Mesmo assim, não podemos desconsiderar alguns aspectos relevantes que corroboram com essas diferenças, tais como: o fator idade de professores e alunos, bem como a respectiva formação, os primeiros já adultos e os segundos ainda adolescentes. Acreditamos, portanto, que estes aspectos podem fazer a diferença entre as duas perspectivas, embora, tal como já enfatizamos, ainda não podemos fazer inferências definitivas, uma vez que a investigação ainda encontra-se em curso. Esperamos também que esta comunicação possa trazer contribuições, sobretudo para as ciências da Educação, tanto em Portugal como no Brasil.

Além disso, procuraremos, nesta comunicação, oferecer um contributo relevante aos temas referidos e dos que se lhe associam, na expectativa de acentuar a importância da sua discussão, em contraposição a atitudes e posicionamentos de políticos e de pedagogos que relativamente a estes assuntos e aos «casos» que os alimentam, preferem uma acção marcada por valores pragmáticos, de eficácia imediata (mas efémera) e que desconhecem a complexidade que envolve a pessoa de professores e de alunos e os «sentidos» que eles oferecem à escola.

5. Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (1991*). O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.

Amado, J. (2001) *Interacção pedagógica e Indisciplina na aula*. Lisboa: Edições ASA.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola*. Coimbra: Almedina.

Aquino, J. G. (Org.). (1999). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus.

Barreiros, J. (1996). *A turma como grupo e sistema de interacção.* Porto: Porto Editora.

Bogdan, R & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bonafe-Schmitt, J (1997). La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus educatif ?. In B. Charlot, B. J-C Émin, J-C. (Ed*.). Violences à l'École. État des savoirs* (pp. 255-282). Paris: Armand Colin.

Carvalho, J. S. F. (1999). Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In. Aquino, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.* (pp. 49-70). São Paulo: Summus.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina.* Porto: Porto Editora.

Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizontes.

Estevão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – os lugares da escola e o bem educativo.* Porto: Edições ASA.

Estrela, Mª. T. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula.* Porto: Porto Editora.

Fallona, C. & Richardson, V. (2006). Classroom Management as a Moral Activity. In C. Evertson & C. Weinstein (Ed.). *Handbook of Classroom Management* (pp. 711-731). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XIV, pp. 301-328.

Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso.* Tese de Doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). Conflict resolution, peer mediation and peacemaking. In. C Evertson & C. Weinstein (Ed.). *Handbook of Classroom Management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Kriege Publishing.

Marina, J. A. (2011). *A recuperação da autoridade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas.

Nucci, L. (2006). Classroom Management for Moral and Social Development. In. C. Evertson & C. Weinstein (Ed.). *Handbook of Classroom Management* (pp. 711-731). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Pollard, A. (1989). Na ethnographic analysis of classroom conflict. In. Tattum, D. (Ed.). *Disruptive Pupil Management* (pp. 107-121). London: David Fulton Publishers.

Sanches, M. F. C. (Org.). (2009). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos.* Porto: Porto Editora.

Spady, W. & Mitchell, D. (1979). Authority and Management of Classroom Activities. In. Duke, D. L. (Ed.). *Classroom Management* (pp. 75-115). Chicago: NSSE -University of Chicago Press.

A DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO PARANÁ

Mary Sylvia Miguel Falcão

Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá

mayfalcao@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o quadro educacional descentralizado em três municípios do litoral paranaense no período de 2007 a 2013. Indagou-se sobre as mudanças ocorridas no financiamento educacional desses municípios. Para a análise, valeu-se de estudos como os de Arelaro (1999); Camargo, (1997); Farenzena; Luce (2007), que afirmam a tendência municipalizante como estratégia da desregulamentação do Estado brasileiro e Gouveia (*et al* 2003);Santos (2003), que demonstram o impacto das medidas descentralizantes no financiamento educacional do estado do Paraná. Os resultados indicam que a municipalização levou os municípios a diminuírem a aplicação de recursos na Educação Básica.

Introdução

Este artigo é parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa "Formação de professores, política e gestão da educação", cadastrado no CNPq, que busca analisar o financiamento educacional nos municípios do litoral do Paraná e seus impactos na gestão escolar, confrontando-o com o processo de desregulamentação do Estado após os anos 1990. O interesse em desenvolver a pesquisa se dá pelo fato de que não há bibliografia referente ao assunto na área científica, oferecendo oportunidade para contribuir com essa lacuna nos estudos referentes aos recursos financeiros educacionais.

Levando em conta que a organização e o financiamento têm sido temas discutidos e estudados constantemente por diversos estudiosos da área das políticas públicas comprometidas com a educação. (CASTRO, 2005; MELCHIOR, 1991, PINTO, 2007; DAVIES, 1999). Nos estudos analisados, pode-se ver que o Estado brasileiro é a principal fonte de financiamento da educação e, em tese, tem por prerrogativa aproximar-se dos cidadãos a fim de propiciar melhores condições de vida e garantir uma educação de qualidade.

Sendo assim, compreende-se que a forma de analisar o financiamento educacional muda radicalmente após 1988 com a promulgação da Constituição Federal (CF) e assume outras feições após os anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Nessa nova configuração, a educação passou a ser um direito da população, conforme prevê o art. 205 da Constituição Brasileira. A educação, sendo reconhecida como um direito subjetivo torna obrigatório estabelecerem-se as reposnsabilidades no que se refere à elaboração de políticas

orgânicas, bem como o comprometimento financeiro para a efetivação dessas políticas. Nesse sentido, o artigo 211 da Constituição Federal prevê, no seu parágrafo 1º, que:

> [...] a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988)

Ainda no art. 211, o 2º parágrafo prevê que os municípios "atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil". Os estados e o Distrito Federal, de acordo com o parágrafo 3º do mesmo artigo, "atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio." Assim define-se, também, que os estados e os municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração, de modo a assegurar a universalidade do ensino obrigatório.

O artigo 212, estabelece que o financiamento da educação se dará pela vinculação de impostos referentes a cada esfera de governo, nos seguintes termos:

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultantes de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha envidadoesforços dos constituintes em atribuir responsabilidades às esferas de governo sobre a gestão e o financiamento educacional, na medida em que vincula percentuais obrigatórios a serem aplicados e suas respectivas responsabilidades, isenta a União de investir efetivamente na Educação Básica. Entretanto, um dos pontos positivo demonstrado pela Constituição Federal de 1988, foi ter dado maior transparência aos gastos com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (FALCÃO, 2011).Todavia, pesquisas realizadas por estudiosos da descentralização educacional proposta pela Constituição Federal de 1988, tais como Lisete Arelaro (1999; 2005); Rubens Barbosa de Cargo, (1997) Nalú Farenzena e Maria Beatriz Luce (2007), afirmam a tendência municipalizante como estratégia da desregulamentação do Estado brasileiro. Outros estudiosos que examinam de perto a descentralização no Estado do Paraná, como Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza (2003;2005), e Jussara Maria Tavares Puglielli Santos (2003), demonstram osconflitosentre as medidas descentralizantes no financiamento educacional, bem como afirmam que essa medida partiu de um processo autoritário e unilateral desse estado. Diante disso, a questão que aqui se propõe é entender como se

deu o processo de descentralização nos munícipios do litoral do Paraná e quais foram os impactosda municipalização nesses municípios.

Portanto este artigo é um e estudo preliminar que objetivou apresentar o panorama educacional da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em três, dos sete municípios do litoral do Paraná após a implantação do Fundo de Manutenção, Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB[1] de 2007, com o intuito de organizar os dados para posterior aprofundamento seguindo a questão norteadora. Como se trata de uma pesquisa analítica, foram utilizadosos dados do Instituto Paranaense de Pesquisa e Desenvolvimento Econômico – Ipardes, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os resultados indicam que o processo de descentralização desencadeado pelo estado do Paraná, levou os municípios de Paranaguá, Matinhos e Pontal do Paraná a arcarem com a maior parte do financiamento educacional da Educação Básica, acenando para o esgotamento desses recursos em relação à ampliação da oferta.Diante do exposto apresenta-se o quadro dos municípios que compõem a região do litoral.

1.Os munícipios do Litoral do Paraná

O Litoral do Paraná apresenta uma área de 6.057km². É constituído por sete municípios, sendo eles: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. A região litorânea apresenta indicadores socioeconômicos heterogêneos, dado ao fato de apresentarem diferentes atividades econômicas, como agrícola (Antonina, Guaraqueçaba e Morretes), praiano-turísticas (Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná) e portuária (Paranaguá)[2]. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os munícipios apresentam marcas entre 0,793 e 0,659 (índice de Gini[3]), conforme os dados dosCadernos Municipais do Ipardes (2013),sendo que o maior índice é do município de Paranaguá e o menor pertence ao município de Guaraqueçaba.

[1]O Fundeb foi criado pela Lei 11494 de 2007 e visa disciplinar o aporte de recursos na Educação Básica
[2]Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/2680.htm. Acesso em 10 de jun de2013.
[3]O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele indica a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. Disponível em <<http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23>> acesso em 23/05/2014.

Figura 1- localização da região do litoral do Paraná



2. A descentralização educacional no Estado do Paraná

No Paraná o processo de municipalização do ensino teve um caráter exclusivamente administrativo-financeiro, conduzido unilateralmente pela administração estadual.O processo implicou na diminuição do custeio da máquina pública, agravada pela crise fiscal dos anos de 1990[4]. (GOUVEA; SOUZA, 2005) Diferente dos demais estados da União, o Paraná descentraliza para os municípios as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Segundo Jussara Maria Tavares PuglielliSantos (2003), a descentralização no estado do Paraná se efetivou a partir de 1990. Não obstante, afirma a autora, as primeiras iniciativas volvidas à transferências de responsabilidades quanto à oferta de ensino para os municípios, no Paraná, datam dos anos 60.

> Segundo a literatura existente acerca do tema, poder-se-iam destacar três grandes momentos do processo de municipalização no Paraná, a saber: **o primeiro**, associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicadas pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971); **o segundo**, desenvolve-se associado à projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural e **o terceiro**, inicia-se com os estudos nacionais de custo aluno que, com as mudanças tributárias definidas na Constituição de 1988, passarão a funcionar como parâmetro para o "modelo" paranaense que vigora de 90 a 97. (SANTOS, 2003, p. 257-279 – Grifos meus)

Santos (2003, p. 257-279) ressalta que num primeiro momento a municipalização responde "ao ajuste dos sistemas de ensino às determinações legais de orientação descentralizadora". Já no segundo,

> assiste-se a ação indutora quer da administração federal quer da estadual por meio de ações voltadas ao fortalecimento da gestão municipal como parte de programas voltados ao estímulo das atividades agrícolas num estado onde, até então, predominavam as atividades do setor primário.(SANTOS, 2003, p. 257-279)

[4]A esse respeito ver Peroni 1999.

Entretanto, afirma a autora,o terceiro momento se inicia no segundo governo do PMDB pós-ditadura,1987 a 1990,e se intensifica na terceira gestão desse mesmo partido, no período de 1991 a 1994. Santos (2003) assevera que foi no terceiro momento que a municipalização foi marcada pela racionalidade técnica na qual imperou a lógica financeiro-administrativa. As ações que definiram a descentralização no Estado se deram sob a forma de transferência das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os munícipios. Isso porque o Estado deixou de contratar professores para essa fase e não abriu novas vagaspara atender crianças nessa faixa etária.

Diante do exposto, analisa-se osmunícipios de Paranaguá, Matinhos e Pontal do Paraná, indagando como e de que forma as medidas descentralizantes promovidas pelo Estado do Paraná alteraram o cenário educacional nessa região.

3. O Município de Paranaguá

Paranaguá, segundo a última estimativa do Ipardes (2013), possui 148.262 habitantes, sendo a décima maior cidade do Paraná. Sua economia baseia-se no porto, tendo em vista que o município possui o maior porto graneleiro do país. Paranaguá é o município mais antigo do Estado do Paraná.

Figura 2 - Localização do Município de Paranaguá



Fonte: mapas/IBGE (2010)

4. Histórico do município de Paranaguá

Segundo dados da Prefeitura de Paranaguá[5], o povoamento do litoral do Paraná começou por volta de 1550, na ilha da Cotinga, servindo de ponto referencial no

[5]Disponível em <http://www.paranagua.pr.gov.br/conteudo/a-cidade/historia>. Acesso em março de 2014.

processo de investigação e buscas auríferas. Por duas décadas o território dos índios Carijó foi invadido. Nos anos de 1550 foram registradas as primeiras habitações na ilha da Cotinga. De 1549 a 1556, os missionários jesuítas já haviam percorrido os sertões de Iguape, Cananéia e Paranaguá, até os planaltos da Serra do Mar. Quando Portugal e suas colônias passam para o domínio espanhol, Paranaguá passou a figurar nos mapas como *Baya de la Corona de Castilla*. Em 1640, chegou o Capitão Provedor Gabriel de Lara formando um governo militar e, em 1646, mandou erguer o Pelourinho, símbolo de poder e justiça de *El-Rei*. Após dois anos, a povoação tornou-se Vila, denominada Vila de Nossa Senhora do Rocio de Paranaguá. Em 1660 tornou-se Capitania, passando à condição de Cidade em 05 de fevereiro de 1842. Em 1854 foi criada a Capitania dos Portos do Paraná e em1880 foi criadoo edifício da Estação Ferroviária.Em 1935 Paranaguá ganhou o porto Dom Pedro II, que mudou o perfil econômico da região em movimentação de grãos.

5. Histórico da educação em Paranaguá

O Município de Paranaguá abriga um dos primeiros colégios jesuítas do Brasil, fundado em 1752 e inaugurado em 1755, segundo dados da Prefeitura Municipal de Paranaguá, tendo funcionado como colégio por apenas quatro anos, devido à expulsão dos jesuítas promovida pela reforma pombalina. Desse modo, a estrutura do colégio passou a pertencer à Fazenda Real, ficando sem uso determinado. Somente em 1840 chegou em Paranaguá uma autorização para que o colégio fosse reformado, em função do péssimo estado de conservação e, somente em 1841, suas portas foram abertas para o funcionamento de classespara a instrução primária. Atualmente nesse prédio funciona o Museu de Arqueologia e Etnologia de Paranaguá, inaugurado em 1962. Em 1924 deu-se início à construção de outro ícone educacional do município, a Escola Normal de Paranaguá, que foi inaugurada em 1927. A criação dessa escola demonstrou o alinhamento da política local aos ideais da República Brasileira. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)[6], durante a ditadura militarno governo de Paulo Pimentel,foi editado o decreto de nº 6.217 de 1971, que instituiu uma das reformas administrativasna educação do Estado que determinou que a Escola Normal passasse à condição deInstituto de Educaçãoe Escola de Aplicação, atendendo também ao grupo escolar. Em 31 de agosto de 1971, com a lei nº 5.692/71, o Instituto

[6] Disponível emhttp://www.pngcaetanorocha.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11. Acesso em jan.2013.

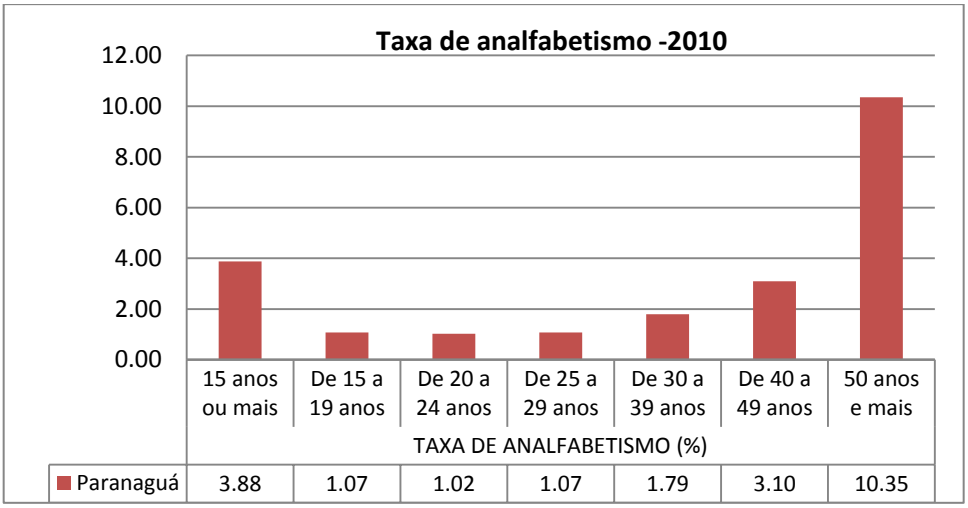
centralizou a administração dos demais grupos escolares de Paranaguá. Em 1976 o decreto de nº 1.642, reorganizou todo o sistema administrativo e descentralizou as escolas, dando-lhes autonomia relativa, o que vigorou até o ano de 2006. Em 2007 a Lei complementar (LC) de nº 069 reestruturou a rede municipal como sistema de ensino municipal de Paranaguá, em conformidade com a LDB de 1996. O capitulo 1, da LC 069 de 2007,define que a Administração Oficial do Sistema Municipal de Ensino "será exercida pela Secretaria Municipal de Educação, esta com as atribuições do Poder Público Municipal e pelo Conselho Municipal de Educação, o qual exercerá as funções de órgão normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador da Educação e do Ensino." (PARANAGUÁ, 2007) Esses atos finalizamo processo de municipalização da educação nesse município. Cabe ressaltar que Paranaguá é o único município do litoral com sistema de ensino próprio.

6. A Educação do Município de Paranaguá em números

O atendimento das etapas de responsabilidade do município que se dá sobre a Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Em relação à taxa de analfabetismo, Paranaguá exibe taxas elevadas, principalmente quando consideradas a faixa etária de 15 anos, mas cabe ressaltar que o município, ainda possui um número significativo de adultos analfabetos acima dos 50 anos de idade.

Gráfico 1- - Taxa de analfabetismo, segundo grupos de idade no município de Paranaguá– 2010



Fonte Anuário Ipardes – 2010. Gráfico construído para este estudo.

A distribuição de vagas por rede de ensino pode ser conferida na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Distribuição do número de alunos na Rede Municipal de Paranaguá- 2012

MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2012

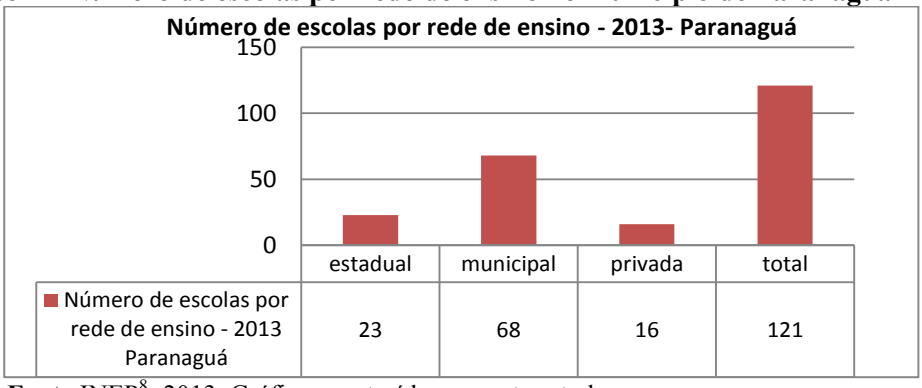
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	FUNDAMENTAL (1)	MÉDIO	PROFISSIONAL
Federal	-	-	-	291	176
Estadual	-	-	10.965	6.833	449
Municipal	940	1.991	10.625	-	-
Particular	656	860	3.830	723	-
TOTAL	1.596	2.851	25.420	7.847	625

FONTE: MEC/INEP ; SEED
NOTA: Os dados referem-se à matrícula do ensino regular com os inclusos.
(1) Ensino Fundamental: inclui matrículas do ensino de 8 e de 9 anos.

A t**abela 1**confirmaque o número de vagas oferecidas pelo município nas séries iniciais do Ensino Fundamental somam 10.625alunos, já o Estado atende 10.965 alunos. Somando os dois atendimentos pode-se ver que o Ensino Fundamental está universalizado nesse município. Entretanto, esses dados demonstram também que o município arca com as etapas mais dispendiosas entre os demais níveis de ensino, considerando que para o Estado do Paraná a oferta do nível de ensino universalizado se dá tão somente nas séries finais do Ensino Fundamental[7].

Em relação ao número de escolas por rede de ensino,o gráfico 2evidencia que o município possui um número maior de escolas do que o Estado. Esse dado corrobora para entender o processo de municipalização pela transferência dessa etapa de ensino para as municipalidades, ou seja, seguindo a lógica da distribuição de vagas, o município passou a assumir integralmente as matrículas dos alunos nos anos iniciais do EF, fato que pode ser observado, também, no que se refere ao número de escolas por rede de ensino.

Gráfico-2 - Número de escolas por rede de ensino no município de Paranaguá – 2013



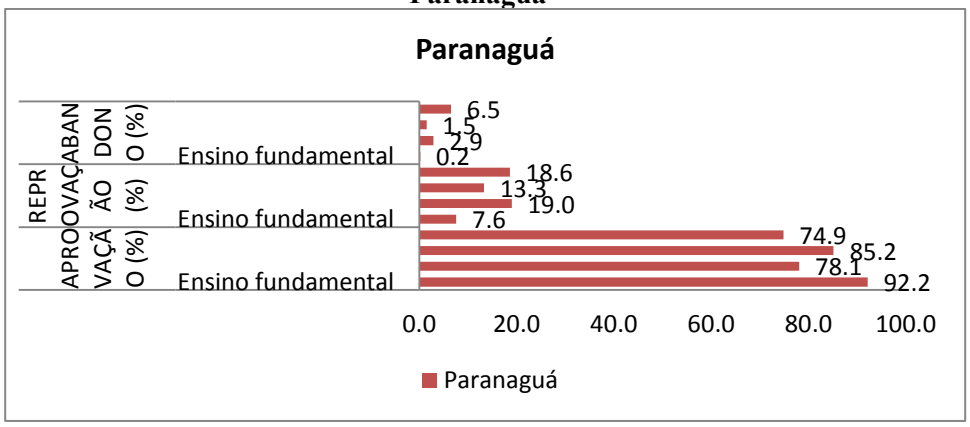
Fonte:INEP[8]- 2013. Gráfico construído para este estudo.

[7] A análise sobre o processo de municipalização da Educação no Estado do Paraná evidenciou que ela se deu à revelia da sociedade organizada, bem como das administrações municipais, foi uma medida unilateral do Estado que teve como ponto inicial a diminuição da oferta de matriculas nas series iniciais do Ensino Fundamental, bem o fato do Estado não realizar mais concursos para essa etapa e, ainda, o repasse dos professores da esfera estadual para a municipal. (GOUVEIA *et al*, 2003)

[8] Disponível em http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/. Acesso em abr. de 2014

No que diz respeito à evasão,à aprovação e à reprovação,depara-se com os seguintes dados:

Gráfico 3- Índice de aprovação, reprovação e abandono no município de Paranaguá

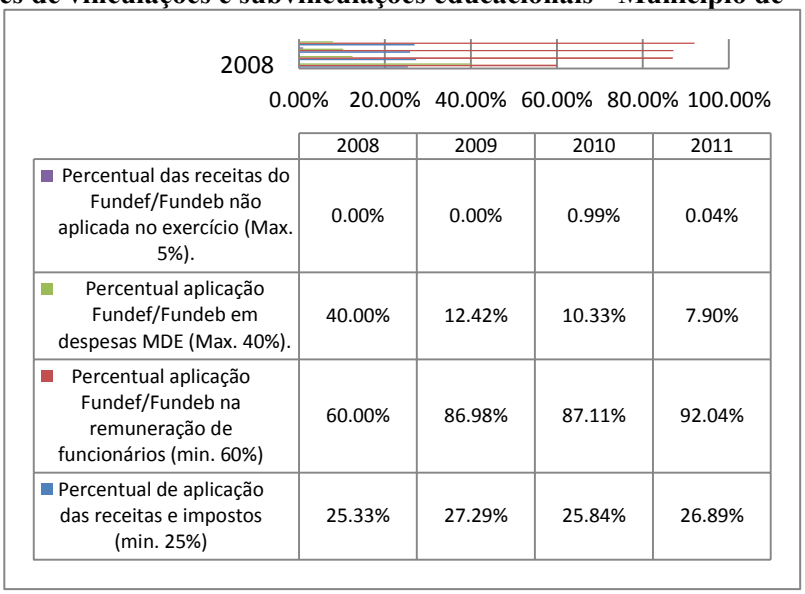


Fonte Anuário Ipardes – 2010.Gráfico construído para este estudo

A respeito dos índices de aprovação e reprovação nesse municípi,o no EF, a taxa gira em torno de 92%, já a reprovação atinge 7,2%. Embora esse não seja o tema analisado, mesmo que os dados se mostrem satisfatórios, quando confrontados com valores dos recursos financeiros investidos, eles deixam dúvidas sobre a qualidade da formação desses alunos.

Os dados dos investimentos educacionais no município contribuem para a análise sobre o processo de descentralização nos municípios. Na tabela 3observa-se os indicadores da vinculação de 25% dos recursos constitucionais, bem como a suas sub-vinculações no Fundeb.

Gráfico 4: Indicadores de vinculações e subvinculações educacionais - Município de Paranaguá- 2008-2011

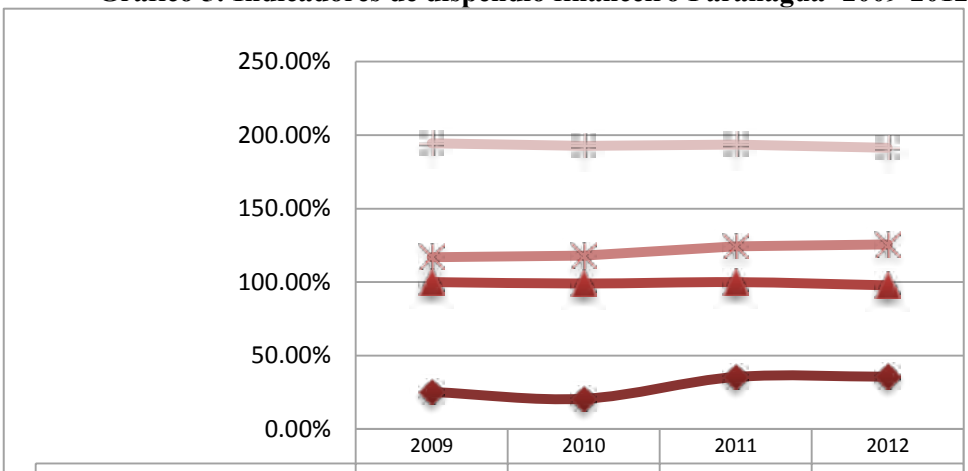


	2008	2009	2010	2011
Percentual das receitas do Fundef/Fundeb não aplicada no exercício (Max. 5%).	0.00%	0.00%	0.99%	0.04%
Percentual aplicação Fundef/Fundeb em despesas MDE (Max. 40%).	40.00%	12.42%	10.33%	7.90%
Percentual aplicação Fundef/Fundeb na remuneração de funcionários (min. 60%)	60.00%	86.98%	87.11%	92.04%
Percentual de aplicação das receitas e impostos (min. 25%)	25.33%	27.29%	25.84%	26.89%

Fonte: FNDE/SIOPE (2008-2012). Gráfico construído para este estudo.
Obs: O ano de 2013 não foi declarado pelo município.

Em relação à vinculação constitucional de 25% nos anos observados,percebe-se que, a cada ano, o município de Paranaguá, desde 2008,vinha aplicando mais que o limite constitucional, entretanto em 2012 o índice caiu em 2,86%. De outra forma, também pode-se verque no período observado a aplicaçãodos recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento da Educação – MDE foi reduzida em 36,5% para o ano de 2012. Em relação aos 5%, somente em 2012, foi registrada a aplicação de 3,5% desse montante. Ou seja, nos demais anos o município não executou gastos desses recursos. O município cumpre regularmente, somente, a aplicação de 60% dos recursos do fundo destinados à folha de pagamento dos profissionais da educação. Outros indicadores de aplicação dos recursos financeiros podem ser conferidos no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Indicadores de dispêndio financeiro Paranaguá- 2009-2012



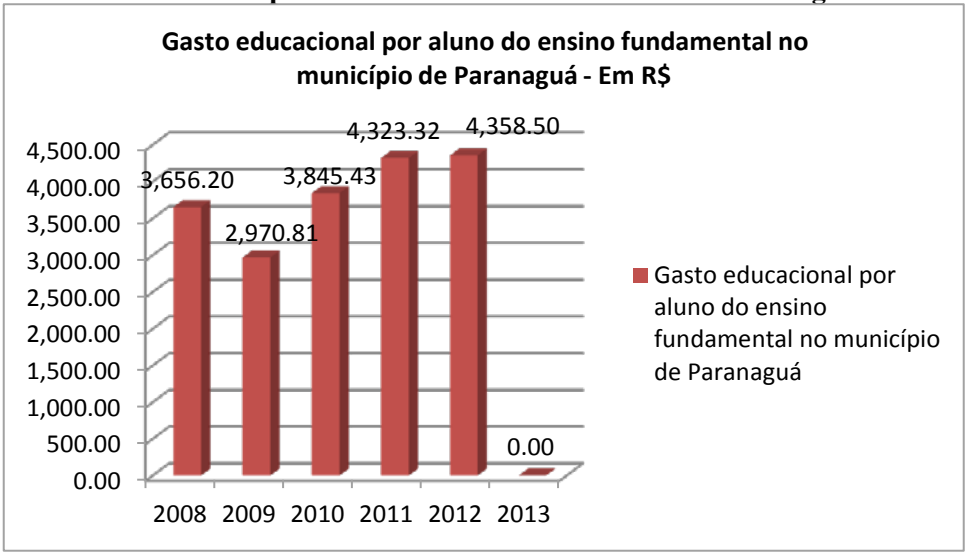
	2009	2010	2011	2012
Percentual das despesas com ensino fundamental em relação à despesa total com educação	77.65%	74.84%	69.32%	65.81%
Percentual das despesas com educação infantil em relação à despesa total com educação	16.87%	18.88%	24.33%	27.77%
Percentual dos recursos do FUNDEF ou FUNDEB aplicados no ensino fundamental	74.76%	78.43%	64.57%	62.19%
Percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na educação infantil	25.23%	20.58%	35.38%	35.57%

Fonte: FNDE/SIOPE (2009-2012). Gráfico construído para este estudo.

Pode-se notar queos menores investimentos são feitos na EI, isso porque a universalização do EF tem consumido, quase na sua totalidade, os recursos financeiros do fundo. Essa sistemática demonstra que os recursos financeiros, embora sejam investidos nas duas etapas do processo educativo, não são suficientes para atender cada uma delas na sua totalidade.

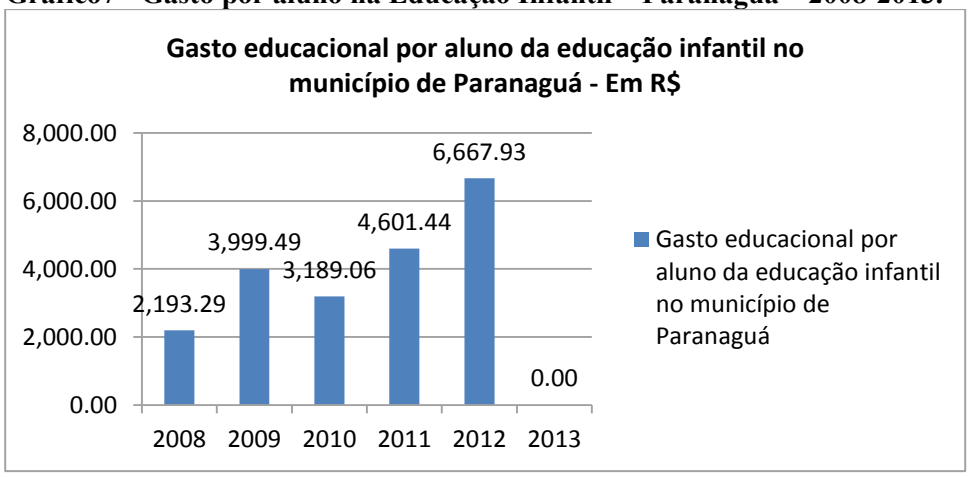
Nessa linha de análise, na tabela 3, a seguir, pode-se ver a aplicação de recursos em valores nominais nomunicípio.

Gráfico 6 - Gasto por aluno no ensino Fundamental – Paranaguá – 2008-2013.



Fonte: FNDE-SIOPE (2009-2013).Gráfico construído para este estudo.

Gráfico7 - Gasto por aluno na Educação Infantil – Paranaguá – 2008-2013.



Fonte: FNDE-SIOPE (2009-2013).Gráfico construído para este estudo.

A título de comparação, o valor mínimo/aluno definido por portaria ministerial para o ano de 2013 esteve orçado em R$ 2.221,73 (MEC, 2013) para o Ensino Fundamental. Sendo assim pode-se observar que o município aplica, praticamente, o dobro do indicado nas duas etapas de ensino.

7. O Município de Matinhos

Histórico

Os primeiros vestígios da presença do homem na região foram encontrados no Sambaqui de Matinhos. Trata-se de remanescentes culturais de um povo que viveu no

litoral do Paraná, aproximadamente, entre os anos 3.000 e 1.000 a.C., muito antes da presença do índio Carijó.Matinhos ficou sob a administração de Guaratuba até 31 de julho de 1938, quando o município homônimo foi extinto e anexado ao de Paranaguá. Ao ser restabelecido em11 de outubro de 1947, o Município de Guaratuba perdeu a região de Matinhos, que ficou no território parnanguara. Em 1967 foi promulgada a lei de emancipação do Município de Matinhos, que foi formalmente instalado em 19 de dezembro de 1968, vindo a se tornar município autônomo assegurado pela Constituição Federal de 1988. Possui uma população estimada em 31.690 habitantes.

Figura 3 – Localização geográfica do município de Matinhos



FONTE: IPARDES
NOTA: Base Cartográfica ITCG (2010)

Os dados organizados porIpardes (2013) indicam que o município apresenta certo grau de desigualdade, considerando os dados do índice de Gini, apresentando o escore de 0,793. O município conta com um elevado nível de urbanização, comíndice de 99,49%. A principal fonte de renda do município é o turismo praiano.

8. A educação no município de Matinhos em números

Segundo os dados do Ipardes de 2013 o município conta com 8.012 alunos regularmente matriculados na Educação Básica nas três redes, sendo que 3.782 estão nas escolas municipais, 3.766 na rede estadual e 464 nasescolasprivadas, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Número de matrículas no município de Matinhos em relação distribuição nas redes de ensino - 2012

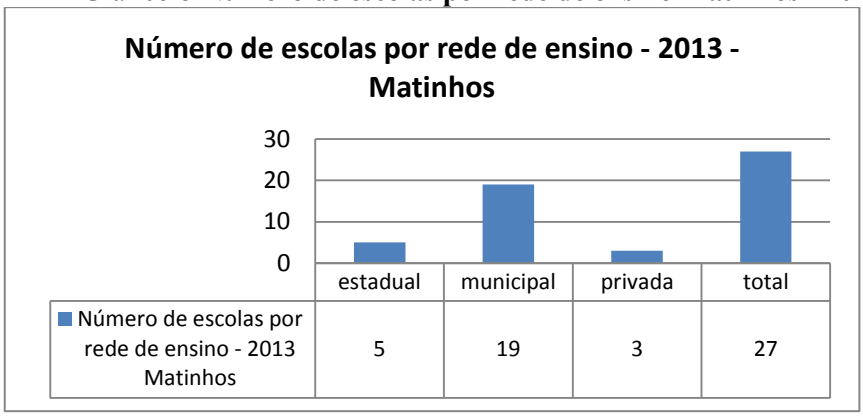
MATRÍCULAS NO ENSINO REGULAR SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2012

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	FUNDAMENTAL (1)	MÉDIO	PROFISSIONAL
Federal	-	-	-	20	-
Estadual	-	-	2.515	1.251	-
Municipal	661	778	2.343	-	-
Particular	-	35	332	97	-
TOTAL	661	813	5.190	1.368	-

FONTE: MEC/INEP ; SEED
NOTA: Os dados referem-se à matrícula do ensino regular com os inclusos.
(1) Ensino Fundamental: incluí matrículas do ensino de 8 e de 9 anos.

Os 3.782 alunos da rede municipal são atendidos nas duas etapas sob sua responsabilidade. Os dados a seguir mostram o número de escolas por rede de ensino.

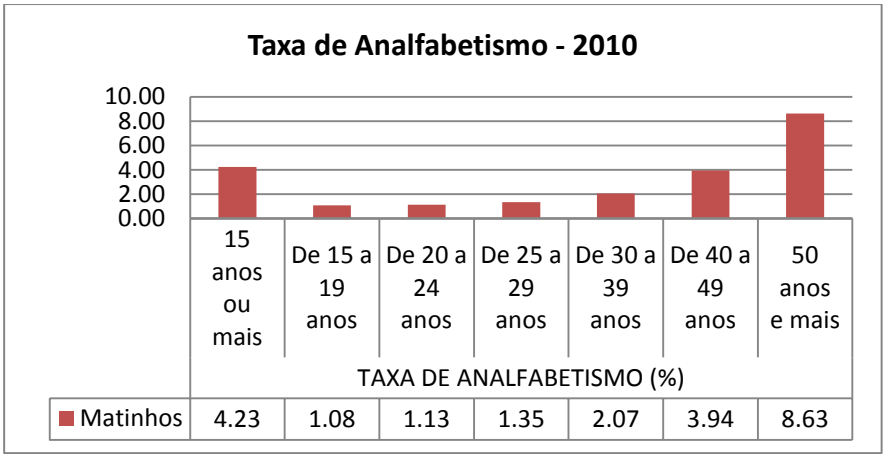
Gráfico 8-**Número de escolas por rede de ensino Matinhos - 2013**



Fonte:INEP – 2013.Gráfico construído para este estudo.

Pode-se observar que a rede municipal de Matinhos, a exemplo de Paranaguá, possui um número de escolas maior que as demais redes. Em relação à taxa de analfabetismo, de acordo com os dados do Ipardes, (2013), a população acima de 14 anos apresenta um índice de 4,23% e, acima de 50 anos o índice sobe para 8, 63% da população, conforme pode ser observado no gráfico seguir,

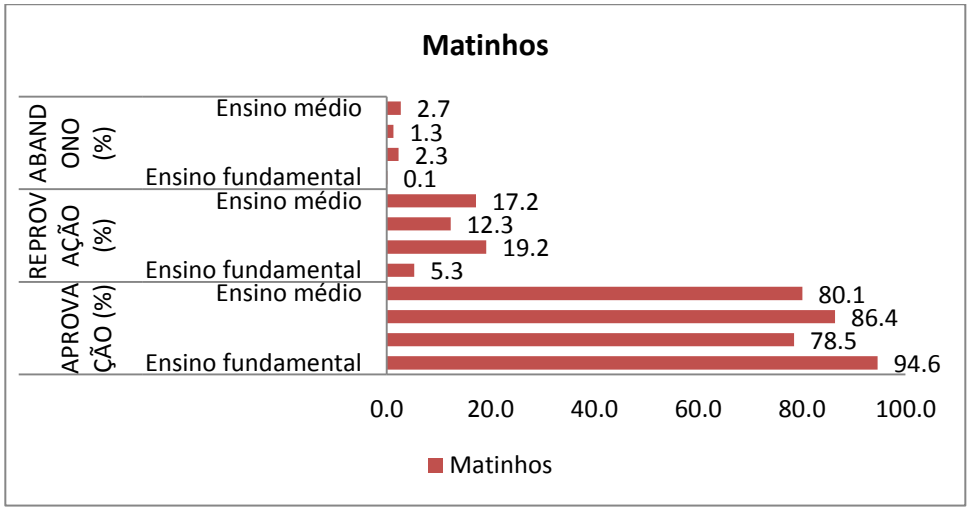
Gráfico 9-Taxa de analfabetismo, segundo grupos de idade no município de Matinhos - 2010



Fonte Anuário Ipardes – 2010. Gráfico construído para este estudo.

No que se refere à aprovação, à reprovação e ao abandono escolar, o município apresenta os seguintes números:

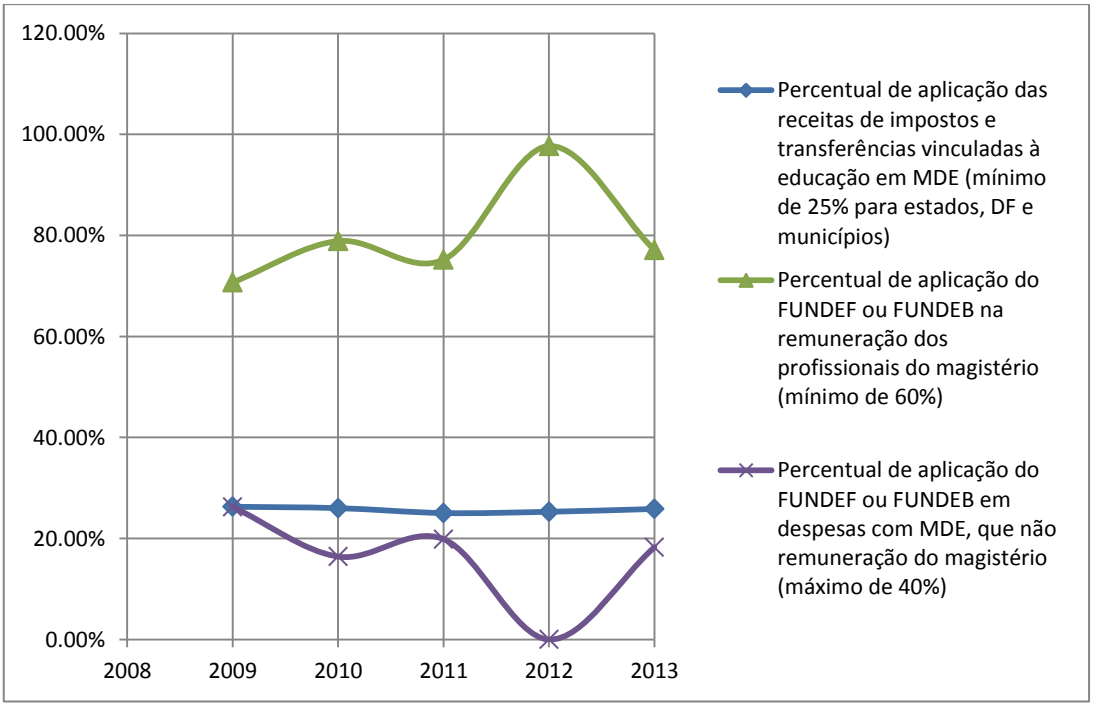
Gráfico 10- Índice de aprovação, reprovação e abandono no município de Matinhos -2010



Fonte Anuário Ipardes – 2010. Gráfico construído para este estudo.

No que se refere ao financiamento educacional, o município de Matinhos investiu, em 2009, o totalde 26,29%, entretanto, em 2013o valor aplicado caiu em 0,54%, demonstrando a perda de folego do município nos investimentos educacionais,conforme pode ser observado nos indicadores das vinculações constitucionais.

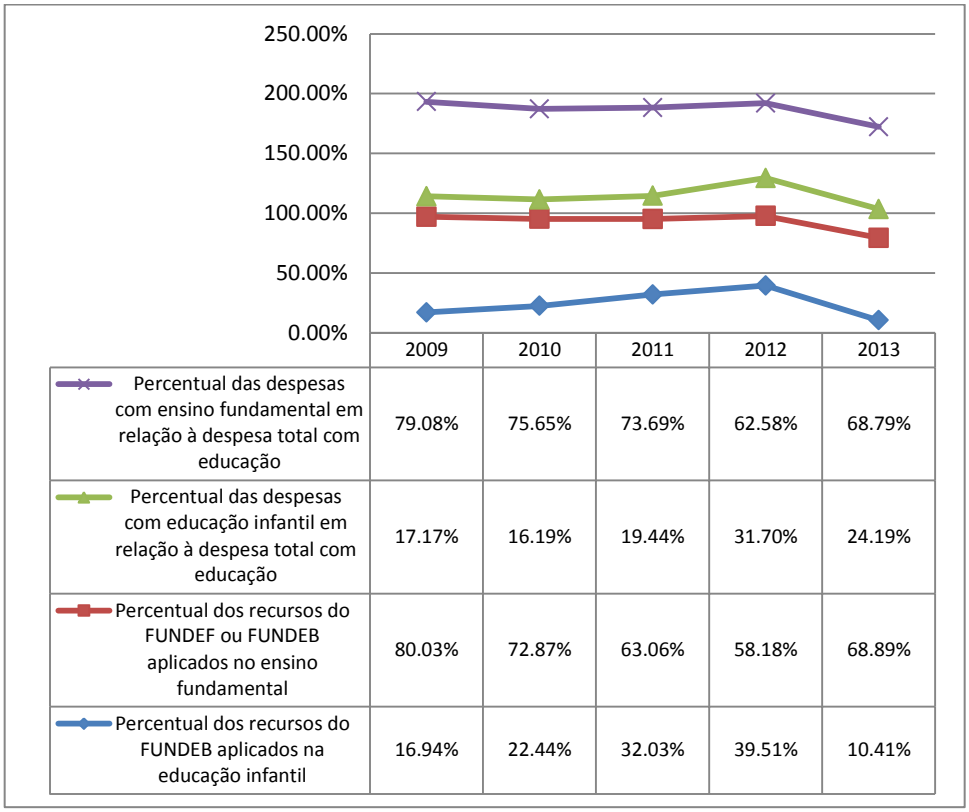
Gráfico11-Indicadores das vinculações e subvinculações educacionais-Município de Matinhos- 2008-2013



Fonte: FNDE-SIOPE (2008-2013). Gráfico construído para este estudo.

No próximo gráfico podem ser conferidos os percentuais de investimentos educacionais do município de Matinhos no período de 2009 a 2014.

Gráfico 12 -**Indicadores de dispêndio financeiro 2009-2013- Matinhos**

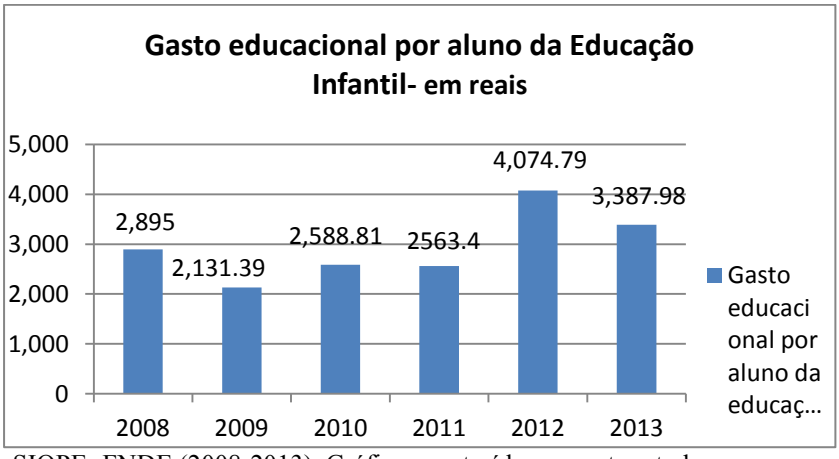


	2009	2010	2011	2012	2013
Percentual das despesas com ensino fundamental em relação à despesa total com educação	79.08%	75.65%	73.69%	62.58%	68.79%
Percentual das despesas com educação infantil em relação à despesa total com educação	17.17%	16.19%	19.44%	31.70%	24.19%
Percentual dos recursos do FUNDEF ou FUNDEB aplicados no ensino fundamental	80.03%	72.87%	63.06%	58.18%	68.89%
Percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na educação infantil	16.94%	22.44%	32.03%	39.51%	10.41%

Fonte: FNDE-SIOPE (2008-2013). Gráfico construído para este estudo.

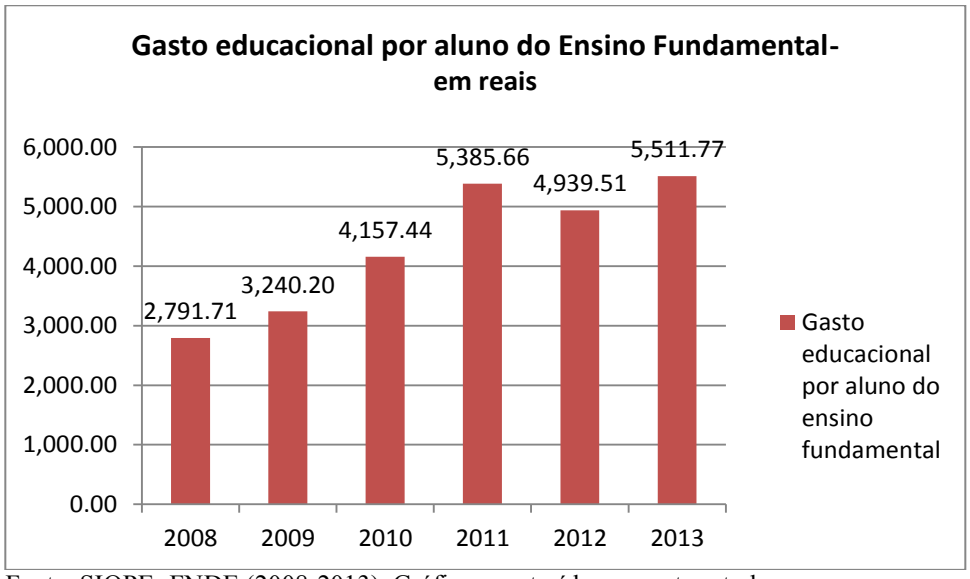
As despesas do fundo são aplicadas, quase na sua totalidade, nosanos iniciais do EF, deixando pouca margem de manobra em recursos para atender a Educação Infantil.Ainda de acordo com os dados,os gráficos a seguir apresentam os valores nominais de investimento em cada etapa de ensino:

Gráfico13– Gasto educacional por aluno da educação infantil no município de Matinhos – 2008-2013



Fonte: SIOPE- FNDE (2008-2013). Gráfico construído para este estudo.

Gráfico 14- Gasto educacional por aluno do ensino fundamental no município de Matinhos – 2008-2013



Fonte: SIOPE- FNDE (2008-2013). Gráfico construído para este estudo.

Seguindo a tendência observada no município de Paranaguá, Matinhos, também aplica valores acima do custo mínimo por aluno definido pelo MEC. Os dados, por enquanto, permitem ver que o município, apesar de possuir uma rede de ensino pequena, consome os 25% dos recursos vinculados. Embora os dados sejam até aqui apenas quantitativos, demonstram sobrecarga financeira do município no que se refere aoscustos educacionais. Passa-se agora a examinar os dados do município de Pontal do Paraná.

9. O município de Pontal do Paraná

O município faz fronteira, ao sul, com o município de Matinhos, a oeste com Paranaguá, fazendo parte da Nova Região Metropolitana, e a leste e norte é banhado pelo Oceano Atlântico – sendo a norte pela baía de Paranaguá. O município é jovem, foi desmembrado de Paranaguá em 1997 e tem um grau de urbanização de 99,15%. A população estimada é de 21. 917 habitantes, conforme dados do Ipardes (2013). Foi o último distrito a se constituir autonomamente no litoral.

Figura 4- Localização



No campo educacional o município apresenta o seguinte quadro:

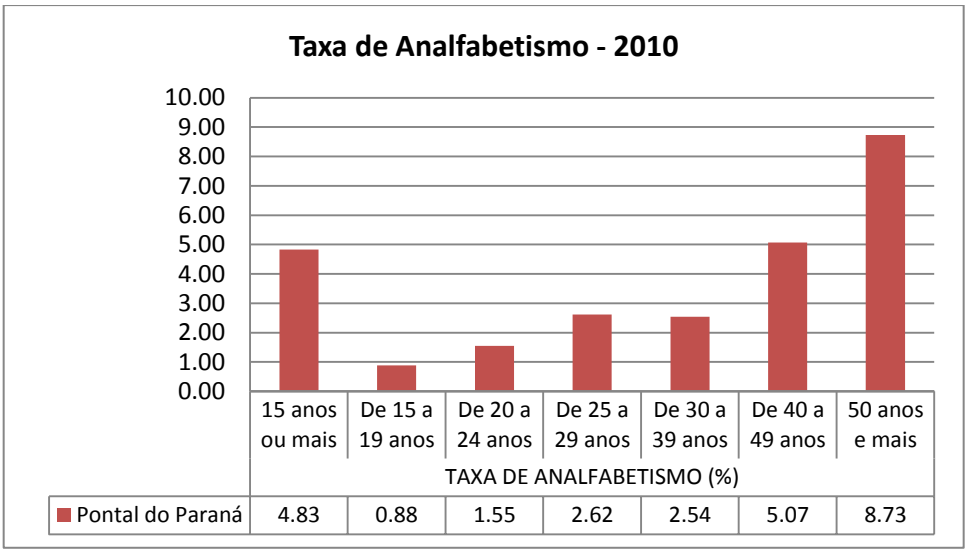
Tabela 3- Matrícula no Ensino regular por dependência administrativa -2012

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	FUNDAMENTAL (1)	MÉDIO	PROFISSIONAL
Estadual	-	-	1.737	953	-
Municipal	398	384	1.859	-	-
Particular	-	21	191	35	-
TOTAL	398	405	3.787	988	-

Fonte: IPARDES, 2013

Na tabela 1, pode-se observar que seguindo a tendência na oferta de vagas,o município atende 2.541 alunos nos anos iniciais de Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Em relação às taxas de analfabetismo o municípioapresenta os seguintes dados:

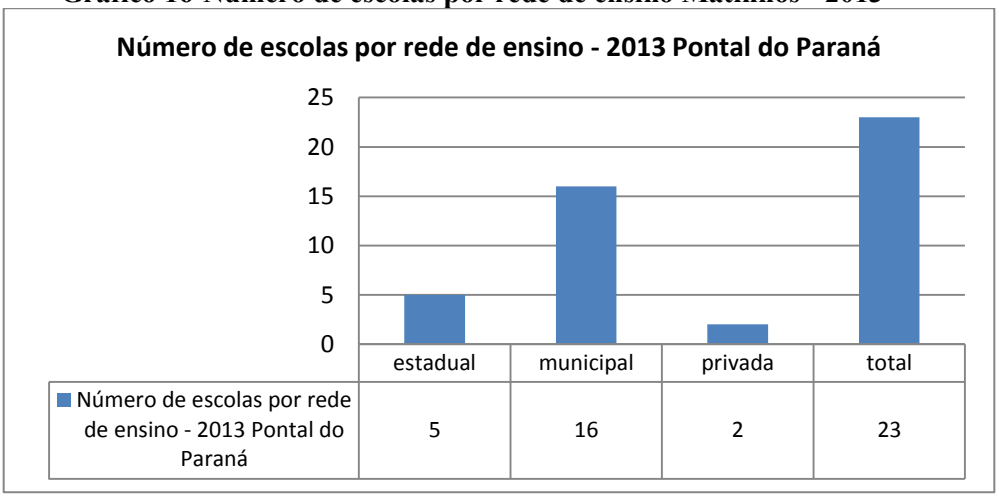
Gráfico 15 -Taxa de analfabetismo, segundo grupos de idade no município de Pontal do Paraná - 2010



Fonte Anuário Ipardes – 2010. Gráfico construído para este estudo

Dentre os municípios examinados, Pontal do Paraná apresenta as maiores taxas de analfabetismo. Em relação ao número de escolas, a rede municipal de Pontal do Paraná também é superior à rede do Estado.

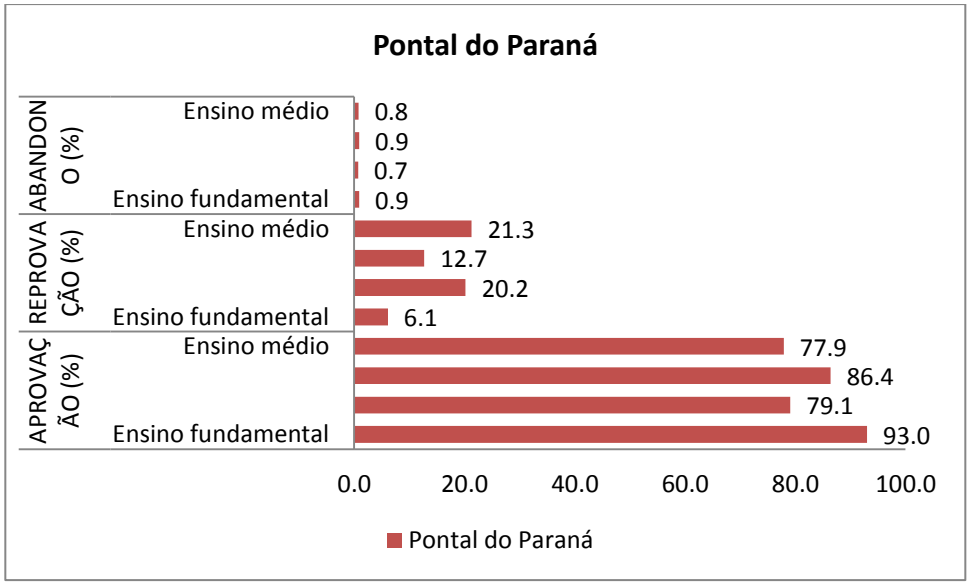
Gráfico 16-Número de escolas por rede de ensino Matinhos - 2013



Fonte:INEP – 2013. Gráfico construído para este estudo.

Quanto aos percentuais de reprovação, de abandono e de aprovação, os númerosdo municípiodemonstram índices satisfatórios.

Gráfico 17- Índice de aprovação, reprovação e abandono no município de Matinhos -2010

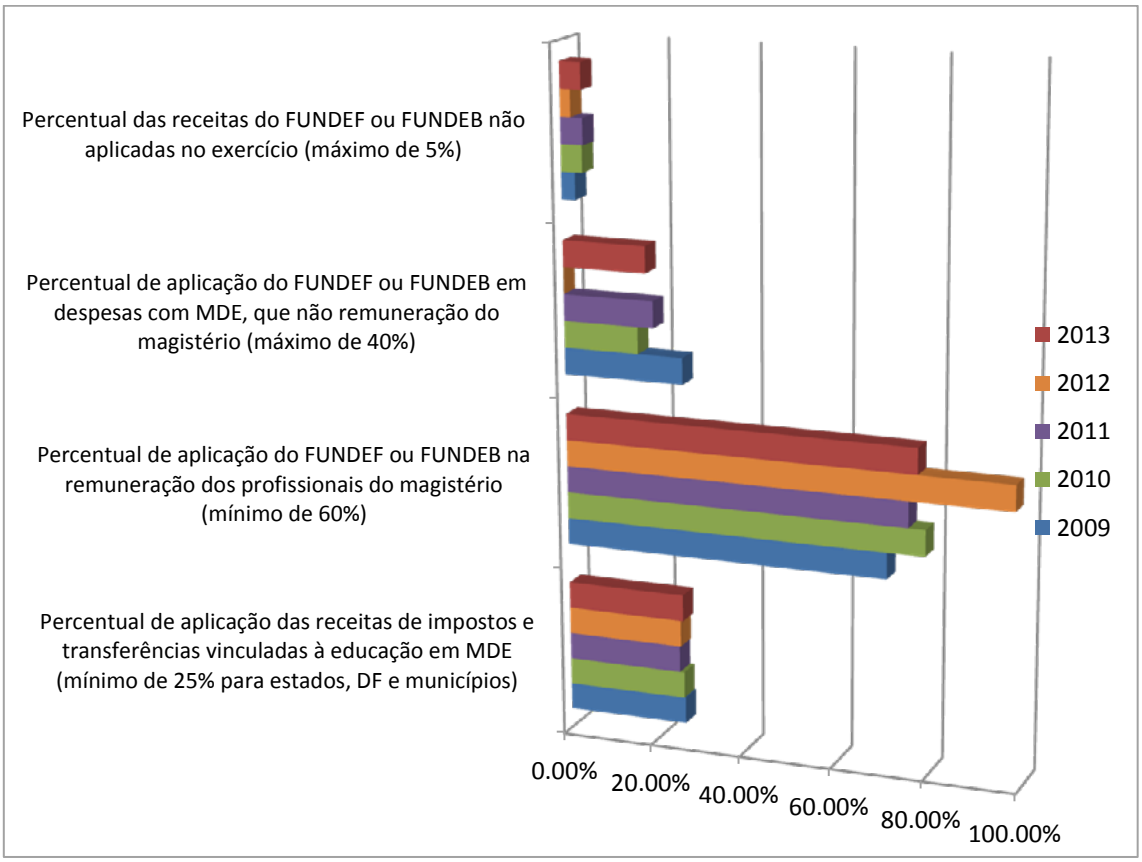


Fonte Anuário Ipardes – 2010. Gráfico construído para este estudo

Os dados demonstramque o município de Pontal do Paraná,assim como os demais municípios examinados, aplica, em média, 95% dos recursos do Fundo no EF.

Outra tendência demonstrada é a aplicaçãosuperior à vinculação constitucional, conforme se vê no gráfico a seguir:

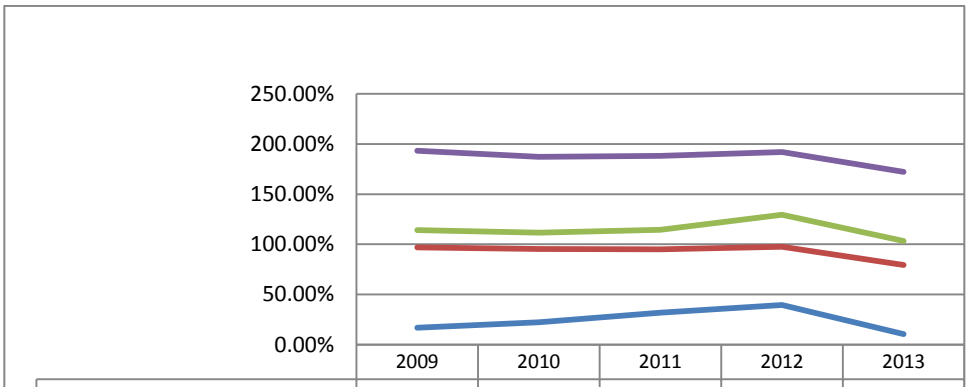
Gráfico 18- Indicadores das vinculações e subvinculações educacionais- Pontal do Paraná - 2008-2013



Fonte: SIOPE- FNDE (2008-2013). Gráfico construído para este estudo

Os percentuais vinculados oscilaramentre os 26,29% em 2008 e 28,85% em 2013, ou seja, esse município investiu 3,85% para além do valor constitucional. No que tange aos recursos gastos com MDE, observa-se a mesma tendência, qual seja, há uma queda substancial de investimentos. No que serefere aos investimentos nas na EI e no EF, os dados vêm convergir com os dos demais municípios,permitindo constatar-se que os investimentos na EI são bem menores que em relação ao EF. No gráfico a seguir pode-se constatar tal afirmação.

Gráfico 19 - **Indicadores de dispêndio financeiro 2009-2013- Pontal do Paraná**

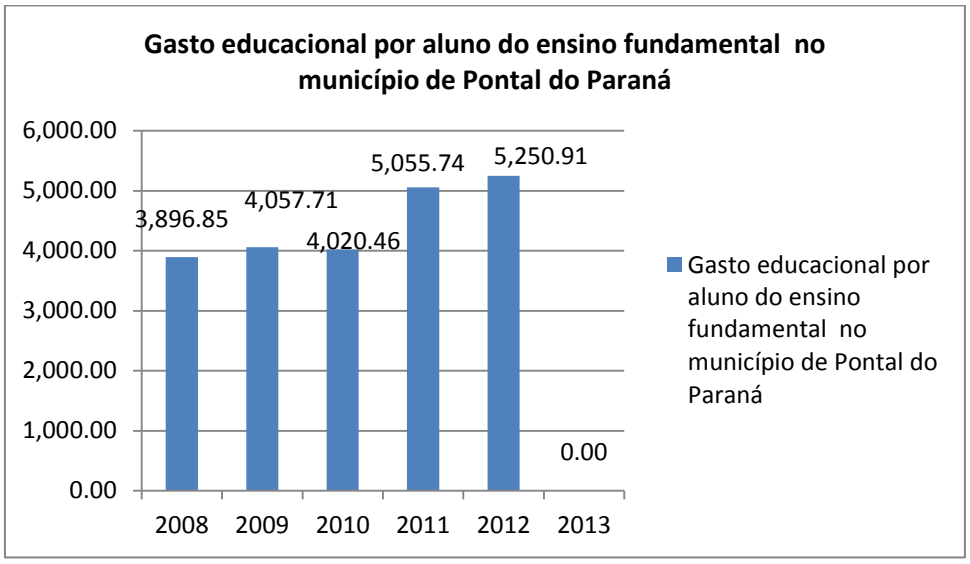


	2009	2010	2011	2012	2013
Percentual das despesas com ensino fundamental em relação à despesa total com educação	79.08%	75.65%	73.69%	62.58%	68.79%
Percentual das despesas com educação infantil em relação à despesa total com educação	17.17%	16.19%	19.44%	31.70%	24.19%
Percentual dos recursos do FUNDEF ou FUNDEB aplicados no ensino fundamental	80.03%	72.87%	63.06%	58.18%	68.89%
Percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na educação infantil	16.94%	22.44%	32.03%	39.51%	10.41%

Fonte: SIOPE- FNDE (2008-20013). Gráfico construído para este estudo

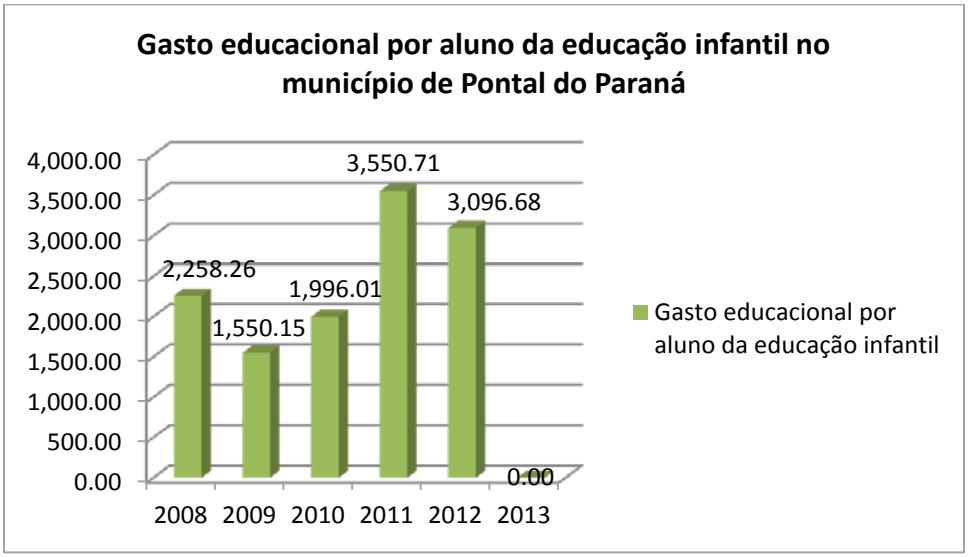
Os gráficos demonstram o decréscimo nos valores aplicados, nos níveis de ensino sob a responsabilidade do município.

Gráfico 20- Gasto educacional por aluno do ensino fundamental no município de Pontal do Paraná – 2008-2013 em reais



Fonte: SIOPE- FNDE (2008-20013). Gráfico construído para este estudo

Gráfico 21- Gasto educacional por aluno da educação Infantil no município de Pontal do Paraná – 2008-2013 em reais



Fonte: SIOPE- FNDE (2008-20013). Gráfico construído para este estudo

A despeito dos demais municípios, os dados aludem ao investimento acima do custo aluno nacional. Vale ressaltar que a Constituição de 1988 determina a partilha de responsabilidades entre os três entes federativos na condução e no financiamento da Educação Básica. Embora as transferências de recursos não façam parte da especificidade deste artigo, os dados até aqui analisados inferem que os municípios têm sido maiores responsáveis pela Educação Infantil e anos iniciais do EF, consideradas etapas que mais necessitam de investimento, ou seja, as mais dispendiosas.

Considerações Finais

Avaliando os dados apresentados em relação às demandas dos municípios com os anos iniciais do EF, pode-se constatar que a descentralização promovida pelo Estado do Paraná resultou em impactos, tanto em relação ao atendimento quanto em relação ao financiamento da EI e do EF. Esse dado, por um lado, indica que os recursos não são suficientes para atender a demanda e, por outro lado, demonstra a falta de investimento das demais esferas na Educação Básica.No estado do Paraná os municípios aplicaram valores acima do mínimo prescrito. Isso indica que os municípios não recebem qualquer complementação da União, ou mesmo do estado, para investimentos nas etapas sob sua responsabilidade, minando de vez o Art. 211, no que se refere ao regime de colaboração. Também foi observadaatendência municipalizante da educação, quando se observa o numero de escolas municipais. Outro dado relevante é que não houve registros de gastos com material didático no período observado. Nesse sentido cabe

ressaltar, concordando com Santos (2003), que o processo de descentralização no Paraná foi uma medida racionalizadora que comprometeu a boa qualidade da educação, uma vez que os municípios são o elo mais fraco no pacto federativo firmado nos anos de 1990, frente à estratégia de desregulamentação do Estado. Embora os dados apresentados não avancem nesse sentido, pode-se inferir, observando o quadro dos municípios do litoral, que no estado no Paraná a descentralização da educação seguiu a lógica macroeconômica que se abateu sobre a educação brasileira a partir dos anos de 1990. Em que pesemasconsideraçõesfeitas, cabe lembrar que sem que haja um maior aporte de recursos federais na educação, o quadro desenhado em nível local tenderá a se agravar consideravelmente.

Referências

Arelaro, Lisete Regina Gomes. 1999. Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira: Algumas reflexões sobre o documento "Balanço do 1º Ano do FUNDEF". In: Dourado, Luis Fernand (Org.). Financiamento da Educação Básica. Campinas: Autores Associados.

Arelaro, Lisete Regina Gomes. 2005. Os Fundos Públicos no Financiamento da Educação: O Caso FUNDEB: Justiça Social, Equívoco Político ou Estratégia Neoliberal. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/ . Acesso em: 12 jun. 2013.

Brasil. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

Brasil. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/casacivil/site/static/le.htm> Acesso em: 12 nov. 2013.

Brasil. Lei n.º 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Brasil. MEC. FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2013.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/. Acesso em abr. de 2014

Castro, Jorge Abrahão. 2005. Financiamento e Gasto Público da Educação Básica no Brasil e Comparações com alguns Países da OCDE e América Latina. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Número Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2013.

Davies, Nicholas. 1999. O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados.

Camargo, Rubens Barbosa de. 1997. Gestão Democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Falcão, Mary Sylvia Miguel. 2011. Rousseau e a administração escolar: algumas apropriações. In: Paro, Vitor. Administração à luz dos clássicos da Pedagogia. São Paulo. Xamã.

Gouveia, A B. et al. 2003.A implantação e os impactos do FUNDEF no Estado do Paraná. Relatório de Pesquisa. Curitiba: Setor de Educação/UFPR.

Gouveia, A.; Souza, A. 2005 O Financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba/PR/Brasil: os desafios frente à expansão da oferta numa região em crescimento. *Scripta Nova*: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 9, n. 194, ago..

Luce, Maria Beatriz; Faenzena. Nalú. 2007. O Regime de Colaboração Intergovernamental. Em Questão, São Paulo, Observatório da Educação - Ação Educativa,. v. 4, p. 9-13.

Melchior, José Carlos de Araújo. 1991. Financiamento da Educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 72, n. 172, p. 262-290, set./dez.

Paraná, Instituto Paranaense de Pesquisa e Desenvolvimento Econômico. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=5. Acesso em dez. de 2013

Paraná. Secretaria de Estado e Educação (SEED). Disponível em http://www.pngcaetanorocha.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11. Acesso em jul 2013

Paranaguá. Prefeitura Municipal. Histórico de Paranaguá. Disponível em <http://www.paranagua.pr.gov.br/conteudo/a-cidade/historia>. Acesso em março de 2014.

Paranaguà. Lei complementar de nº069. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de Paranaguá e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá. 2007

Peroni, Vera Maria Vidal. 1999.A redefinição do papel do estado e a política educacional dos anos 90. 1999. 250 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Pinto, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos. No pacto Federativo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007. Número Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2013.

Santos, Jussara Maria Tavares Puglielli. Educar em revista. O processo de municipalização no estado do Paraná. Paraná. 2003. Disponível em http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2183 . Acesso em jun 2013.

Stopinski, Vânia*et al*. 64ª Reunião da SBPC.Diagnóstico do meio rural no litoral paranaense. 2012. Disponível em<http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/2680.htm>. Acesso em mai de 2013

CONTRATOS DE AUTONOMIA – ENTRE A RETÓRICA E A REALIDADE. UM ESTUDO DE CASO

[1] Eneida Maria Jorge Roldão Alferes
[2] António Augusto Neto-Mendes

[1] Agrupamento de Escolas Gândara Mar, Tocha – Cantanhede, em_jrold@hotmail.com
[2] Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, amendes@ua.pt

Resumo

Consideramos, neste artigo, algumas questões relativas à contratualização da autonomia, no quadro das políticas educativas impulsionadas nas últimas três décadas, em Portugal.

No âmbito da dimensão empírica da pesquisa foi efetuada uma abordagem *qualitativa* que se consubstanciou no método de *estudo de caso* – o estudo de uma escola pública estatal situada no litoral da região centro do país.

Em última instância, pode dizer-se que se registaram algumas margens de *autonomia decretada* na referida instituição escolar. No entanto, o exercício pleno de uma *autonomia construída*, em cujo contexto o contrato de autonomia assume, decerto, um papel importante, constitui ainda uma miragem.

1. Introdução

A temática da autonomia das escolas é tão atual quanto pertinente no âmbito da Administração Educacional e das Políticas Educativas.

Na década de 70 do século XX, ganha visibilidade, na Europa democrática, o declínio do "modelo político-administrativo" que serviu de alicerce ao desenvolvimento da sociedade construída após a Segunda Guerra Mundial. A "crise de governabilidade do Estado" (Afonso, 2000, p. 201) acentua-se, o "contrato social" é questionado com veemência e a partir de 1975 começam a desenhar-se alternativas que justificam uma retórica de descentralização e de privatização orientadas para uma lógica de mercado (Fontoura, 2008, p. 10).

Em Portugal, a "Revolução de Abril" permite a transição para a democracia e, apesar do contexto internacional, o país consegue edificar o Estado Social. A nível educacional, assiste-se a um período de "reforma permanente" onde é notório o empenho de todos os partidos políticos com assento parlamentar (Barroso, Carvalho, Fontoura & Afonso, 2007, p. 12).

Os finais da década de 80 são marcados, em Portugal, por um processo de recomposição do papel do Estado. A nível educacional, observam-se, ainda, os efeitos de uma tradição fortemente centralista, apesar de já ser visível um discurso de caráter descentralizador e de se fazer um apelo à modernização da sociedade.

Ao longo da década de 90, o país assiste a um novo modo de regulação da educação em que o "Estado educador" convive com a "emergência do Estado avaliador" (Ferreira & Seixas, 2006, p. 275) e onde é cada vez mais marcante o apelo a uma "política de reforço da autonomia das escolas". É neste contexto que se inscrevem os contratos de autonomia associados, entretanto, ao processo de avaliação dos estabelecimentos de ensino não superior.

No presente trabalho, consideramos as questões relativas à evolução das políticas de autonomia numa escola estatal portuguesa com contratualização, alicerçadas na dicotomia *autonomia decretada – autonomia construída*, ou seja, uma autonomia de índole *jurídico-*

administrativa que se contrapõe a uma autonomia de feição *sócio-organizacional* (Barroso, 1996a, pp. 17-20).

Durante o ano de 2010, efetuámos uma investigação cujo objetivo fundamental consistiu em analisar em que medida o contrato de autonomia configura uma verdadeira forma autonómica de tomada de decisão numa escola secundária estatal, segundo as perceções de vários atores educativos. É o resultado final desse estudo que agora partilhamos, muito embora estejamos cientes do seu caráter provisório, na medida em que pode constituir-se como um novo ponto de partida para futuras investigações.

Uma vez enunciado o problema da investigação – de que modo os professores de uma escola secundária e outros atores educativos locais percecionaram a celebração do contrato de autonomia, atendendo aos discursos produzidos e às práticas efetivas – construímos a dimensão teórico-conceptual e normativa da autonomia das escolas e da sua contratualização. No domínio do trabalho empírico, recorremos a uma *metodologia qualitativa*, tendo sido usado o método de *estudo de caso*. Uma das técnicas mais utilizadas nesta pesquisa foi a análise documental. Embora tenhamos privilegiado os documentos elaborados pela própria escola, não esquecemos, porém, como técnica exploratória, as conversas informais que efetuámos com diversas pessoas, acerca da problemática a investigar. Do mesmo modo, também a entrevista semiestruturada constituiu uma técnica privilegiada de análise, uma vez que permitiu registar a abordagem dos temas por parte dos entrevistados, sem que estes se sujeitassem a "uma ordem rígida de questões" (Lüdke & André, 1986, p. 33). Importa realçar que a análise de conteúdo das entrevistas que fizemos, no âmbito deste trabalho, se inscreveu no quadro teórico-conceptual apresentado por Bardin (1991, p. 31). Salientamos, por último, que distribuímos um inquérito por questionário a todos os professores da instituição que nos propusemos estudar tendo sido efetuado, depois, o respetivo tratamento estatístico.

2. Da génese da autonomia ao contrato de autonomia como "instrumento de mudança"

2.1. Autonomia – um conceito polissémico

O tema da autonomia tem marcado o discurso político nos últimos anos em Portugal, aparecendo umbilicalmente ligado à problemática da escola estatal e à da administração da educação.

Começando por se aplicar ao "poder político" na Grécia antiga (Amaral, 1998, p. 218), é o sentido transposto da cultura helenística, ou seja, o de uma autonomia de caráter coletivo que se observava na *polis* grega, que se considera quando se alude à autonomia das organizações educativas. Uma autonomia que, no dizer de Barata-Moura (2004, p. 74), não se quer imbuída de um espírito "autárcico" mas que caminhe tomando um "rumo autárquico" e se harmonize com um sentido de responsabilização, numa lógica de *accountability*[1].

[1] Mosher (1968) indica como sinónimo de *accountability* a obrigação de responder por alguma coisa, de responsabilidade objetiva, o que implica a responsabilidade de uma organização, ou de uma pessoa de responder pelo seu desempenho, perante alguém que se situa numa posição externa. A respeito do conceito de responsabilidade, Tavares (2003, p. 18) refere-se-lhe como "o estado em que alguém (responsável) se encontra, pelo qual, por força de um compromisso […] fica sujeito a responder, a «prestar contas» pelos seus actos".

A palavra "autonomia" provém etimologicamente do grego *αυτονομία* e pode assumir, segundo Mora (1978, p. 43), um *sentido ontológico* ou um *sentido ético*[2]. Na busca de uma definição do conceito, é ainda este autor quem afirma: "Chama-se assim ao facto de uma realidade se reger por uma lei própria, distinta de outras leis mas não forçosamente incompatível com elas."

De acordo com a idiossincrasia kantiana, a afirmação do sujeito passa pela assunção da sua condição de ser pensante e independente. "*Autonomia* é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional", afirma Kant (2008, p. 76). Do mesmo modo, considera também que a "autonomia da vontade" se traduz no "princípio supremo da moralidade", o que significa que uma ação verdadeiramente moral terá de atender a "razões sensíveis" e, portanto, opostas às razões de caráter normativo (Clément, Demonque, Hansen-Love & Kahn 1997, p. 38).

Por seu turno, Roger-Pol Droit (2008, p. XVII) numa interpretação deste princípio kantiano, acrescenta:

> "A moralidade das acções não é apenas uma questão de ciência ou de educação. […] Existe moralidade a partir do momento em que as minhas acções consubstanciam uma lei que se pode propor racionalmente a todos como lei universal."

É, pois, a capacidade do indivíduo para se orientar e decidir de forma autónoma e em liberdade que conduz, em síntese, à realização na sua plenitude.

Contrapondo-se à autonomia, a heteronomia surge enunciada na cosmovisão kantiana como um obstáculo à liberdade da vontade do indivíduo. A "heteronomia da vontade" é tida como a "fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade" (Kant, 2008, p. 84). No dizer de Rosa (2006, p. 18), a autonomia como um fim em si mesma, pressupondo o primado da independência como era preconizado por Kant, não se coaduna com os tempos modernos, pois a complexidade das sociedades tem subjacente um jogo de "interdependências" que envolve as pessoas, as organizações e os próprios Estados.

Ao situar o conceito de autonomia no âmbito da sociologia das organizações, Afonso (1999, p. 47) considera que o grau de autonomia da escola enquanto organização, se define pela capacidade que a escola apresenta para administrar as interações que mantém com o exterior.

Também Sarmento (1996, p. 12), centrando-se no conceito igualmente sociológico de "autonomia relativa", nota o predomínio do seu caráter qualitativo sobre o quantitativo e observa tratar-se da "autonomia estrutural da escola" relativamente ao "sistema económico, no quadro de uma dependência funcional". Com o autor, aprendemos que autonomia é um vocábulo com caráter "adjectivável" e que se enuncia no plural (p. 7). É polissémico, apresentando, por isso, uma pluralidade de significações.

Referindo-se, por sua vez, à autonomia das escolas como uma "ficção necessária"[3], Barroso (2004, p. 49) destaca duas dimensões da autonomia: uma de índole *jurídico-administrativa*, que designa como *autonomia decretada* e a outra que se situa no plano *sócio-organizacional*. Esta última é a autonomia desejável, a *autonomia construída*

[2] Destacamos o *sentido ético*, aquele que foi abordado pelo filósofo Immanuel Kant (1724 – 1804) na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Numa época em que grassam a hipocrisia e a falta de ética, sublinha-se a atualidade do pensamento kantiano segundo o qual a dignidade humana é um valor que inquestionavelmente se deve preservar (Roger-Pol Droit, 2008, p. XXII).

[3] O conceito é adaptado pelo autor à administração das escolas. A sua proveniência reporta-se à obra de François Dubet, *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* (2004) onde se alude à "igualdade de oportunidades" como uma "ficção necessária".

(Barroso, 1996a, pp. 17-18). Apelando à implementação de uma outra cultura organizacional, este autor (1996a, p. 34) sublinha que as "mudanças culturais profundas" estão ainda por fazer. E acrescenta que o conceito de autonomia se liga ao de "autogoverno", onde os indivíduos se regulam por regras específicas, sem que isso os torne independentes. Até porque, como diz, o conceito de autonomia é um "conceito relacional" e exprime-se em termos relativos (Barroso, 1996a, p. 17).

Na senda de Barroso, também Lima (2008) considera que em Portugal a autonomia das escolas é uma espécie de "Terra Prometida" ainda por conhecer, cuja verbalização retórica por parte das instâncias governamentais não conduz, de todo, à "mobilização dos actores escolares". E reitera a sua convicção quando se refere ao "processo de reificação das escolas" por parte daqueles que tutelam a educação, esquecendo ou desconsiderando (?) os atores educativos que nela trabalham. Em suma, para Lima (2010)

> "[…] a autonomia de que se fala tende a coincidir com o elogio da diversidade da execução periférica das decisões centrais, limitada a uma autonomia operacional, mesmo assim fortemente vigiada."

Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira (2010, p. 57) salientam, contudo, uma evolução semântica da noção de autonomia operada no âmbito da educação, nos últimos vinte anos, em Portugal, fruto de medidas políticas muito diversificadas entre si. Assim se identificam conceitos como "descentralização" e "participação democrática" a par de "modernização" e de "contratualização". Considerando a autonomia como um "instrumento" potenciador da participação democrática da comunidade de atores educativos, os autores acreditam que "sob o ponto de vista gerencialista", a autonomia proporciona uma "melhoria da qualidade do ensino", expressa através de uma "melhoria dos resultados académicos" dos estudantes (2010, p. 66).

O desenvolvimento do processo de autonomia da escola pressupõe a existência de uma organização educativa onde os diversos atores revelam capacidade de interação, possibilitando a criação de "novas regras", não obstante todo um manancial legislativo que tem sido apanágio do Ministério da Educação, ao longo das últimas décadas. Assim o entende Lima (1996, p. 12; 1998, p. 171) quando se refere a essa capacidade dos atores educativos para "(re)inventarem" outras "regras" que aplicam no *jogo* que não *jogam* "apenas com as regras dadas", numa hábil manifestação de formas para "explorar incongruências jurídicas" e "rodear a lei". É (ainda?) essa realidade que o autor apelida de "infidelidade normativa" (Lima, 1998, p. 170), justamente o que Barroso (1996a, p. 25) designa por "autonomia clandestina", que permite considerar a escola também como um espaço de construção e de inovação, contrariando assim, no dizer de Neto-Mendes, o que "propugnavam certas correntes da racionalidade burocrática" (2000, p. 120).

No âmbito da investigação realizada, centrámo-nos especialmente no conceito de "autonomia relativa" enunciado por Barroso. No entendimento do autor (1996a, pp. 17-18), este conceito decorre de uma perspetiva de índole *jurídico-administrativa* e de uma análise *sócio-organizacional* da escola. No que concerne à abordagem *jurídico-administrativa,* Barroso destaca dois tipos de autonomia: a *administrativa* e a f*inanceira*. Considerando estas duas vertentes, a autonomia é relativa, na medida em que resulta dos normativos emanados da tutela e das orientações a nível local, no caso, eventualmente, de um "processo de descentralização". Trata-se de uma autonomia regulamentada por decreto.

Considerando uma abordagem *sócio-organizacional* da escola, Barroso (1996a, p. 20) propõe a passagem à construção dessa autonomia nos estabelecimentos de ensino estatal, não descurando as especificidades do meio envolvente em que cada um se integra. Para o autor, a autonomia da escola constrói-se com todos os atores que nela interagem e

participam, sendo que a ação individual desses atores deve ganhar um sentido coletivo visando a consecução dos objetivos fundamentais para a educação.

3. Em torno de uma definição de contrato de autonomia

Entre a "autonomia administrativa" juridicamente atribuída aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e o processo de "aprendizagem organizacional" em que aqueles e estes estão implicados, há, no dizer de Sarmento (2002, p. 1) uma relação muito estreita. Com efeito, as mudanças instituídas projetam a escola para uma outra dimensão, a da aprendizagem sobre si mesma, sobre os meios, os instrumentos e as metodologias de trabalho de que dispõe, num processo coletivo protagonizado pelos atores da comunidade educativa. A aprendizagem implica uma tomada de consciência por parte das pessoas de que o imperativo da mudança deve recair sobre a sua vontade, para que se transformem também os seus modos de agir. A "aprendizagem organizacional" permite questionar práticas continuadas ao longo dos anos e quebrar "rotinas" constituídas, possibilita a consideração de uma diversidade de pontos de vista e contribui para a "construção democrática" da organização educativa. É nesta lógica de interação com o "processo de aprendizagem organizacional das escolas" que se inscreve, no entender de Sarmento (2002, p. 3), o contrato de autonomia uma vez que

> "[…] é chamado a incorporar vários elementos que resultam de um processo de inventário de necessidades e de identificação de prioridades: recursos humanos e materiais, áreas de expansão do currículo, parcerias, dispositivos organizacionais e estruturas. […] Ora, este processo é próprio das tarefas de monitorização, avaliação e diagnóstico que são inerentes à aprendizagem organizacional das escolas".

Celebrado entre a Administração e a escola, o contrato de autonomia configura um "ponto de encontro" entre a aprendizagem da escola sobre si mesma e a da Administração sobre o estabelecimento de ensino em questão (Sarmento, 2002, p. 3).

A génese do vocábulo "contrato" reporta-se ao século I d.C. e radica na aceção latina de *contractus*, que significa "convenção, ajuste, pacto". No âmbito do Direito Civil, Prata (2009, p. 370) define contrato desta forma:

> "O contrato é o instrumento que a ordem jurídica faculta aos sujeitos para, por acordo, realizarem as operações económicas e sociais que lhes convêm, atribuindo a esses acordos carácter jurídico, isto é, vinculativo".

Trata-se, portanto, de um conceito jurídico. Ora, os conceitos jurídicos exprimem sempre uma realidade externa feita de "interesses" e de "situações económico-sociais" em relação aos quais assumem "uma função instrumental" (Roppo, 2009, p. 7).

O contrato é um "instituto jurídico" dotado de "relatividade" já que é passível de mutação no que concerne à sua estrutura e disciplina, em função do contexto social e económico em que se integra. Entende-se melhor essa "relatividade" se a perspetivarmos a partir de uma análise diacrónica que compreenda a sua "historicidade".

Se se considerar o domínio dos sistemas económicos arcaicos da Antiguidade Clássica e da Idade Média, verifica-se que as dimensões deste "instituto" eram praticamente insignificantes quando cotejadas com o sistema capitalista pós revolução industrial do início do século XIX. Aqui, a fórmula contratual assumiu um inegável valor no funcionamento do sistema económico.

O mérito da elaboração da "moderna teoria do contrato", já numa fase inicial de ascensão do capitalismo, deve-se a Grotius, um jusnaturalista holandês do século XVII.

Todavia, numa herança muito clara do espírito da Revolução Francesa, a grande referência na sistematização normativa do que diz respeito ao contrato foi o *Code Napoleon* de 1804, o código civil francês (Roppo, 2009, p. 25).

É a partir do século XX que nasce uma visão "personalista" do contrato, segundo a qual "a celebração contratual" é entendida e declarada como "manifestação da autonomia dos sujeitos", como expressão da sua vontade (Ribeiro, 2003, p. 30). Embora tenham surgido as figuras de *contrato administrativo no domínio público* e *contrato administrativo no domínio económico*, baseadas no tipo de serviço contratado e na atuação do Estado enquanto parte contratante, continua a manter-se o mesmo entendimento relativamente ao conceito deste instituto jurídico: "o contrato como *acordo de vontades, como mútuo consenso*" (Ribeiro, 2003, p. 56)[4].

Segundo Ferreira (1999, p. 1), a incapacidade manifestada por parte da Administração Central do Estado Português para gerir os problemas que vão emergindo no âmbito da educação, bem como certas formas de trabalho colaborativo e em projeto, por parte dos atores educativos locais, conduziram ultimamente, a uma abertura à "iniciativa local e ao estabelecimento de parcerias", de que os normativos e as orientações emanadas do Ministério da Educação são um perfeito exemplo. As disposições preambulares plasmadas no Decreto-Lei n.º 75/2008 apontam para a manutenção do "princípio da contratualização da autonomia, estabelecendo os princípios fundamentais, mas flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos"[5]. Essa contratualização reveste-se de uma intencionalidade muito precisa e está orientada para a consecução de "objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência"[6].

O contrato de autonomia assume-se então, pelo menos no plano dos princípios, como um dispositivo de ação pública, em que a escola, numa manifesta declaração de vontade própria e numa afirmação de liberdade, procede à escolha dos objetivos a negociar com as outras partes contratantes, isto é, a Administração Central e o poder local. Supõe-se, portanto, que essa contratualização se rege por critérios de boa-fé e de confiança mútua entre as partes envolvidas no processo negocial.

Inerente à criação do contrato de autonomia aquando do magistério de Marçal Grilo, no Ministério da Educação, estava o pressuposto da reestruturação da relação entre a Administração Central do Estado e a escola, o que nunca se efetivou. E assim, o contrato de autonomia subsiste no âmbito de uma Administração que continua burocrática e detentora de um controlo hierárquico fortemente centralizador. Ora, o contrato devia ser um instrumento promotor da real autonomia dos atores envolvidos, incluindo a própria

[4] Joaquim Ribeiro nota a divergência de opinião entre os estudiosos do Direito acerca da essência deste instituto jurídico. Começando pelo significado etimológico de *contractus* do âmbito do Direito Romano Clássico, entendido como um "acto voluntário" potenciador de uma "obrigação", este autor observa também a posição de Schapp para quem o contrato é perspetivado como uma "estrutura da vida", isto é, a vontade expressa pelas partes contratantes é "apenas um momento integrado nessa estrutura, é sempre vontade no contrato", daí o seu valor relativo (2003, pp. 56-57).

[5] Este "princípio da contratualização da autonomia" já havia sido enunciado no anterior diploma revogado em 2008, aquando da entrada em vigor do novo modelo de administração e gestão das escolas. Efetivamente, o Capítulo VII do anexo do Decreto-Lei n.º 115-A/98 é dedicado aos contratos de autonomia. É aqui que surge, pela primeira vez, a sua definição, que é apresentada nestes termos: "acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas". Se confrontarmos com o Decreto-Lei n.º 75/2008, art.º 57.º, 1, verificamos que a definição é rigorosamente a mesma.

"autonomia profissional" dos docentes e configurando um exercício de total responsabilidade (Barroso, 2008, pp. 9-10).

Assumindo a incondicional defesa do contrato de autonomia, Barroso sustenta que o diploma de 2008 nada acrescenta relativamente ao processo de "reforço de desenvolvimento da autonomia das escolas". Pelo contrário, ao introduzirem-se alterações ao modelo de gestão plasmado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, em que a mais visível é a substituição de um órgão colegial por um órgão unipessoal no cargo de direção das escolas, parece ter-se colocado a "autonomia sob suspeita" já que ressalta "uma desconfiança tácita […] quanto à capacidade dos órgãos eleitos democraticamente realizarem cabalmente a sua missão" (Barroso, 2008, p. 10).

Hoje, como ontem, importa repensar a estrutura orgânica do Ministério da Educação, já que os contratos de autonomia apontam para uma outra forma de governo da educação (Lima, 2009) a que o envolvimento das escolas e dos atores educativos não deve ser alheio. Como também observa Fernandes (2010, p. 15), o caráter instrumental do contrato de autonomia é imprescindível à operacionalização dessa tão propalada mudança.

4. Contrato de autonomia: um instrumento de mudança?

Foi no âmbito do XVII Governo Constitucional que a 10 de setembro de 2007, o Ministério da Educação celebrou os primeiros contratos de autonomia, com vinte e duas escolas secundárias e agrupamentos. Atualmente, o número é substancialmente maior, anuímos. Convém notar, no entanto, que em 2006 surge, por iniciativa do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Avaliação Externa das Escolas, com o objetivo de "ouvir e observar cada escola ou agrupamento de escolas", visando recolher um conjunto de dados relevantes por forma a constituir-se "um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares" (Formosinho e Machado, 2010, p. 22). Esta medida política, articulada com a que visa o "reforço das competências de gestão das escolas", atribui ao contrato de autonomia não o caráter de instrumento de construção da autonomia mas antes o de "instrumento para a avaliação das escolas" (Barroso, 2009).

O processo de contratualização entre o Ministério da Educação e as escolas estatais inscreve-se no âmbito de políticas descentralizadoras e de uma necessária recomposição do papel do Estado. Ora, a descentralização das políticas públicas de iniciativa estatal explica-se pela crise de governabilidade do Estado, como observa Fontoura (2008, p. 10):

> "A tensão entre os pilares do Estado moderno aumentou e os sinais do esgotamento do modelo político-administrativo, que serviu de referência ao desenvolvimento da sociedade no pós-guerra, foram-se evidenciando com nitidez".

É neste quadro que da "governabilidade" se passa à "governança", como "novo paradigma de regulação social" onde coexistem e se interligam o "público" e o "privado", o "formal" e o "informal.

A finalizar, é legítimo tentar responder à questão atrás enunciada: no contexto das políticas educativas, o contrato de autonomia pode constituir um instrumento de mudança? Cremos que sim, quando se entender que as escolas não devem ser percecionadas como "entidades mais ou menos abstractas e homogéneas, como se não fossem habitadas por actores concretos" (Lima, 2010). Quando se acreditar que os diversos atores educativos são capazes de participar na edificação de um novo paradigma de escola que veicule um serviço público de qualidade. Quando se decidir, enfim, romper com "concepções instrumentais e técnico-burocráticas da organização escolar" (Lima, 2010), o que resultaria numa nova conceção de escola.

5. O estudo da Escola Alpha

A investigação que efetuámos decorreu numa das vinte e duas escolas que celebraram contrato de autonomia com o Ministério da Educação, no ano de 2007.

A escola secundária Alpha, como a designámos, localiza-se no litoral da região centro do país, numa zona residencial urbana, cultural e socialmente desenvolvida. No ano em que o estudo foi realizado tinha cerca de 115 professores e pouco mais de 1000 alunos.

No âmbito da investigação, foram efetuadas entrevistas ao Diretor da escola e ao Presidente do Conselho Geral, respetivamente. Foi também aplicado um questionário a uma população alvo constituída pela totalidade dos professores da escola (114). Procurámos apreender a perceção de todos estes atores educativos relativamente à capacidade de decisão autonómica da instituição escolar em causa e à aplicação do procedimento contratual.

Em última análise, registamos que uma leitura cruzada das informações disponibilizadas nos questionários e nas entrevistas nos permitiu dar resposta aos objetivos enunciados: i) verificar como é que os professores percecionam o nível de autonomia conferido à escola secundária em análise, atendendo aos normativos legais em vigor e aos documentos elaborados pela própria escola; ii) aferir a existência de uma relação entre a celebração do contrato de autonomia e o aumento da capacidade de decisão autonómica da escola nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro; iii) apreender o ponto de vista pessoal de atores educativos locais relativamente à implementação do contrato de autonomia numa escola secundária estatal.

6. Considerações finais

6.1. Perceção dos professores acerca do nível de autonomia conferida à Escola Alpha

A noção de identidade própria e de "cultura de escola" foi percecionada por um corpo docente estável que acreditava que com o seu trabalho contribuía para a prestação de um serviço público de qualidade. Este facto não era indissociável da existência de uma liderança unipessoal na escola que estabelecia relações de coesão com as diversas lideranças intermédias.

No quadro de uma "autonomia relativa" (Barroso, 1996a, p. 17) a escola estabeleceu relações institucionais e protocolos com entidades locais e regionais, nomeadamente autarquias, associações culturais, recreativas e desportivas, centros de formação, centros de saúde e unidades hospitalares, instituições de ensino superior e forças de segurança. Constatámos que as margens de autonomia permitidas à escola facilitaram a concretização dos objetivos gerais definidos no Projeto Educativo, embora as práticas já fossem traçadas nesse sentido. De facto, este era um documento adequado à realidade da escola, mas ainda assim, portador de algumas limitações, como defendeu um dos entrevistados.

Quando questionados sobre o exercício da autonomia, a maioria dos professores considerou que se efetivou o que, no dizer de Barroso (1996a, p. 17), se designa por uma *autonomia decretada*. Por seu turno, um dos entrevistados afirmou mesmo que uma escola não deixava de ser autónoma se tivesse como finalidade atingir a concretização dos seus projetos, tendo em vista a prestação de serviços de qualidade. Mas uma escola autónoma, na verdadeira aceção da palavra, tem de ser muito mais do que isso. Assim é também o entendimento de Lima (2008) ao afirmar que durante muitos anos a autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário "foi apresentada como a *Terra Prometida*" que nunca chegou a ser alcançada.

A retórica da autonomia continua a dominar a agenda política do país, não obstante uma praxiologia de feição burocrática que demonstra bem a incongruência entre o discurso e as práticas, ou seja, "entre a centralidade educativa e pedagógica das escolas e o seu carácter periférico em termos de governo e autonomia" (Lima, 2010).

6.2. A celebração do contrato de autonomia e o aumento da capacidade de decisão autonómica da Escola Alpha

O contrato de autonomia surgiu através de um convite endereçado à escola, pelo Ministério da Educação, no sentido de participar num projeto piloto. Perguntamos: qual o objetivo da Administração, subordinada aos cânones da burocracia e da centralização, ao propor a um conjunto de escolas a celebração de um contrato de autonomia? Após a consagração normativa do contrato de autonomia em 1998, verificamos que este instrumento jurídico aparece, em 2010, ligado ao processo de avaliação das escolas, o que não estava previsto inicialmente. Qual é, então, a sua verdadeira função? Conceder maior autonomia às escolas, ou pelo contrário, ser um instrumento regulador que reforça a centralização administrativa do Estado?

Aceite o desafio lançado pela Administração, a escola apresentou uma candidatura e foi selecionada. Este processo implicou uma autoavaliação da escola com o objetivo de melhorar os seus procedimentos.

O contrato de autonomia, cuja fase de elaboração demorou cerca de um ano letivo, foi celebrado apenas entre a escola e o Ministério da Educação e foi considerado um instrumento fundamental na tomada de consciência de que havia objetivos a alcançar. Consequentemente ocorre-nos perguntar: por que razão o município esteve ausente da celebração do contrato, à revelia do que estava consagrado na legislação?

No âmbito da contratualização, a escola dispôs de mecanismos próprios que permitiram a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, definiu metas de sucesso dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico, monitorizou alunos com necessidades educativas especiais e alunos com planos de recuperação, aferiu critérios de avaliação dos alunos, definiu metas de sucesso dos alunos no ensino secundário e monitorizou planos de acompanhamento, desenvolveu métodos específicos de avaliação dos alunos, definiu requisitos mínimos de progressão dos alunos e monitorizou planos de desenvolvimento. É o que podemos deduzir da leitura dos questionários. Mas, uma outra questão nos ocorre: uma escola sem contrato de autonomia não dispõe, igualmente, destes mecanismos? Se sim, em que é que a escola em análise é mais autónoma?

Um dos entrevistados destacou a importância do contrato de autonomia no reforço da tomada de consciência de todos os atores educativos, em termos de responsabilidade. A escola é um todo que tem objetivos a atingir. Para tal, são necessários os esforços e a envolvência da comunidade educativa.

Um outro aspeto assinalável prende-se com a formação dos professores. Nesse domínio, foi visível a preocupação da escola em efetuar, anualmente, um levantamento das necessidades formativas dos docentes, não obstante o reconhecimento da centralização, no Ministério da Educação, de todo o processo de decisão ao nível da formação.

No que concerne à apreciação dos professores relativamente à implementação do contrato de autonomia na escola Alpha, a maioria considerou que a referida implementação permitiu oferecer atividades de reforço das aprendizagens a alunos em risco de insucesso escolar; privilegiar o trabalho colaborativo dos professores e flexibilizar os horários de modo a que a percentagem de aulas dadas fosse superior a 95%; avaliar as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos implementados pela escola e continuar a assegurar os Serviços Especializados de Apoio Educativo, nomeadamente, no que respeitava à

assistente social e à psicóloga; permitiu, ainda, que se conseguisse mais rapidamente um projeto de requalificação e facultou o reforço da liderança do Diretor. Deste modo, perguntamos: a uma escola sem contrato de autonomia não é também permitido tudo isto? Foi de facto o contrato de autonomia que reforçou a liderança do Diretor, ou pelo contrário, foi a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 que aponta para "lideranças fortes" e que consagra um órgão unipessoal na gestão das escolas? No dizer de Barroso (2009), a problemática da autonomia surge, neste decreto, "para "embrulhar" aquilo que é o objetivo central deste diploma, que é o controlo da gestão".

Relativamente aos professores, quando solicitados se consideravam que a celebração do contrato de autonomia dotou a escola de uma maior capacidade de decisão autonómica (Pedagógica, Administrativa e Financeira…), constatámos que mais de 50% não respondeu, o que é uma percentagem significativa. O que explica isto? O desconhecimento dos docentes? No que se refere à autonomia pedagógica, o contrato prevê que a escola possa constituir turmas com um número de alunos inferior ao legalmente estipulado. Não nos parece, no entanto, que a escola possuísse, de facto, grandes margens de autonomia para tal. De resto, essa foi precisamente uma das críticas veiculadas pelos entrevistados.
Por outro lado, o contrato também não conferiu mais-valias à escola no âmbito da autonomia financeira.

Embora o contrato de autonomia não tenha vindo alterar substantivamente o que já se realizava na escola, alguns atores educativos sublinharam que ele foi decisivo no projeto de requalificação do estabelecimento de ensino, pelo que se considerava a sua renovação uma mais-valia. Conscientes de que podiam melhorar-se as formas de atuação, fazendo-as corresponder às necessidades reais, a escola tinha, entretanto, já elaboradas algumas propostas para apresentar ao Ministério da Educação, aquando da próxima negociação do contrato.

Em suma, excetuando a requalificação da escola questiona-se o que é que a escola Alpha podia realizar de forma mais autónoma, relativamente a outra, que não celebrou contrato de autonomia.

6.3. O ponto de vista de dois atores educativos relativamente à implementação do contrato de autonomia na Escola Alpha

A perceção dos entrevistados relativamente ao acordo celebrado entre a escola e o Ministério da Educação é a de que a definição da autonomia compreende, de facto, a implementação de práticas autonómicas na escola. Se isso não se verificar, a autonomia não passa de um "documento em papel". Isto leva-nos à reflexão de Barroso (1996b, p. 170) sobre a conceção da escola como "construção social", ou seja, uma organização onde os diversos atores educativos interagem entre si e com o meio envolvente "no uso das suas margens da autonomia relativa" (Barroso, 1996a, p. 20).

Esta dicotomia entre *autonomia decretada* e *autonomia construída* (Barroso, 1996a, pp.17-20; 1996b, p. 167) permite-nos equacionar o sentido de um manancial de produção legislativa repleto de considerações sobre a autonomia das escolas, a modernização, a descentralização e a mudança, que se opõe nitidamente a um processo de ação promotora de um exercício de democracia e uma "cultura de participação" nas organizações escolares (Barroso, 1996b, p. 187).

Do ponto de vista de um dos entrevistados, o contrato de autonomia não influenciou os níveis de participação democrática na escola; ele veio apenas reduzir a escrito as práticas já existentes, responsabilizando os atores educativos pelo seu cumprimento. E é precisamente neste âmbito que devemos "pensar" o contrato, "uma forma de concretizar o exercício da

autonomia, em alternativa à pura descentralização sem contrapartidas" (Formosinho *et al*., 2010, p. 67).

Numa época de grandes contradições, incertezas e mudanças e em que a "burocracia estatal centralizada" parece coexistir com o "gerencialismo de feição competitiva e descentralizada" (Lima, 2010), resta-nos acreditar na responsabilização de todos e de cada um para fazer do contrato um instrumento ao serviço da construção de uma escola mais autónoma e mais democrática.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. Revista do Instituto de Inovação Educacional. vol. 12, n.º 3, (pp. 45-64).

Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In: J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Amaral, C. (1998). *Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias. Regionalismo, subsidiariedade e autonomia para uma nova ideia de Estado*. Porto: Edições Afrontamento.

Barata-Moura, J. (2004). Para uma Ontologia da Educação. In: M. I. Miguéns (dir.). As Bases da Educação: Actas do Seminário "Lei de Bases da Educação". Lisboa: Conselho Nacional da Educação, (pp. 69-76).

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996b). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In: J. Barroso (org.) (1996). *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, n.º 002, (pp. 49-83). Acedido em 21/06/2009, em http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37417203.pdf.

Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n.º 4, (pp. 5-20). Acedido em 28/02/2010, em http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-01-LMetal.pdf.

Barroso, J. (2008). Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007 – Ministério da Educação.

Barroso, J. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. A Página da Educação, n.º 186, Série II. Acedido em 15-02-2010, em http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13611&mid=2.

Clément, E., Demonque, C., Hansen-Love, L., Kahn, P. (1997). *Dicionário Prático de Filosofia*. Lisboa: Terramar.

Droit, R.-P. (2008). Kant o Reformador. In: I. Kant. (2008). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Crítica da Razão Prática*. (pp.VII-XXIII) Madrid: Edições 70. Paulo Quintela (trad.).

Fernandes, A. S. (2010). Apresentação. In: J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. (pp. 13-18). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ferreira, A. G., Seixas, A. M. (2006). Dimensões Ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. Estudos do Século XX, n.º 6, (pp. 255-282).

Ferreira, F. I. (1999). O local, os contratos e as parcerias, no campo educativo (Documento policopiado difundido online, no âmbito da Acção de Formação "Círculo de Estudos – Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola – um dispositivo interactivo de formação à distância"). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, (pp. 1-4).

Fontoura, M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. Revista Portuguesa de Educação, 21 (2), (pp. 5-31).

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, H. (2010). Democracia, Gestão E Autonomia da Escola – A Governação Por Contrato. In: J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. (pp. 57-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Machado, J. (2010). Avaliação das Escolas E Programas De Desenvolvimento. In: J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. (pp. 19-29). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Kant, I. (2008). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Crítica da Razão Prática*. Madrid: Edições 70. Paulo Quintela (trad.).

Lima, L. C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, n.º 4.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal* (2.ª ed.), Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2008). Da "gestão democrática" das escolas à pós-democracia gerencial?. Ops! – Revista de Opinião Socialista, n.º 002, novembro de 2008. Acedido em 10-11-2008, em http://www.opiniaosocialista.org.

Lima, L. C. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. A Página da Educação, n.º 186, Série II. Acedido em 15-02-2010, em http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13610&mid=2.

Lima, L. C. (2010). O Governo das Escolas: para além da centralização e do gerencialismo. Acedido em 15-02-2010, em http://www.profblog.org/2010/02/o-governo-das-escolas-uma-critica-de.html.

Lüdke, M., André, M. E. D. A. (2005). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (9.ª ed.), São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Mora, J. F. (1978). *Dicionário de Filosofia* (4.ª ed.), Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mosher, F. (1968). *Democracy and the public service*. New York: Oxford University.

Neto-Mendes, A. (2000). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Prata, A. (2009). *Dicionário Jurídico. vol. I* (5.ª ed.), Coimbra: Edições Almedina.

Ribeiro, J. S. (2003). *O Problema do Contrato. As Cláusulas Contratuais Gerais e o Princípio da Liberdade Contratual*. Coimbra: Livraria Almedina.

Roppo, E. (2009). *O Contrato*. Coimbra: Edições Almedina.

Rosa, M. C. (2006). A Autonomia das Escolas. In: A. Moreira, A. Amaral, A. S. Lobo *et al*. *A autonomia das escolas*. (pp. 17-19). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmento, M. J. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA. Cadernos Pedagógicos, 9.

Sarmento, M. J. (2002). Autonomia, acção colectiva e aprendizagem organizacional da escola (Documento policopiado difundido online, no âmbito da Acção de Formação "Círculo de Estudos – Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola – um dispositivo interactivo de formação à distância"). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, (pp. 1-5).

Tavares, J. (2003). Gestão Pública, cidadania e cultura da responsabilidade. In: J. Mozzicafreddo *et al*. (org.). *Ética e Administração: Como Modernizar os Serviços Públicos*. (2003). Oeiras: Celta Editora.

MEGA-AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS:

RECENTRALIZAÇÃO E LÓGICA DOS HIPERMERCADOS

Jorge Martins

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona do Porto

Centro de Investigação e Intervenção Educativa / FPCE-Universidade do Porto

jorgemartins51@gmail.com

Resumo

No contexto austeritário decorrente do empréstimo financeiro feito a Portugal em 2011, os mega-agrupamentos têm como objectivo prioritário a poupança pública forçada e a recentralização gestionária, sem qualquer benefício pedagógico. Tal como num hipermercado, em que as regras e a escala reduzem custos de exploração (salários), qualidade e preços, também nos mega-agrupamentos a lógica de vender "não importa o quê, para muitos, ao mais baixo preço" é o modelo dominante num mercado educativo emergente. Este texto é uma reflexão sobre o impacto das políticas recentralizadoras realizadas através e no seio dos mega-agrupamentos, com base em entrevistas a directores.

1. O contexto e a problemática dos mega-agrupamentos

Como é sabido, a crise financeira e imobiliária ocorrida nos Estados Unidos em 2008, conhecida internacionalmente como a "Crise do Subprime", rapidamente se propagou à Europa, atingindo sobretudo os países de economia mais exposta aos mercados financeiros, e que iniciaram políticas de resposta anti-cíclica através de intervenções desreguladas dos seus subsistemas bancários que contribuíram para a crise das dívidas soberanas (Bateira, 2011).

Portugal, não tendo escapado a este processo, tem sofrido um programa de empobrecimento intencional e sistemático, imposto como condição pelos credores internacionais ao empréstimo financeiro negociado em 2011 com o objectivo de "reequilíbrio das suas contas"

Gerido por um governo[1] ideologicamente alinhado com o neoliberalismo radical hegemónico nas instituições financeiras internacionais, aquele programa tem vindo a impôr não só desproporcionadas medidas de austeridade, destruidoras de sectores significativos da economia e do emprego, mas também o recuo do Estado democrático e da relação deste com a sociedade.

Três anos após a aplicação daquele programa, verifica-se que nem o *deficit* orçamental nem a dívida nacional melhoraram. No entanto, a sociedade fragilizou-se, a

[1] XIX Governo Constitucional, de coligação PSD/PP, com maioria absoluta na Assembleia da República, cujo Primeiro Ministro é Pedro Passos Coelho e Ministro da Educação Nuno Crato.

economia regrediu, as classes média e baixa empobreceram e o mercado de trabalho perdeu milhares de activos, especialmente entre os mais novos e qualificados, forçados a emigrar. O desemprego atingiu o valor mais alto das últimas décadas, ultrapassando os 17,5%.

Uma das estratégias emergentes deste processo austeritário de "ajustamento financeiro, económico e social" em curso é a imposição de uma nova configuração do Estado, quer na redução do perímetro das suas finalidades sociais, quer na diminuição da capacidade de resposta qualificada dos seus diversos serviços. Sob a ditadura inquestionável da redução de custos da máquina administrativa, as finalidades sociais da intervenção estatal são reduzidas, desarticuladas e desqualificadas à custa de despedimentos massivos, cortes brutais nos salários e nas reformas, redução drástica nas despesas de funcionamento de escolas e hospitais, crescente privatização de serviços públicos e reforço da recentralização das políticas públicas, num grau nunca antes visto.

Como referíamos em 2013 (Martins, 2013), a educação não escapa a este movimento geral de retrocesso civilizacional já que o governo tem vindo a impor o recuo do serviço público através, sobretudo, do continuado desinvestimento orçamental, justificado com a limitação do deficit imposto pelo "programa de ajustamento orçamental". É assim que é apresentada a mais gravosa ofensiva sobre a educação pública dos últimos 40 anos, patente no Orçamento de Estado para o próximo ano.

De facto, na esteira dos cortes verificados nos últimos três anos[2], também o Orçamento de Estado para 2014[3] representa mais um passo na desvalorização estratégica da Educação através de um corte de quase 8%. O governo reconhece que *"a despesa total consolidada do programa de Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar atinge o montante de 5.775,8 milhões de euros"* ou seja*, "em relação à estimativa de 2013, verifica-se um decréscimo de 7,6% com origem sobretudo na despesa do Subsector do Estado com cobertura em receitas gerais"*. Esta brutal redução da despesa terá um impacto fortemente penalizador do regular funcionamento de todos os estabelecimentos educativos, desde o pré-escolar até ao final do secundário, já que é acompanhada das chamadas medidas transversais que "*permitirão uma poupança estimada em cerca de 179,6 milhões de euros"* realizada através de "*rescisões por mútuo acordo, aposentações do pessoal do quadro e diminuição da contribuição do Ministério da Educação e Ciência para a ADSE, que representam cerca de 52%, 31% e 14%, respetivamente, das poupanças previstas nesta rubrica ao longo de 2014"* .(Relatório OE 2014, pág. 190).

Não obstante tal recuo, o poder política tenta fazer passar a justificação de que há "*ganhos de eficiência que têm vindo a ser conseguidos ano após ano"* sendo até expectáveis, na sua perspectiva *"melhorias significativas a nível da gestão dos recursos educativos, nomeadamente, através da generalização da implementação da matrícula eletrónica e sua renovação nos vários ciclos de ensino, numa maior eficácia nos*

[2] Em 2011 e 2012 o orçamento da educação caiu de 5,7% do PIB para 3,8%
[3] Relatório do Orçamento de Estado 2014. Políticas Sectoriais para 2014 e Recursos Financeiros"

processos de constituição de turmas, num melhor aproveitamento dos recursos existentes para manutenção das atividades de enriquecimento curricular e na reorganização dos quadros de zona pedagógica" (ibidem).

Também em nome dos *"ganhos de eficiência*", o governo vem desenvolvendo um programa de transferência do serviço público para o sector privado, para os designados "*stakeholders*", através da diminuição de encargos da oferta pública em todos os níveis, da fragilização dos vínculos contratuais e dos despedimentos massivos de pessoal docente e não docente e de novos aumentos do número de alunos por turma, factores que contribuem para o declínio generalizado da qualidade educativa e dos resultados escolares.

Neste programa, a teoria da "*public choice*" e as suas consequentes concepções elitistas de democracia jogam um papel determinante na emergência do mercado da educação e formação e na reconfiguração do Estado como "avaliador-supervisor-estratega" (Lima, 2013). Segundo Licínio Lima, *"[é] exatamente neste contexto que a provisão de educação por parte do Estado cede o seu lugar à defesa do princípio da "livre escolha", pretensamente capaz de libertar os indivíduos das sobredeterminações estatais e de regenerar as aprendizagens individuais, finalmente consideradas úteis e responsáveis, competitivas e competentes, legitimando diferentes estatutos, destinos e papéis sociais a partir da "ideologia da competência", tal como a produção de novas desigualdades sociais.*"

Não restam dúvidas que os instrumentos privilegiados para a obtenção rápida destes "ganhos de eficiência" e para a criação de condições de florescimento da "livre escolha" são os mega-agrupamentos (com mais de 2.500 e podendo atingir os 4.000 alunos), cuja escala administrativa, financeira e de relevância sociopolítica, permitem, por um lado, a dispensa das anteriores estruturas descentralizadas da administração educativa (as direcções regionais de educação), e por outro lado, favorecem o controlo remoto, frio e anónimo, realizado através da intensificação do uso de meios electrónicos na gestão das principais variáveis educativas sistémicas (matrículas, número de alunos por turma, recrutamento de professores e pessoal não docente, ofertas da rede escolar e fornecimento de bens e serviços).

Como vamos ver no ponto seguinte, foi através do designado "*aprofundamento do processo de reorganização da rede escolar*"[4], processo que consistiu em criar novas "*unidades orgânicas de administração escolar*", cada vez de maior dimensão, que o governo conseguiu não só reforçar o controlo técnico-burocrático centralizado das despesas de funcionamento das escolas e da administração educativa em geral, mas também criar as condições para o próximo aparecimento de um mercado educativo dualizado crescentemente aberto à participação da iniciativa privada.

[4] Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de Abril de 2012

2. Das associações de escolas aos agrupamentos e destes aos mega-agrupamentos

As primeiras associações de escolas ficaram conhecidas como TEIP[5]. Foram constituídas, em 1996, para fins específicos – o combate ao insucesso escolar e a integração da diferença - e com identidade jurídico-administrativa própria. As suas características associativas e integradoras, com algum grau de autonomia nas decisões de um conselho pedagógico próprio, inspiraram a concepção e a generalização dos agrupamentos de geometria variável, consagrados dois anos depois através do diploma que estabeleceu o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas públicas[6] e perspectivando uma concepção estratégica de rede educativa mais ampla e definida como territorialização educativa (Barroso, 2003).

Até 2003, os agrupamentos de escolas desenvolveram-se e multiplicaram-se na lógica da territorialização e num processo de recentralização política e administrativa da educação, caracterizado pela combinação, aparentemente paradoxal (Lima, 2007), de estratégias de reconcentração - realizada pelos agrupamentos horizontais (só com o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar) e verticais (integrando os três ciclos do ensino básico), quer uns quer outros de pequena e média dimensão humana e geográfica, - com estratégias de desconcentração previstas num novo reordenamento da rede de ofertas educativas que pressupunha novos graus de autonomia às escolas agrupadas, uma nova delegação de competências para os municípios e uma crescente suspensão e extinção de escolas do 1º ciclo isoladas e de reduzida dimensão (inicialmente, era proposta a extinção das escolas com menos de 10 alunos).

No entanto, apesar dos resultados razoáveis conseguidos em termos de compatibilização da reorganização da rede de oferta com as características de proximidade da procura de educação e formação, a partir de 2003 este processo sofreu profundas alterações com a determinação legal[7] da obrigatoriedade da reorganização da rede se fazer apenas por via de agrupamentos verticais, ou seja, associando a educação

[5] O Projecto dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foi criado pelo XIII Governo Constitucional (presidido por António Guterres, sendo Ministro da Educação, Marçal Grilo) através do Despacho nº 147-B/ME/96. Este projecto baseava-se no reconhecimento de que os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam fortemente a atitude dos alunos face ao processo educativo, nomeadamente em zonas geográficas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica onde o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, bem como em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou de populações itinerantes.

[6] O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecia princípios e requisitos que retomavam alguns dos que já existiam nos TEIP. Assim, por exemplo, a constituição de qualquer agrupamento deveria considerar, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

[7] O Despacho n.º 13 313/2003, de 13 de Junho (2.ª série), entre outras alterações, estabelecia que "*só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo.*"

pré-escolar e os três ciclos do ensino básico. Simultaneamente, o governo procurava aumentar o ritmo da extinção de escolas com um número ade alunos reduzido.

Os argumentos então aduzidos pelo governo[8] para a rápida extinção dos agrupamentos horizontais e escolas pequenas e para a implementação do novo reordenamento privilegiavam o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória (9ª ano ou 15 anos) numa dada área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos, a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integravam o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, bem como "*a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão e a valorização e o enquadramento de experiências*" (Despacho nº 13.313/2003).

Se, nos modelos de desconcentração anteriores, já estava presente a preocupação política da administração central não perder o controlo administrativo e pedagógico sobre um sistema público que se tinha complexificado, quer em quantidade, quer na diversidade das suas ofertas e resultados escolares, com aquela determinação de verticalização, a dupla centralização torna-se muito forte.

Ficavam assim criadas as condições para, após dez anos de vigência conturbada do primeiro regulamento, surgir em 2008 um segundo RAAG[9] de que resultou, por um lado, uma concepção de autonomia consideravelmente mais circunscrita a dimensões técnicas e operacionais, conducentes a uma gestão escolar mais unipessoal e centrada na figura do director (executivo) e do conselho geral (deliberativo) e, por outro lado, uma nova reorganização da rede através da integração das escolas secundárias nos agrupamentos verticais anteriores. Abria-se a porta à criação dos mega-agrupamentos que iria verificar-se poucos anos depois, através da fusão forçada de dois ou três agrupamentos verticais pré-existentes com as escolas secundárias que, na primeira fase, tinham ficado à margem do processo.

Num primeiro momento, durante os XVII e XVIII Governos[10], aquela intenção é justificada sobretudo com a criação de condições que permitissem o cumprimento geral da nova escolarização obrigatória até aos 18 anos, através da diversificação das ofertas educativas e formativas e da sequencialidade curricular entre ensino básico e ensino secundário nas suas várias vias.

Num segundo momento, já após o estourar da crise da dívida soberana e em plena execução da austeridade imposta pelas entidades que emprestaram verbas ao

[8] XV governo constitucional, 2002/2004, presidido por Durão Barroso sendo ministro da educação David Justino.
[9] Através do Decreto Lei nº 75/2008 que prioritariamente pretendia "*o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino*" e sobretudo favorecer a "*constituição de lideranças fortes*".
[10] XVII e XVIII governos, ambos do PS e presididos por José Sócrates, sendo ministros da educação respectivamente Maria de Lurdes Rodrigues e Isabel Alçada.

estado português, a justificação para a concretização forçada dos mega-agrupamentos, embora mantendo a retórica anterior, acrescenta-lhe o argumento da necessária austeridade assumida num quadro ideológico neoliberal, através dos critérios da eficácia, da eficiência (medidas através da aplicação obsessiva das avaliações internas e externas, sempre acompanhadas de exames e provas nacionais para todos níveis escolares da competitividade entre escolas, do direito de escolha individual e familiar, enfim da abertura deste domínio às leis do mercado.

A informações pública governamental disponível, mostra que o processo de criação dos mega-agrupamentos passou essencialmente por quatro fases:

1ª Fase	2010 /2011	87
2ª Fase	2011/2012	150
3ª fase	2012/2013	67
4ª Fase	2013/2014	18
	Total	322

3. Características, lógicas e efeitos dos mega-agrupamentos

De acordo com diversos especialistas, os mega-agrupamentos "*representam a perversão absoluta do projeto originário dos agrupamentos escolares*" que, entre outros objectivos, "*visava articular os ciclos e os níveis escolares em cada espaço geográfico próximo, de modo a ultrapassar ruturas vividas pelos alunos em formação*". Ao mesmo tempo, "*pretendia-se, também, requalificar a Escola Pública conferindo-lhe condições organizacionais adequadas a uma vivência pedagógica, participada e democrática articulando ciclos que viviam, até então, completamente separados*" (Benavente, et al, 2014). Mas tal não está a acontecer.

De facto, o processo de criação de mega-agrupamentos de escolas constituiu-se em si mesmo como um processo de desqualificação do ensino público:

i) muitas escolas foram agrupadas contra a sua vontade (a Fenprof, em 2012, quando foram criados 150, referia que 77,8% destes tiveram o repúdio expresso pelos respectivos conselhos gerais), contra a vontade dos pais e até contra a vontade dos municípios onde se inseriam (como é o caso dos municípios de Braga, Guimarães, Barreiro, Faro, Leiria, etc.)[11];

ii) embora o MEC, em comunicado, tenha dito que os novos agrupamentos "*têm uma dimensão equilibrada e racional*", passaram a existir muitas unidades com mais de 3000 alunos, como o demonstram, por exemplo, os três agrupamentos com maior número de alunos dos municípios de Alcobaça (4156), Sintra (4.104) e Lisboa (3.953)[12];

iii) aliás, em 2010, a constituição de 87 mega-agrupamentos com a justificação de "*racionalizar a gestão dos recursos humanos*" levou a uma redução de

[11] Fonte http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/mega_agrupamentos
[12] Fonte http://www.publico.pt/sociedade

> 5000 docentes. Só nesse ano, através da chamada racionalização da rede escolar, o Governo esperava poupar 54 milhões de euros[13].

Ao mesmo tempo, do ponto de vista do seu funcionamento, a criação dos mega-agrupamentos, integrando escolas em espaços geográficos distantes, tem contribuído para a descoordenação pedagógica e para a desumanização do clima escolar patentes nos seguintes traços:

- Regra geral, as secretarias dos agrupamentos e escolas fundidos foram extintas e os novos serviços administrativos, que podem agora ficar a quilómetros das escolas agrupadas, são concentrados na sede do agrupamento (geralmente a escola secundária), sendo para aí transferidos os funcionários, os equipamentos e as competências técnicas;
- Os pais e encarregados de educação dos alunos mais novos (dos três ciclos do ensino básico ou do pré-escolar) são, assim, obrigados a deslocações, transportes e horários (para a sede) que contribuem para o seu afastamento da vida escolar e para o desenraizamento das dinâmicas escolares relativamente aos seus contextos mais próximos;
- Também os professores e outros técnicos, que passaram a fazer parte de estruturas de enquadramento curricular e pedagógico muito numerosas, têm os seus horários de trabalho divididos pelas diferentes escolas, com deslocações constantes e periódicas entre elas, o que implica processos de controlo de assiduidade, frequência e pontualidade que conduzem ao brutal aumento dos procedimentos burocráticos e ao privilegiar das lógicas administrativas sobre as educacionais;
- A crescente complexificação de hierarquias, comunicação interna e redes organizacionais, a hiper-regulamentação e controlo relacionados com a avaliação de desempenho, com as questões veiculadas através das plataformas informáticas, com o exercício de cargos intermédios (coordenação de projectos, direcção de turma, etc.) contribui para a sobreocupação do quotidiano, para o mal estar docente e para a deterioração das relações interpares (clima) na escola;
- Cria-se, assim, a convicção geral de que a direcção e a gestão escolares só podem ser assumidas por profissionais muito especializados e experientes, o que cria as condições objectivas e subjectivas para a privatização da governância, numa perspectiva gestionária empresarial (só com critérios de eficácia e de eficiência), hiperburocratizada e preparada para um "ambiente escolar cada vez mais competitivo";
- Enquanto essa privatização da direcção dos mega-agrupamentos não chega, as escolas (forçadas a agruparem-se) deixam de ter os seus projectos educativos próprios, perdem os seus órgãos e cultura organizacional e tornam-se ainda mais controladas no contexto da recentralização informática da administração porque deixam de ser sede de agrupamento, passam a ser dependentes da sede e periféricas no mega-agrupamento;

[13] idem

- A suposta nova cultura do mega-agrupamento (novos regulamentos internos, novas lideranças de topo e intermédias, acentuação da autoridade como forma de resolver conflitos, aumento do controlo através da nomeação de chefias internas e da responsabilização face aos resultados, etc.), geralmente herdada da cultura da escola sede, nem sempre se concretiza num projecto educativo verdadeiramente participado e aceite por todas as unidades escolares agrupadas, o que cria dificuldades não só para a coordenação administrativa e gestionária entre escolas, mas sobretudo para a articulação curricular vertical, para a reorganização da oferta curricular e para a definição (e supervisão) das prioridades educativas e pedagógicas;
- Por fim, dentro do próprio mega-agrupamento, os órgãos desta unidade, desde o Conselho Geral ao Conselho Pedagógico e aos grupos disciplinares, perdem relevância na elaboração e tomada de decisões sobre a vida escolar. Hoje, com algumas excepções, o exercício democrático da participação e da decisão deixou de existir no interior da naquelas unidades e é pautado centralmente pelos exames que obrigam a períodos escolares mais curtos e têm influência directa sobre as pedagogias praticadas.

Nos mega-agrupamentos, a redução acentuada de cargos dirigentes, de órgãos estatutários de representação e participação dos vários actores, de coordenações intermédias, de créditos horários para múltiplos fins resultantes da fusão, bem como o aumento do número de alunos por turma, permitiu e justificou a diminuição das verbas de funcionamento corrente por comparação com aquilo que eram os orçamentos das unidades escolares antes da fusão. Esta diminuição de investimento estatal, embora politicamente designada de racionalização da despesa e justificada também pelo período de austeridade vigente, conduziu as novas grandes unidades escolares a uma gestão de "tipo hipermercado", centrada na obtenção de mais valias financeiras e/ou sociais que possam superar a perda de receita através de políticas publicitárias e de selecção de públicos agressivas.

Por um lado, todas as anteriores unidades escolares passaram a estar na situação de dependência exclusiva da nova repartição de verbas decidida na escola-sede do mega-agrupamento, perdendo assim a autonomia relativa que anteriormente detinham e, por outro lado, a escola-sede passou a estar ela própria muito dependente da estratégia de autofinanciamento junto das famílias que a procuram, da atractibilidade da sua oferta educativa, do ranking que ocupa medido pelos resultados escolares obtidos nos exames, das parcerias com outras entidades (empresas, autarquias locais, instituições particulares de solidariedade social, etc.) e sobretudo, do êxito de candidaturas a programas e projectos de financiamento em domínios diversos, de âmbito nacional e europeu.

Assim, na lógica de hipermercado, passa a ser aberta, sem vergonha nem limites, a concorrência entre agrupamentos na procura de mais, melhores e mais favorecidos (económica e culturalmente) alunos, o que dificulta, a nível sistémico, a garantia dos direitos de todos as crianças e jovens à conclusão da nova escolaridade obrigatória (ensino secundário ou até aos 18 anos), através da integração em turmas regular e

socialmente heterogéneas e da não segregação forçada em experiências pedagógicas não democráticas.

Com os mega-agrupamentos, emerge um novo contexto educativo global marcado pela segmentação da oferta e da procura em torno de dois grandes pólos: por um lado, os agrupamentos competitivos, que desde muito cedo e através da forte selecção de alunos logo nos primeiros anos de escolaridade, garante elevados rendimentos escolares e o prosseguimento de estudos para níveis superiores através de currículos academicamente muito valorizados, e os agrupamentos periféricos que, embora com uma população discente heterogénea, acolhem sobretudo aqueles que o processo de selecção dos anteriores vai rejeitando, através da diversificação precoce das suas ofertas curriculares e, sobretudo, da valorização social da sua relação com as comunidades que lhes são mais próximas.

Ao mesmo tempo, eles permitem ao Estado, pôr em prática uma estratégia de desconcentração (sobretudo através da contratualização de outras fontes e outros modos de financiamento) que, paradoxalmente, legitima e permite a recentralização administrativa do sistema, realizada através dos poderosos meios informáticos hoje usados pelo "*new public management*" educativo.

4. Bibliografia

Barroso, João (org.) (2003), *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*, Porto, Asa.

Benavente, Ana et al. (2014). O estado da Educação num Estado intervencionado. Portugal 2014. Observatório de Políticas de Educação e de Formação, Junho 2014. (www.op-edu.eu)

Bateira, Jorge. A relação Estado-Mercados na perspetiva do Institucionalismo Original. *REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS,* 95, Dezembro 2011: 35-54

Lima, Licínio C. (2007), "Administração da educação e autonomia das escolas", in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.), *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 15-77.

Lima, Licínio. Políticas e governação da Educação Superior. Actas das Conferências do I Colóquio Cabo-verdiano de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde "Nas pegadas das Reformas Educativas", Praia, Cabo Vede, 2014: 12-26.

Martins, Jorge. O Orçamento de Estado para 2014 e as novas ameaças à educação pública. Observatório de Políticas de Educação e de Formação, Novembro 2013 (www.op-edu.eu)

XVII Governo. Relatório do Orçamento de Estado 2014. Políticas Sectoriais para 2014 e Recursos Financeiros.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

ROTEIRO DA EXCELÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: TENDÊNCIAS NORMATIVAS E CONCEÇÕES DOMINANTES[1]

Leonor L. Torres, José A. Palhares, Germano Borges
Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga, leonort@ie.uminho.pt

Resumo

A presente comunicação visa discutir as conceções de excelência que enformam as orientações políticas das escolas e a sua tradução nas práticas de gestão quotidiana. Qual a conceção de excelência académica instituída na escola pública portuguesa? Até que ponto o tipo de distinção normativamente instituído diverge do tipo de distinção implementado? Quais são os mecanismos de distinção instituídos? Estas interrogações orientaram a pesquisa empírica numa lógica extensiva, com o intuito de mapear os rituais de distinção formalmente previstos e implementados no universo dos estabelecimentos escolares com ensino secundário em Portugal. Algumas conclusões apontam efetivamente para a existência de contradições entre o tipo de distinção prevista nos documentos orientadores e as práticas efetivadas nas instituições de ensino, constatando-se igualmente diferenças significativas no tipo de reconhecimento e valorização do mérito dos alunos, segundo o âmbito geográfico.

1. Introdução

Um número crescente de escolas e agrupamentos de escolas tem vindo a assumir, de forma mais ou menos explícita, a excelência académica como um dos objetivos centrais de ação. A presente comunicação visa discutir as conceções de excelência que enformam as orientações políticas das escolas e a sua tradução nas práticas de gestão quotidiana. A inscrição deste mandato na agenda normativa das organizações escolares é cada vez mais evidente, embora com ênfases, tonalidades e significados diferentes. Uma das dimensões investigativas do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 - *Entre Mais e Melhor Escola: a excelência académica na escola pública portuguesa*[2] abrange, precisamente, a problematização da centralidade que os rituais de distinção vêm granjeando no quadro do ensino público secundário em Portugal.
O discurso político e normativo tem fomentado a necessidade de implementação e publicitação de rituais cerimoniais públicos de distinção dos "alunos excelentes". Na prática, o processo de distinção comporta duas funções de cariz eminentemente

[1] Trabalho apresentado no XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado entre os dias 11 e 13 de setembro de 2014, em Vila Real, Portugal

[2] Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*

simbólico: a primeira de reconhecimento e valorização do esforço, da dedicação e do empenho evidenciado pelo "aluno excelente"; e a segunda, não menos importante, de construção do ideal-tipo de percurso escolar, um referencial de ação, a ser mimetizado por todos os outros alunos não incluídos no patamar da excelência. O despacho n.º 13173-C/2011 referente ao "Prémio de Mérito" promovido pelo Ministério da Educação e Ciência explicita, na sua introdução, a pertinência do sistema educativo distinguir e premiar os melhores, no sentido que o seu exemplo seja um incentivo aos menos empenhados e motivados, impelindo desta forma, a uma cultura de boas práticas. Também o Estatuto do Aluno do Ensino não-superior (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), no capítulo referente aos direitos do aluno, a alínea d) do artigo 7.º prevê que se deve "ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido e de ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido", abrindo-se, assim, a possibilidade de as várias escolas/agrupamentos de escolas instituírem mecanismos de distinção. Mas quais os mecanismos de distinção instituídos? Será que os quadros de valor e de excelência, formalmente consagrados pelo despacho normativo n.º 102/90, de 12 de setembro, são, ainda hoje, os mecanismos de distinção prioritários, no que concerne à distinção formalmente prevista nos documentos orientadores da escola pública portuguesa? Qual a conceção de excelência académica instituída na escola pública portuguesa? Que tipo de distinção é mais valorizada? Foram estes os questionamentos que orientaram o primeiro objetivo desta comunicação – mapear os rituais de distinção formalmente previstos, identificando tendências nacionais, tendo como referência o universo dos estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário em Portugal O confronto entre os dispositivos formalmente previstos pelas escolas/agrupamentos de escolas nos seus documentos orientadores e as práticas de distinção efetivamente implementadas constituirá outro dos objetivos desta abordagem exploratória ao fenómeno da distinção académica na escola pública.

2. Desenho metodológico

Com o intuito de identificar o tipo de distinção formalmente previsto e respetivos mecanismos de distinção, construiu-se um desenho metodológico de lógica extensiva assente na seguinte tipologia: distinção focada nos resultados escolares; distinção focada em valores/comportamentos; distinção mista e sem distinção A distinção do mérito e da excelência dos alunos depende, em grande medida, da aceção que cada escola/agrupamento adota do que deve ser um "aluno excelente" e dos requisitos considerados necessários para que este seja "distinguível", uma vez que a meritocracia escolar não se esgota na mera definição de mérito associado ao desempenho escolar (Tenret, 2011).

O desenho metodológico concretizou-se a dois níveis, em articulação estreita com cada um dos objetivos da presente comunicação. Em primeiro lugar, recorrendo a informação disponibilizada no *site* da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) procedeu-se à identificação de 490 escolas/agrupamentos com ensino secundário em Portugal. Para efeitos de interpretação sociológica optou-se por agrupar as escolas/agrupamentos de Portugal Continental (ver tabela 1), segundo os quadros de zona pedagógica definidos pela portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril. Os 490

estabelecimentos escolares distribuem-se por 261 municípios de Portugal, sendo que 44,9 % dessas organizações escolares integram os quadros de zona pedagógica 1 (Braga, Viana do Castelo, Porto, Tâmega) e zona pedagógica 7 (Lisboa, Península de Setúbal). Durante o período de setembro de 2013 a março de 2014, procedeu-se à observação das páginas de internet dos estabelecimentos escolares, recolhendo numa primeira fase cerca de 1500 documentos orientadores, os quais foram posteriormente objeto de análise de conteúdo e de apuramento estatístico em SPSS.

Tabela 1 – Estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário, segundo o quadro de zona pedagógica e região autónoma.

Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e Região Autónoma	n	%
QZP 1 (Braga, V. Castelo, Porto, Tâmega)	116	23,7
QZP 2 (Douro Sul, Vila Real, Bragança)	39	8,0
QZP 3 (Aveiro, Entre Douro e Vouga, Viseu)	37	7,6
QZP 4 (Coimbra, Leiria)	38	7,8
QZP 5 (Castelo Branco, Guarda)	28	5,7
QZP 6 (Lezíria e Médio Tejo, Oeste)	41	8,4
QZP 7 (Lisboa, Península de Setúbal)	104	21,2
QZP 8 (Alentejo Central, Alto Alentejo)	20	4,1
QZP 9 (Baixo Alentejo, Alentejo Litoral)	15	3,1
QZP 10 (Algarve)	17	3,5
Madeira	14	2,9
Açores	21	4,3
Total	490	100,0

Num segundo plano de análise, de modo a captarmos as práticas efetivas da distinção, definiu-se uma amostra de 335 estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário (ver tabela 2), dos quadros de zona pedagógica 1, 2, 6 e 7, num total de 247 escolas agrupadas e 53 escolas únicas de Portugal Continental, abrangendo, ainda, a totalidade de escolas públicas com ensino secundário da Região Autónoma da Madeira (14 escolas) e dos Açores (21 escolas).

Tabela 2 - Estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário, definidos na amostra, segundo o quadro de zona pedagógica e região autónoma.

Quadro de Zona Pedagógica e Região Autónoma	n	%
QZP 1 (Braga, V. Castelo, Porto, Tâmega)	116	34,6
QZP 2 (Douro Sul, Vila Real, Bragança)	39	11,6
QZP 6 (Lezíria e Médio Tejo, Oeste)	41	12,2
QZP 7 (Lisboa, Península de Setúbal)	104	31,0
Madeira	14	4,2
Açores	21	6,3

Total	335	100,0

A amostra constituída engloba os dois quadros de zona pedagógica com o maior número de escolas públicas com ensino secundário, o QZP 1 (116) e o QZP 7 (104), que adunados representam 44,9% da totalidade (490) dos estabelecimentos públicos com ensino secundário. Acrescente-se o facto de a amostra delineada englobar 153 municípios de Portugal, 131 no Continente, 11 na Madeira e 11 dos Açores, abarcando 18 dos 20 municípios mais populosos. Para além disso, no ano de 2011 o âmbito geográfico das escolas analisadas oncentrava 71,4% do total da população residente em Portugal.

Para além dos documentos orientadores estudados foram acrescentados à análise, no âmbito da amostra selecionada, novos documentos oriundos: i) das páginas de internet dos 335 escolas/agrupamentos; ii) de notícias publicadas na comunicação social local sobre rituais de distinção; iii) da listagem enviada pela DGEstE, a nosso pedido, das escolas/agrupamentos com contrato de autonomia (à data de 12 maio de 2014); iv) de relatórios de avaliação externa; v) dos *rankings* de 2012 e 2013 de todas as escolas secundárias, elaborados e publicitados pelos jornais *Público*, *Jornal de Notícias* e *Expresso*.

De um total de 335 instituições resultou a consulta de novecentos e setenta e dois documentos, como se observa na tabela 3. À base de dados original foram acrescentadas mais seis variáveis (tipo de contrato, posição no *ranking*, publicitação da distinção, realização de cerimónia pública, tipo de distinção implementado e mecanismos de distinção implementados), com o intuito de confrontar o tipo de distinção formalmente previsto com as práticas instituídas.

Tabela 3 - Documentos analisados segundo o quadro de zona pedagógica e o tipo de documentação.

Documentos analisados	QZP1	QZP2	QZP6	QZP7	Madeira	Açores	Total
Regulamento Interno	98	35	33	92	12	19	289
Projeto Educativo	95	28	30	64	12	20	249
Relatório de Avaliação Externa	9	22	30	69	0	0	130
Plano Anual de Atividades	14	9	14	30	6	8	81
Projeto Curricular	3	6	5	3	3	15	35
Listagem de alunos distinguidos	20	5	13	40	1	4	83
Regulamento específico sobre a instituição de mecanismos de distinção	15	1	5	16	0	7	44
Documentos de publicitação de cerimónias públicas	6	2	17	29	1	6	61
Total	**260**	**108**	**147**	**343**	**35**	**79**	**972**

Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/14), *sites* das escolas/agrupamentos com ensino secundário, *site* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência e notícias publicadas na comunicação social.

3. Consagração da distinção e conceções de excelência: a agenda política e normativa das organizações escolares

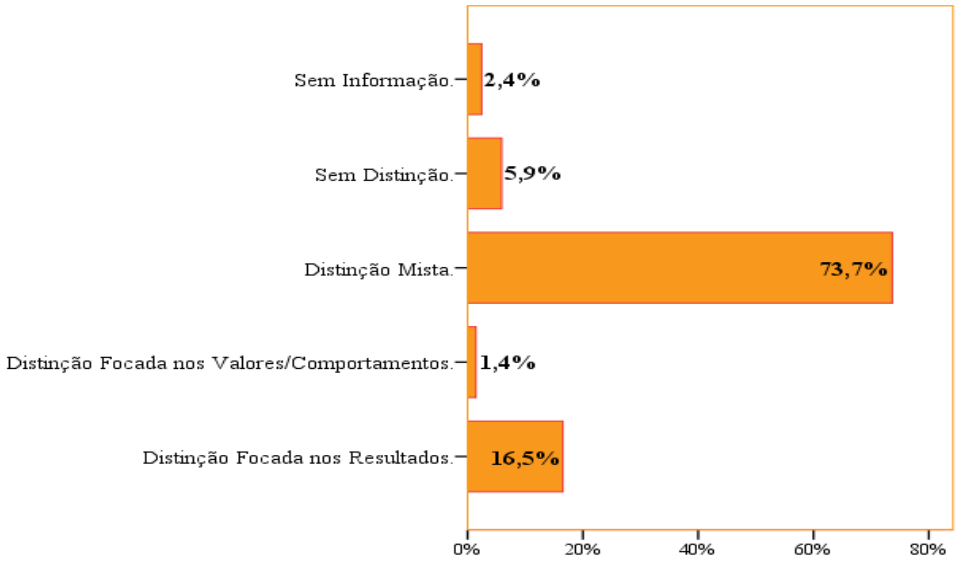
A distinção dos alunos materializou-se, no plano das orientações, a partir do despacho normativo n.º 102/90, de 12 de setembro, instituindo nas escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário os quadros de valor e de excelência como mecanismos privilegiados de distinção dos "alunos excelentes" nos domínios cognitivo, cultural, pessoal e social. Já nos anos dois mil, com a publicação do despacho n.º 20513/2008, de 5 de agosto, foi criado o Prémio de Mérito Ministério da Educação a ser atribuído ao melhor aluno dos cursos científico-humanísticos e ao melhor aluno dos cursos profissionais/tecnológicos, no valor pecuniário de 500 euros, cada. O valor pecuniário dos prémios deixou, entretanto, de ser atribuído diretamente aos alunos, transitando, por indicação destes, para a "a aquisição de materiais ou projetos sociais existentes na escola", conforme previsto no despacho n.º 13173-C/2011, de 30 de setembro. Aos alunos distinguidos é entregue um diploma de consagração da distinção. Mais recentemente, o direito de o aluno ver reconhecido o seu mérito e excelência foi consagrado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), designadamente nas alíneas d) e e) do artigo 7.º.

Os quadros de excelência e de valor, bem como os prémios de mérito promovidos pela tutela, ou pelas próprias organizações escolares (individualmente ou em regime de parceria), são exemplos de mecanismos de distinção normativamente previstos nos documentos orientadores das escolas/agrupamentos. Porém, não são os únicos. Na análise que efetuamos a um extenso *corpus* documental, encontramos diferentes designações reveladoras de um extenso "léxico da distinção" inscrito na realidade normativa da escola pública portuguesa, de que são exemplos: bolsas de mérito, louvores de mérito, certificados de mérito, menções de mérito, menções de excelência, menções honrosas, títulos de mérito, diplomas de mérito, diplomas de louvor, diplomas de honra, quadro de honra, livro de honra, quadro de mérito, quadro de assiduidade, quadro de valorização de comportamentos meritórios. No entanto, o mais relevante não é a designação que cada uma das escolas adota mas os critérios subjacentes a cada um dos mecanismos de distinção formalmente previstos. Por exemplo, apesar do regulamento interno de um estabelecimento público com ensino secundário apontar para a "valorização dos comportamentos meritórios", constata-se, porém, que num dos artigos do seu articulado a instituição do quadro de excelência distingue exclusivamente os alunos pelos seus resultados académicos.

A análise de conteúdo efetuada a cerca de mil e quinhentos documentos estruturantes das escolas/agrupamentos respeitou, numa primeira fase, a lógica de raciocínio presente no exemplo anterior. Os resultados apresentados na figura 1 demonstram, inequivocamente, que no universo de escolas/agrupamento de escolas analisado prevalece uma "distinção mista" (73,7%), assente na existência formal de mecanismos de distinção de resultados e valores/comportamentos, conforme o disposto nas alíneas d) e e) do artigo 7.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Os dados permitiram igualmente aferir que 16,5% das escolas/agrupamentos não estabelecem orientações formais no sentido de reconhecerem os alunos pelo "empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido" (cf. alínea e) do artigo 7.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). Acrescente-se, ainda, que 1,4% das escolas/agrupamentos distingue exclusivamente os alunos pelas atitudes e comportamentos, retirando a possibilidade àqueles de verem reconhecidos os investimentos estritamente académicos. A figura 1 revela, por fim, que 5,9% das escolas/agrupamentos não contempla nos documentos orientadores quaisquer

mecanismos de distinção, não incorporando na sua redação as disposições exaradas nas alíneas d) e e) do artigo 7.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

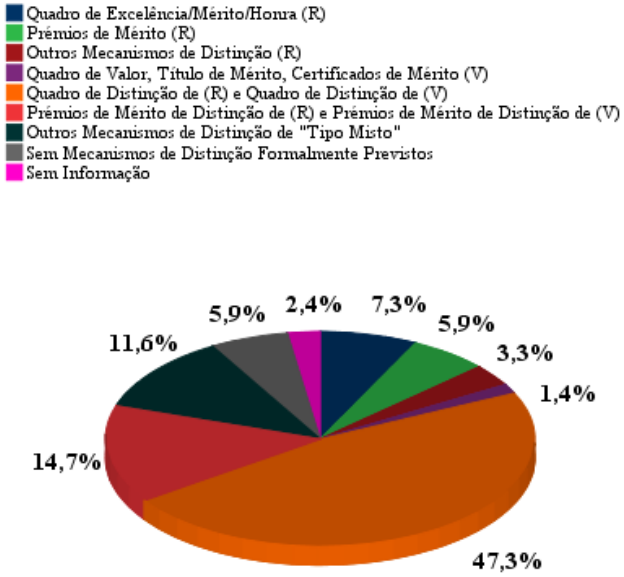
Figura 1 - Tipo de Distinção Formalmente Previsto



Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014) nas escolas/agrupamentos com ensino secundário

Mas quais os mecanismos de distinção subjacentes a cada um dos três tipos de distinção identificados? A figura 2 condensa, em sete categorias, os aludidos mecanismos que atrás identificamos, sendo a "distinção mista" fundamentalmente traduzida pela existência de um quadro de resultados e de um quadro de valores/comportamentos (47,3%). Os restantes estabelecimentos escolares identificados com uma "distinção mista", em vez de quadros optam pela designação de prémios de mérito, também eles baseados tanto nos resultados como nos valores/comportamentos (14,7%). Por outro lado, dos estabelecimentos identificados com o tipo de distinção focalizado nos resultados escolares: 7,3% instituem exclusivamente um quadro de excelência/mérito/honra; 5,9% privilegia exclusivamente prémios de mérito; 3,3% definem outro tipo de mecanismos. De notar que 1,4% das escolas inscrevem apenas nos seus documentos estruturantes mecanismos de distinção focados nos valores/comportamentos, sendo o quadro de valor o mecanismo preferido. Acresce o facto de 5,9% das escolas analisadas não instituir quaisquer mecanismos de distinção.

Figura 2 - Mecanismos de distinção formalmente previstos



Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014) nas escolas/agrupamentos com ensino secundário

Os dados obtidos evidenciam que 91,6% das escolas analisadas preveem no plano formal mecanismos de distinção dos melhores alunos. Num universo de 490 organizações escolares públicas com ensino secundário, 449 definem instrumentos de distinção, sendo que 232 (47,3%) privilegiam um quadro de distinção de resultados e um quadro de distinção de valores/comportamentos.

A observação das páginas de internet e o subsequente acesso aos documentos estruturantes de 490 estabelecimentos permitiu aferir que 91,6% contemplam formalmente mecanismos de distinção, constatando-se igualmente que 73,7% adota orientações para a concretização de uma "distinção mista". Os resultados são eloquentes em relação à reprodução normativa das diretivas legais que fomentam a distinção do mérito. No plano exclusivamente normativo é possível afirmar que a escola pública distingue os seus melhores alunos. Mas será identificável uma distribuição assimétrica do tipo de distinção previsto pelos estabelecimentos escolares, segundo o quadro de zona pedagógica e região autónoma?

Os resultados apresentados na tabela 4 demonstram variações que merecem algum destaque na presente comunicação. Em primeiro lugar, realça-se que do total das escolas secundárias da Região Autónoma da Madeira, 50% prevê exclusivamente um tipo de distinção focado nos resultados escolares através dos seguintes mecanismos de distinção: i) quadro de excelência/mérito e honra (21,4%); ii) prémios de mérito (7,1%); iii) outros mecanismos de distinção (21,4%). É a única região do país onde a percentagem deste tipo de distinção (resultados) não é inferior à "distinção mista". Em segundo lugar, nas restantes regiões, as respetivas escolas contemplam nos seus documentos orientadores, com pequenas discrepâncias significativas, uma "distinção mista".

Tabela 4 – Quadro de zona pedagógica e região autónoma, segundo o tipo de distinção formalmente previsto.

QZP/R.A	Tipo de distinção formalmente previsto		
	Resultados (%)	**Valores e comportamentos**	**Mista** (%)
QZP1 Braga, V. Castelo, Porto, Tâmega	18,1	1,7	69,8
QZP2 Douro Sul, Vila Real, Bragança	28,2	0,0	69,2
QZP3 Entre Douro e Vouga, Aveiro, Viseu	18,9	2,7	67,6
QZP4 Coimbra, Leiria	13,2	0,0	76,3
QZP5 Castelo Branco, Guarda	14,3	0,0	78,6
QZP6 Oeste, Lezíria e Médio Tejo	9,8	2,4	78,0
QZP7 Lisboa Ocidental, Cidade Lisboa e Zona Norte Lisboa, Península de Setúbal	13,5	0,0	80,8
QZP8 Alto Alentejo, Alentejo Central	10,0	15,0	70,0
QZP9 Baixo Alentejo, Alentejo Litoral	13,3	0,0	60,0
QZP10 Algarve	0,0	0,0	94,1
Madeira	50,0	0,0	50,0
Açores	19,0	0,0	71,4

Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014) nas escolas/agrupamentos com ensino secundário

Os dados apresentados na tabela 4 evidenciam ainda que 94,1% das escolas/agrupamentos da região do Algarve institui formalmente uma "distinção mista", sendo a região do país onde esta proporção é maior. A segunda percentagem mais elevada encontra-se no QZP 7, com 80,8% das escolas/agrupamentos a definirem nos seus documentos estruturantes mecanismos mistos de distinção. Num sentido ligeiramente diferente encontram-se os quadros de zona pedagógica 3 e 9, com percentagens de "distinção mista" na ordem dos 60,0% (a segunda percentagem mais baixa , logo a seguir à Madeira).

Tabela 5 – Quadros de Zona Pedagógica e Região Autónoma, "sem distinção" formalmente prevista.

QZP/R.A	Sem distinção
QZP1 - Braga, V. Castelo, Porto, Tâmega	6,9
QZP2 - Douro Sul, Vila Real, Bragança	2,6
QZP3 - Entre Douro e Vouga, Aveiro, Viseu	10,8
QZP4 - Coimbra, Leiria	5,3
QZP5 - Castelo Branco, Guarda	3,6
QZP6 - Oeste, Lezíria e Médio Tejo	9,8
QZP7 - Lisboa Ocidental, Cidade Lisboa e Zona Norte Lisboa, Península de Setúbal	3,8
QZP8 - Alto Alentejo, Alentejo Central	5,0
QZP9 - Baixo Alentejo, Alentejo Litoral	13,3
QZP10 - Algarve	0,0
Madeira	0,0
Açores	9,5

Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014) nas escolas/agrupamentos com ensino secundário

De notar na tabela 5 que 13,3% das escolas/agrupamentos que pertencem ao QZP 9 e 10,8% do QZP 3 não contempla a instituição formal da distinção, constituindo as regiões onde a proporção de "sem distinção" é mais elevada.
As regiões do país que mais valorizam os resultados (logo a seguir à Madeira) são, por ordem de importância: i) Douro Sul, Vila Real, Bragança (28,2%); ii) Açores (19,0%); iii) Entre Douro e Vouga, Aveiro, Viseu, (18,9%); iv) Braga, Viana do Castelo, Porto, Tâmega (18,1,%).
A adesão a um tipo de distinção exclusivamente focado nos valores/comportamentos dos alunos é residual, verificando-se somente no QZP 8, região do Alto Alentejo, Alentejo Central.
A tabela 6 sintetiza as tendências nacionais: a "distinção mista" prevalece em todas as regiões do país, exceto na Madeira. O mecanismo predominante de operacionalização desta distinção assenta no binómio: Quadro de Excelência/ Quadro de Valor.

Tabela 6 – Quadro de zona pedagógica e região autónoma, segundo o mecanismo e tipo de distinção formalmente previsto.

	Mecanismo de distinção proeminente e tipo de distinção			
QZP/R.A	**Mecanismo de distinção**	(%)	**Tipo de distinção**	**(%)**
QZP1 Braga, V. Castelo, Porto, Tâmega	QE +[3] QV	46,6	Mista	69,8
QZP2 Douro Sul, Vila Real, Bragança	QE + QV	61,5	Mista	69,2
QZP3 Entre Douro e Vouga, Aveiro, Viseu	QE + QV	29,7	Mista	67,6
QZP4 Coimbra, Leiria	QE + QV	44,7	Mista	76,3
QZP5 Castelo Branco, Guarda	QE + QV	28,6	Mista	78,6
	Outros mecanismos (M)	28,6		
QZP6 Oeste, Lezíria e Médio Tejo	QE + QV	61,0	Mista	78,0
QZP7 Lisboa Ocidental, Cidade Lisboa e Zona Norte Lisboa, Península de Setúbal	QE + QV	52,9	Mista	80,8
QZP8 Alto Alentejo, Alentejo Central	QE + QV	50,0	Mista	70,0
QZP9 Baixo Alentejo, Alentejo Litoral	QE + QV	40,0	Mista	60,0
QZP10 Algarve	QE + QV	70,6	Mista	94,1
Madeira	QE + QV	28,6	Resultados /Mista	50,0
Açores	QE + QV	28,6	Mista	71,4

Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014) nas escolas/agrupamentos com ensino secundário

4. Rituais de distinção e práticas de valorização do mérito: rotas e desvios

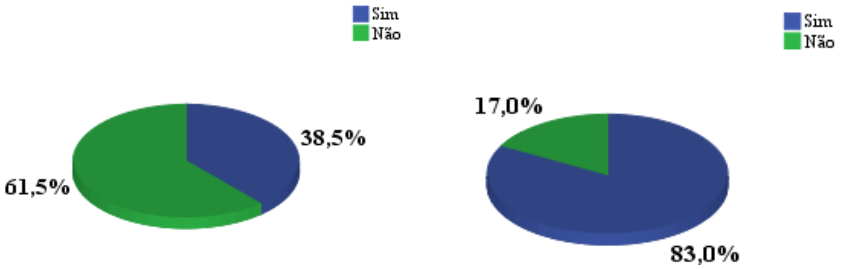
[3] Quadro de Excelência e Quadro de Valor.

Nesta seção procurou-se confrontar o plano formal com as práticas instituídas nas escolas no que respeita aos rituais de distinção. De forma a tornar clara a estratégia que presidiu à análise dos dados, tomamos como exemplo uma escola que no seu regulamento interno inscreve a necessidade de ver reconhecido o mérito dos alunos através de dois mecanismos de distinção: o quadro de excelência (resultados académicos) e o quadro de valor (atitudes e comportamentos), permitindo a identificação no plano formal de uma "distinção mista". Prevê ainda a atribuição de um diploma aos melhores alunos, em cerimónia pública e a sua publicitação na página de internet da escola. Do ponto de vista formal, esta é a rota da distinção que a escola delineou. Mas será que a rota definida não esteve sujeita a desvios? Será que o tipo de distinção formalmente previsto coincide com as práticas efetivas? Continuando com o mesmo exemplo, a nossa investigação constata que na página de internet da escola apenas é publicitado, em anos consecutivos, o quadro de distinção dos alunos pelos resultados académicos, não havendo qualquer referência ao quadro de valor. Da análise a notícias publicadas pela comunicação social aferiu-se igualmente que a escola em cerimónia pública distingue unicamente os alunos com as médias mais elevadas. Efetuando uma análise de conteúdo ao mais recente relatório da avaliação externa, elaborado pela equipa avaliadora da Inspeção Geral da Educação e Ciência aquando da visita à escola, observa-se que no item "reconhecimento da comunidade", se faz referência ao facto de a escola distinguir em cerimónia público os alunos incluídos no quadro de excelência, não referindo a implementação de um quadro de valor. Será que estamos perante um afastamento e/ou uma reconfiguração da orientação inicialmente delineada? Os desvios identificados no nosso exemplo, evidenciam uma discrepância entre o tipo de distinção previsto (misto) e o tipo de distinção implementado (focado nos resultados), representando uma alteração significativa do estipulado no plano formal.

O raciocínio anterior foi aplicado a 335 estabelecimentos públicos com ensino secundário, o que corresponde a 68,4% do universo de organizações escolares: 116 (QZP 1); 39 (QZP 2); 41 (QZP6); 104 (QZP 7); 14 (Madeira) e 21 (Açores). Estabeleceu-se um confronto entre as definições inscritas nos documentos orientadores das escolas/agrupamentos e as práticas efetivas identificadas nas informações recolhidas nas inúmeras fontes, já enumeradas no desenho metodológico da presente comunicação. Deste confronto resultou uma nova variável intitulada "tipo de distinção implementado".

Os resultados são expressivos e confirmam desvios assinaláveis em relação às rotas da distinção estabelecidas nos documentos orientadores. O primeiro desvio apresentado na figura 3 relaciona-se com o facto de apenas 38,5% das escolas/agrupamentos (apesar do formalmente definido) publicitar nas páginas de internet a consagração dos alunos distinguidos, significando, simultaneamente, um afastamento do trajeto previamente delineado por parte de 61,5% das escolas/agrupamentos. Mas o facto de a generalidade das organizações não publicitar a distinção, não significa que não a concretize, como se comprova pela percentagem significativa de escolas/agrupamentos (83,0%) que realizam cerimónias públicas (ver figura 4).

Figura 3 - Publicitação da distinção **Figura 4 - Realização de cerimónia pública**



Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo de 2013/2014), *sites* das escolas/agrupamentos com ensino secundário e notícias publicadas na comunicação social

Os dados da tabela 7 mostram que o tipo de distinção formalmente previsto não coincide com o efetivamente implementado, constatando-se a preferência pela distinção focada nos resultados. Algumas tendências merecem destaque: i) A implementação da "distinção mista" é de 39,4% (132) (substancialmente inferior à que foi identificada no plano formal, 73,4%); ii) 48,1 % das escolas/agrupamentos distingue os alunos exclusivamente pelos resultados académicos, uma percentagem substancialmente diferente das 18,2% que o afirmavam nos seus documentos orientadores; iii) 2,4% não implementa nenhum tipo de distinção, um valor superior em relação ao previsto (1,8%).

Tabela 7 – Tipo de distinção formalmente previsto vs. Prática efetiva da distinção

	Dimensões da distinção			
Tipo de distinção	**Formalmente previsto**	(%)	**Prática efetiva**	**(%)**
Distinção focada exclusivamente nos resultados	61	18,2	161	48,1
Distinção focada exclusivamente nos valores/comportamentos	3	0,9	4	1,2
Distinção mista (resultados e valores/comportamentos)	246	73,4	132	39,4
Sem distinção	19	5,7	30	9,0
Sem Informação	6	1,8	8	2,4
Total	335	100	335	100

Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014), *sites* das escolas/agrupamentos com ensino secundário, notícias publicadas na comunicação social, relatórios de avaliação externa e outros documentos

Efetivamente, os dados mostram que o mérito escolar, estritamente associado aos resultados, predomina nas práticas de distinção, reforçando o diagnóstico de Ball (2002: 15) quando afirma que "[…] As exigências da performatividade impedem dramaticamente os 'discursos metafísicos', o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade". Numa sociedade cada vez mais performativa, também na educação, a produção de resultados e a sua medição são peças basilares, refletindo-se no tipo de distinção implementado pelas escolas/agrupamentos e na desvalorização da distinção de valores e comportamentos dos alunos. Constata-se que dos 335 estabelecimentos analisados, apenas 4 (1,2%), implementam uma distinção focada exclusivamente nos valores/comportamentos dos alunos. O direito do aluno ver reconhecido o "empenhamento em ações meritórias, designadamente o voluntariado em

favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido" (Lei n.º 51, 2012), encontra-se posto em causa por uma performatividade competitiva que assola o campo educativo.

Com efeito, os resultados mostram, por um lado, uma elevada adesão das escolas públicas aos rituais de consagração do mérito, por outro, a existência de desvios ou de "infidelidades normativas" (Lima, 1992) em relação à rota normativa. Mas será que são identificáveis variações significativas no que concerne às contradições enunciadas, segundo o âmbito geográfico da amostra? A tabela 8 apresenta uma comparação entre o formalmente previsto e a prática efetiva, revelando algumas especificidades regionais com relevância sociológica: i) destaque para a distinção centrada nos resultados na prática efetiva na Madeira (85,7%), com uma variação positiva de 35,7% em relação ao previsto (50,0%), sendo a região com maior peso deste tipo de distinção; ii) destaque para a distinção centrada nos resultados nas escolas/agrupamentos do QZP 1 (52,6%), com uma variação positiva de 34,5% em relação ao previsto (18,1%), sendo a segunda região com maior peso neste tipo de distinção; iii) destaque para a "distinção mista" no QZP 7 (40,4%) com uma variação negativa de 40,4% em relação ao previsto (80,8%), sendo a região com a maior diferença entre o instituído e o implementado respeitante a este tipo de distinção; iv) destaque para a "distinção mista" nas escolas/agrupamentos que integram o QZP 6 (61,0%), com uma variação negativa de apenas 17% em relação ao previsto (78,0%), sendo a região onde mais se privilegia (a nível formal e da sua implementação) a distinção de resultados e valores/comportamentos; v) destaque para a percentagem de escolas/agrupamentos que integram o QZP2 que não implementam nenhuma distinção (15,4%), sendo a região onde a preponderância "sem distinção" é mais elevada e mais contraditória em relação ao previsto (2,6%); vi) destaque para o facto de nenhuma das escolas públicas da Madeira, deixar de instituir e implementar mecanismos de distinção (0,0%).

Tabela 8 - Distinção formalmente prevista e implementada, segundo o âmbito geográfico da amostra

Tipo de distinção		**QZP1** (%)	**QZP2** (%)	**QZP6** (%)	**QZP7** (%)	**Madeira** (%)	**Açores** (%)
Formalmente Previsto	Exclusivamente nos resultados	18,1	28,2	9,8	13,5	50,0	19,0
	Exclusivamente nos valores/comportamentos	1,7	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0
	Distinção mista	69,8	69,2	78,0	80,8	50,0	71,4
	Sem distinção	6,9	2,6	9,8	3,8	0,0	9,5
	Sem Informação	3,4	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0
Prática Efetiva	Exclusivamente nos resultados	52,6	46,2	34,1	44,2	85,7	47,6
	Exclusivamente nos valores/comportamentos	2,6	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0
	Distinção mista	33,6	38,5	61,0	40,4	14,3	42,9
	Sem distinção	7,8	15,4	2,4	11,5	0,0	9,5
	Sem Informação	3,4	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0

Fonte: Documentos orientadores em vigor (ano letivo 2013/2014), *sites* das escolas/agrupamentos com ensino secundário, notícias publicadas na comunicação social, relatórios de avaliação externa e outros documentos.

5. Considerações finais

Os resultados apresentados nesta comunicação evidenciam que 91,6% das escolas inscrevem nos documentos orientadores da ação educativa, mecanismos de distinção dos melhores alunos, sendo que 73,7% institui uma "distinção mista" e 47,3% a operacionaliza através de quadros de excelência e de valor, traduzindo este cenário um alinhamento assinalável com o plano legal. Contudo, mesmo a nível formal existem discrepâncias, segundo o âmbito geográfico, uma vez que é identificável uma percentagem significativa de um tipo de distinção focado nos resultados nos estabelecimentos da Região Autónoma da Madeira e da região norte interior de Portugal Continental. Por outro lado, 5,9% das escolas/agrupamentos não contempla nos documentos orientadores qualquer tipo de distinção, contrariando o plano legal disposto nas alíneas d) e e) do artigo 7.º da Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro.

A discussão sobre a existência de desvios entre a distinção formalmente prevista e a distinção implementada constituiu o segundo objetivo desta comunicação. Recorrendo a uma amostra de 335 estabelecimentos/escolares foi possível confirmar que "a multiplicação de práticas de distinção académica na maioria das instituições educativas do país é uma realidade [...]" (Torres, 2014). No entanto, na sua globalidade, o tipo de distinção formalmente previsto não coincide com o tipo de distinção implementado, constatando-se a nível das práticas efetivas uma valorização da distinção focada nos resultados e, consequentemente, uma desvalorização do mérito social, comportamental e atitudinal evidenciados pelos alunos ("distinção mista"). As escolas/agrupamentos afastam-se, de facto, da rota formalmente prevista. De 246 (73,4%) estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário identificados no plano formal como instituindo uma "distinção mista", somente 132 (39,4%) o assumem como prática efetiva. De 61 (18,2%) organizações que instituem formalmente uma distinção focada exclusivamente nos resultados, identificou-se na sua implementação um acréscimo de 100 estabelecimentos, perfazendo um total de 161 (48,1%) com este tipo de distinção. No âmbito geográfico da amostra, somente nas escolas/agrupamentos do QZP 6 se assiste à valorização da "distinção mista" na prática efetiva da distinção.

Os resultados demonstram, como temos vindo a sustentar, que "os quotidianos da escola são hoje marcados pela ideologia da comensurabilidade" (Palhares, 2014: 5), prevalecendo "[...] o culto pelo desempenho individual, a celebração do 'alto rendimento', o fascínio pelo lugar 'exclusivo' " (Torres, 2014: 28). A centralidade conferida à ritualização da distinção na escola pública é hoje evidente: as escolas/agrupamentos instituem cerimónias públicas de atribuição de prémios e

Ball, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, V.15, 2002, 3-23.

Cortesão, Luíza et al. (2007). *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto. Livpsic Legis.

Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga. Universidade do Minho.

Palhares, José A. A excelência académica na escola pública: quotidianos escolares e não-escolares de jovens enquanto alunos. In: Leonor L. Torres & José A. Palhares (Orgs.) (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Lisboa. Mundos Sociais.

Palhares, José A., & Torres, Leonor L. Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, n.º 4, 2011, 234-258.

Tenret, Élise (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris. PUF.

Torres, Leonor L. A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In: Leonor L. Torres & José A. Palhares (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia: Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 27-47). Lisboa. Mundos Sociais.

Torres, Leonor L., & Palhares, José A. Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 14, 2009, 77-99.

Torres, Leonor L., Palhares, José A., & Borges, Germano. Da distinção à transição: percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In: Bento S. Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Amanda Franco & Ricardo Monginho (2013). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 7439-7455. Braga. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Legislação referenciada

Despacho n.º 13173-C/11 de 30 de setembro. Diário da República nº189/11 – II Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 20513/08 de 5 de agosto. Diário da República nº150/08 – II Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 13173-C/11 de 30 de setembro. Diário da República, nº189/11 – II Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº102/90 de 12 de setembro. Diário da República nº211/90 – I Série. Ministério da Educação.

Lei n.º 51/12 de 5 de dezembro. Diário da República nº 172/12 – I Série. Assembleia da República.

Portaria nº156-B/13 de 19 de abril. Diário da República n.º 77/13 – I Série. Ministério da Educação.

O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: MODELO DE LIDERANÇA E ATUAÇÃO POLÍTICA

Noélia Vilas-Boas
Escola Secundária Miguel Torga, Bragança, nvboas@gmail.com
Henrique Ferreira
Departamento de Ciências da Educação e Conselho Científico da Associação Nacional dos Professores
ESE/IP Bragança, henrique.ferreira@ipb.pt

Resumo

Os autores apresentam os resultados de um estudo à escala micro numa escola secundária com terceiro ciclo no concelho de Bragança, incidindo sobre a atuação de um coordenador de departamento curricular (CDC) e sobre as relações entre ele e os professores do departamento. O estudo completo pode ser consultado em https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7940.

A investigação enquadrou-se no paradigma qualitativo, tendo sido utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica, baseado, essencialmente, na análise de inquérito por questionário aos 30 professores do departamento e de entrevista semiestruturada ao CDC. Esta pesquisa visou estudar o método de atuação política de um coordenador de departamento curricular, assim como os tipos de liderança que caraterizaram a sua ação. E, também, definir o perfil profissional do coordenador de departamento, tendo em conta os diplomas legais que regulamentam o cargo, a opinião dos pares-coordenandos, o testemunho próprio e a literatura teórica, no âmbito de dois tópicos essenciais: liderança e gestão intermédia.

O estudo permite apresentar um retrato definidor do coordenador de departamento curricular, figura central na investigação. E que a nova reforma educativa veio exigir ao coordenador um conjunto de competências-outras face à complexidade do trabalho e das relações, exigindo uma liderança distribuída e transformacional.

Permite ainda concluir que o coordenador manifesta tendência para o tipo de competências pressupostas pela definição formal do cargo e para uma liderança distribuída e transformacional. E que a gestão intermédia é fundamental numa escola de sucesso mas que existem dificuldades de gestão burocrática que urge superar.

Palavras-Chave: liderança, gestão intermédia, liderança distribuída, liderança transformacional, coordenação curricular, coordenador de departamento curricular

1. Problemática e objectivos

Com o estudo que a seguir se descreve, realizado no primeiro semestre do ano de 2012, e subordinado à metodologia do estudo de caso, pretendeu-se conhecer as perspetivas dos 32 professores de um departamento curricular numa escola secundária da Terra Fria Transmontana relativamente a aspetos da liderança do seu coordenador, nomeadamente:

- domínio de ação, competências, problemas levantados e tipo de liderança desenvolvido?
- qual o modelo de liderança e de atuação política?
- o quê e como melhorar as competências de liderança do Coordenador de Departamento Curricular (CDC)?

O estudo centrou-se no desempenho do cargo do CDC enquanto estrutura intermédia das escolas particularmente nas suas funções de líder, que coordena e orienta um grupo de professores.

A sua pertinência deriva do facto de que cada vez mais estudos na área da organização escolar evidenciam que a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas depende da forma como as estruturas intermédias, designadamente os departamentos curriculares, assumem e desenvolvem as suas funções e competências de forma dinâmica, da maneira como veiculam a informação e a comunicação (horizontal e vertical) e, particularmente, de como se processa a tomada de decisões dentro do departamento curricular (DC) e se gerem os conflitos inerentes ao processo de tomada de decisão.

Foram considerados os seguintes objetivos principais:

- conhecer domínios das atividades do Coordenador de Departamento Curricular nas áreas administrativas e de gestão;

- compreender de que forma(s) o Coordenador de Departamento Curricular coordena as suas funções letivas com as de coordenação departamental;
- identificar de que forma consegue o Coordenador de Departamento Curricular procede à articulação de atividades com o Diretor;
- caracterizar as atitudes do Coordenador de Departamento Curricular face aos professores;
- caracterizar a representação que o Coordenador de Departamento Curricular faz de si próprio;
- identificar os problemas que assolam o Coordenador de Departamento Curricular na sua atividade e como os consegue resolver;
- identificar o tipo/estilo de liderança que acompanha o desempenho da atividade daquele CDC específico;
- identificar o perfil do Coordenador de Departamento Curricular a partir da literatura e da realidade estudada.

Para o estudo em questão foram analisados alguns autores de referência sobre teorias e estilos de liderança, tais como Bush, Sergiovanni, Murphy, Goleman, Boyatzis e Mckee, Brown e Rutherford. Finalmente selecionamos como autores estratégicos para o nosso estudo nas teorias de Tony Bush e tipologias de Murphy para caraterizar o objeto de estudo.

Tony Bush (Bush, 1998) defende que o estilo de liderança exercido nas organizações depende do modelo de gestão adotado por cada líder e designou-as por liderança: De gestão; Participativa; Transacional; Pós-moderna; Contingencial e Moral.

A liderança de gestão está estreitamente associada ao modelo formal de gestão. A liderança gestão assume que o foco dos dirigentes deveria centrar-se nas funções, tarefas e comportamentos que, exercidas com competência, facilitariam o trabalho de outros na organização.

A liderança participativa é determinada dentro de uma estrutura participativa, isto é, num modelo colegial de gestão.

O modelo de liderança mais alinhado com modelos políticos de gestão é a liderança transacional. Baseia-se nas promoções, recompensas ou referências recebidas, exigindo em troca a cooperação do pessoal para garantir uma gestão eficaz da escola. Uma troca de benefícios pode garantir regalias para ambas as partes.

A noção de liderança pós-moderna alinha de perto com os princípios dos modelos subjetivos de gestão. Os teóricos subjetivos preferem sublinhar as qualidades pessoais dos indivíduos ao invés as suas posições oficiais na organização. A visão subjetiva vê a liderança como produto de competências e qualidades pessoais e não simplesmente como resultado automático da autoridade oficial.

Num clima de ambiguidade, as noções tradicionais de liderança exigem uma modificação. O modelo de liderança contingencial fornece uma abordagem alternativa, reconhecendo a diversidade de contextos de escola e as vantagens da adaptação de estilos de liderança para a situação específica, em vez de adotar uma postura de "tamanho único

O modelo de liderança mais estreitamente ligado à cultura organizacional é a liderança moral. Este modelo assume que o ponto crítico da liderança devem ser os valores, as crenças e a ética dos líderes. Os líderes têm a responsabilidade principal de gerar e manter a cultura da escola e comunicar valores e crenças dentro da organização e à comunidade escolar. Os diretores têm os seus próprios valores e crenças decorrentes de muitos anos de prática profissional bem-sucedida, as suas culturas florescem primariamente de crenças, valores e premissas dos fundadores das organizações (Schein, 1997).

Caraterizamos igualmente o CDC de acordo com os comportamentos descritos por Murphy que identifica cinco tipologias (Murphy, 1992):(i) Líder Professional; (ii) Arquiteto organizacional; (iii) Educador Moral; (iv) Arquiteto social; (v) Líder servidor.

De acordo com este autor, um Coordenador de Departamento que se comporte como um **líder profissional** tem de assumir um papel essencialmente centrado na melhoria do ensino, aprendizagens e realização do departamento. Para isto é necessário que o CDC esteja atualizado, relativamente a matérias de currículo e ser cientificamente eficaz, mostrando-se competente e credível no papel de professor. Alguns exemplos de desempenho podem ser encontrados no caso do CDC apresentar definição de estratégias, objetivos, políticas e missão do departamento, expondo um trabalho mais

mecânico no que diz respeito à sua função mais normativa de CDC ou se conseguir identificar as dificuldades dos alunos nos exames e direcionar todo o departamento no sentido de melhorar os resultados dos alunos e na formação contínua dos professores nessas áreas. Para o CDC ser considerado um **Arquiteto Organizacional** este tem de ser capaz de criar novas estruturas orgânicas capazes de melhorar o funcionamento das escolas. Assim o CDC tem de gerir o departamento de uma forma partilhada promovendo um maior grau de pertença dentro do departamento. Autores como Turner (Turner, 2007) e Ávila de Lima (Ávila de Lima, 2000; Ávila de Lima, 2008) defendem precisamente a liderança distribuída como chave de sucesso de um departamento. Podemos encontrar evidências deste tipo de coordenador em ações desenvolvidas que proporcionem o aumento das relações interpessoais dentro do departamento como a reestruturação de salas de trabalho que fomentem o espírito d equipa e apelem ao diálogo social e profissional o que leva à construção de consensos, planificações conjuntas e constante processo informal de discussões. Relativamente aos CDC com uma conduta de **Educador Mora**l, Murphy argumenta que estes chefes de departamento precisam de ser orientados por um conjunto de profundos valores e crenças pessoais. O CDC deve evidenciar ética no relacionamento para com e entre todos os seus colegas, valorizando cada membro do seu departamento respondendo às suas qualidades e necessidades únicas, não esquecendo este tipo de comportamento com assistentes operacionais e alunos; também deve promover a partilha de experiências e implementar e estender os seus procedimentos aos restantes colegas. Um CDC **Arquiteto social** precisa de estar na vanguarda da tecnologia para providenciar esforços no sentido de projetar e construir redes sociais para enfrentar e confrontar as difíceis relações com alunos e encarregados de educação. Devem realizar a integração e parcerias com grupos pertencentes à comunidade educativa, principalmente com os encarregados de educação de forma a apoiar mais e melhor os seus filhos com vista a uma aprendizagem mais eficaz. Este tipo de Coordenador deve também estar atento às questões de raças, etnias e metas de igualdade de oportunidades. O **Líder servidor** carateriza-se por realizar as suas ações a partir do centro de uma teia de relações interpessoais em vez do típico topo da pirâmide. Deve ser reconhecido pela sua especialização profissional e não pelo autoritarismo. O desafio mais importante para estes CDC é liderar sem controlar os professores mas ao mesmo tempo capacitando-os para impulsionar as suas aptidões criativas, assim deve tomar decisões relativamente à distribuição de serviço balanceando as suas capacidades/ motivações e ainda o interesse dos alunos.

Com base no descrito anteriormente propusemo-nos a caraterizar o coordenador de departamento em estudo numa (ou mais) destas dimensões, tipificando o modelo de liderança e comparamos com a tipologia identificada de acordo com Tony Bush e Murphy.

2. Metodologia

Tendo em conta as caraterísticas do nosso estudo enquadrámos esta investigação no paradigma qualitativo defendido por Bogdan e Biklen (1994) De acordo com estes autores, a investigação qualitativa tem por objetivo pesquisar os fenómenos em toda a sua complexidade num contexto natural, centra a investigação no investigador, é puramente descritiva e significativa, tem interesses pelo processo e não nos resultados sendo os dados analisados de forma indutiva. Apesar disso não devemos descurar uma análise de profundidade do estudo em questão, para isso formulamos questões específicas durante a recolha de dados.

Natércio Afonso (2005) identifica este tipo de pesquisa como qualitativa e etnográfica.

Para levar a cabo a nossa investigação recorremos a um estudo de caso. Segundo (Yin, 2005, p. 19) a técnica do "estudo de caso" permite-nos obter respostas a questões do tipo "How" e "Why.". O autor refere ainda, que este tipo de estudos, requer uma metodologia para investigações onde "o foco se encontra em fenómenos contemporâneos e complexos e quando se tem pouco controle sobre os acontecimentos" (idem, ibidem, 19)

A escolha do modelo de investigação resultou do conhecimento do contexto da ação de acordo com Bogdan e Biklen (1994), usando como dispositivo de recolha de dados a observação dos participantes (Tuckman, 2005) e da análise de dados durante a fase exploratória.

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos e reestruturados de acordo com o "feedback" da informação, nomeadamente algumas questões do inquérito. A validação interna dos dados resultou da triangulação das fontes utilizadas, assim como de diversos tipos de instrumentos de recolha: inquéritos e entrevistas.

Cruzámos os dados recolhidos, procedemos a classificações e categorizações (tipos de liderança e estabelecimento de relações interpessoais, conjugação de trabalhos), de acordo com as respostas dos inquiridos e/ou entrevistados, de forma a obtermos uma visão global do problema em estudo.

Sabendo pela prática docente de dezassete anos, que existem más relações sociais entre os indivíduos e algum mal-estar entre colegas, nomeadamente entre Coordenador/Avaliador /relator e avaliado, escolhemos questões abertas e fechadas que evitassem algumas tensões e conflitos existentes perante a atuação das figuras institucionais tornando o processo de avaliação o mais neutro e empático possível, Patton (1990).

Neste estudo, propomo-nos confirmar a existência destas tensões emocionais, sociais e políticas e quais as suas razões subjacentes. Este facto limitou a investigação dificultando o traçado de perfil geral de um Coordenador de Departamento Curricular. No entanto, aprofundou-se o conhecimento do objeto de estudo e, ao avaliar o seu desempenho, procurámos dar a conhecer aos CDC informações que permitam melhorar o seu desempenho.

No nosso estudo, um estudo de caso, **população e amostra** coincidem e são constituídas por todos os participantes na pesquisa, os 32 professores do Departamento curricular mais o respectivo coordenador.

Na parte empírica, a **recolha de dados** foi feita através da aplicação de inquérito por questionário aos professores de um departamento e de uma entrevista semi-estruturada ao respetivo coordenador.

O questionário por inquérito apresenta algumas vantagens quando comparado com outras técnicas de recolha de informação. De entre estas vantagens destaca-se o facto de garantir anonimato e confidencialidade, condição necessária para a autenticidade das respostas (Pardal & Lopes, 2011)e constituírem um mecanismo de recolha de informação rápido e relativamente barato (Bell, 2004). Trata-se ainda de uma observação não participante.

Antes de procedermos à aplicação do questionário efectuou-se o pré-teste, solicitando a cinco professores de escolas diferentes que preenchessem os questionários e nos dessem conta do tempo estimado para a conclusão do mesmo, assim como de eventuais falhas ou dificuldades sentidas durante o seu preenchimento, tendo em vista a reformulação de itens menos compreensíveis. Este passo foi efetuado a fim de tornar mais claro e objetivo o questionário.

A escolha da **entrevista** teve em conta não só o carácter mais livre na abordagem de tópicos que, no decurso da entrevista, podem ser aprofundados, adaptados ou até introduzidos podendo até revelar " aspectos em que o investigador não pensava" (Quivy & Campenhoudt, 2003) como também o facto ser um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de tipo qualitativo/interpretativo. Além disso, tratando-se de uma única pessoa a entrevistar, a entrevista revelava-se (e revelou-se) uma técnica mais rica de recolha de dados.

Aos dados resultantes da entrevista fez-se uma análise de conteúdo semântico em função das categorias elaboradas

Posteriormente, fez-se a triangulação entre os dados observados e sua análise à luz do quadro teórico. Os resultados dos questionários foram tratados estatisticamente com base na análise de frequências e percentagens que nos permitiram captar as conclusões fundamentais.

A análise estatística foi realizada usando o programa SPSS versão 20.0. Todos os parâmetros analíticos foram sujeitos primeiramente a um teste de frequência em Google Docs com consequente elaboração de Quadros de frequência, com o objetivo de permitir uma rápida visualização do número de ocorrências de cada resposta em face do construto a analisar.

1.1. Procedimento de recolha de dados

Os questionários foram aplicados recorrendo a duas metodologias: (i) entrega pela investigadora numa reunião do departamento, explanando o objetivo do estudo e solicitando a colaboração dos colegas, depositando o questionário em envelope fechado; (ii) a distância, via *on-line*, às e aos colegas que não estiveram presentes na reunião. Foram entregues 32 questionários e recolhidos 30, o que corresponde a uma taxa de representação aproximada de 94% da amostra, pelo que consideramos fidedigna e representativa.

Descrição dos dados

***1.* Análise dos resultados dos dados pessoais e profissionais**

Da análise dos dados pessoais e profissionais podemos concluir que o departamento em estudo é constituído por um corpo docente profissionalmente estável, com média de tempo de serviço nos 19 anos, maioritariamente feminino e com idades compreendidas entre 41 e 50 anos, com conhecimento profundo da escola e com grande parte do corpo docente a investir em formação superior à licenciatura (47%) e todos eles com vasta experiência em cargos de gestão intermédia, nomeadamente como diretor de turma.

2. Análise dos resultados dos dados referentes a critérios de seleção de CDC

Podemos concluir que o coordenador considera importante que um CDC seja um elemento que fomente o trabalho colaborativo, tenha um bom relacionamento intra e extragrupal, tenha um conhecimento profundo da escola e que consiga gerir e resolver conflitos. No fundo, o coordenador de departamento elegeu como protótipo para o seu cargo um gestor que apresenta uma liderança de gestão distribuída (Murphy, 1992; Turner, 2007).

Os docentes, por outro lado, procuram um líder carregado de competências científicas, pedagógicas e didáticas mas que não descure o bom relacionamento social intragrupal e entre os diversos departamentos. Os docentes elegeram um professor socialmente aceite no seio da escola capaz de defender perante todos os órgãos as suas posições, um líder profissional (Murphy, 1992) que apresente caraterísticas de líder relacional (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002).

3. Análise dos resultados dos dados referentes ao método de seleção de CDC

Da análise dos resultados obtidos podemos concluir que os professores são altamente corporativistas e resguardam a democraticidade nas escolas da melhor maneira que sabem (Ferreira, 2007). Através da eleição do CDC por voto secreto, também, cada um deles poderá vir a ser CDC. Desta forma, garantem a colegialidade necessária à intervenção e participação dos docentes nos vários órgãos de tomada de decisão (Ferreira, 2007).

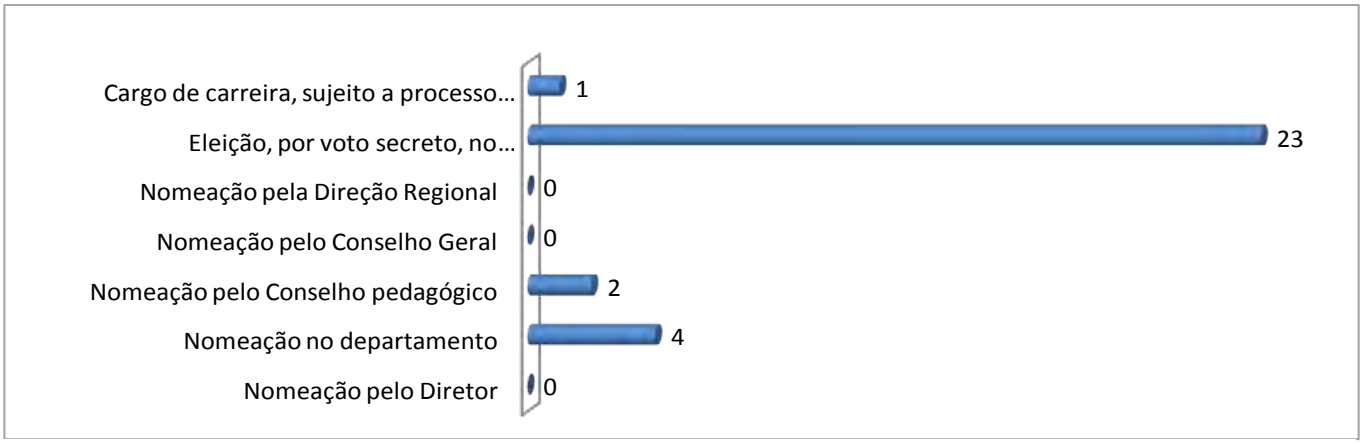


Ilustração 1: Método de selecção do CDC

4. Análise dos resultados dos dados referentes às práticas do CDC

Após confrontarmos os resultados por inquérito e o testemunho do CDC, sobre as práticas deste, podemos concluir que o CDC gasta a maior parte do seu tempo a veicular informações entre o

departamento e a direção e o departamento e o CP a propôr reflexões sobre os resultados obtidos pelos alunos; a propôr mecanismos de trabalho colaborativo; a tomar decisões, em sede de departamento, quanto às formas de atuação com vista ao sucesso dos alunos, não descurando tarefas mais supervisivas, nomeadamente a nível das planificações e no acompanhamento das atividades inscritas no PAA, de coordenação pedagógica e articulação curricular. Não deixa de ser interessante comparar a postura do CDC com as reflexões de Sá-Chaves e Maria João Amaral (Reflexão do eu solitário ao eu solidário, 2000) Este CDC defende e propicia uma política reflexiva com vista à partilha, articulação e cooperação sem se assumir com um polícia Orwelliano. Também comprovamos os resultados obtidos por outros autores da especialidade (Ávila de Lima, 2008; Brown, Boyle, & Boyle, 1999)

Uma das práticas normativas previstas que o CDC não desempenha é a participação na distribuição de serviço. Essa tarefa está consignada ao diretor.

5. Análise dos resultados dos dados referentes às funções do CDC

Mais uma vez, ao analisar os resultados referentes às funções, designadas normativamente, consideradas mais importantes e menos importantes pelos docentes e pelo CDC, podemos concluir que os docentes encaram as funções de ordem colaborativa e de articulação como as de maior relevância. Por outro lado, desagradam-lhes mais as funções de natureza supervisiva, tarefas também nomeadas pelo CDC como as menos interessantes de realizar.

A valorização dada pelos inquiridos às tarefas de ordem colaborativa e de articulação pode indiciar alguma tomada de consciência quanto à necessidade de existência de um líder com capacidade de gestão dadas as inúmeras funções que um professor tem de desempenhar atualmente no seu quotidiano profissional. Compreendemos a atitude dos docentes, face às tarefas supervisivas, como uma proteção à independência da profissão dentro da sala de aula, sempre tida pelos professores e que não querem perder (Formosinho, 2009).

Parece-nos também interessante a convergência detetada quanto às conceções que os docentes e CDC evidenciam quanto ao desempenho das funções que à primeira vista se podem mostrar indeléveis à perceção, como por exemplo a promoção da articulação curricular. Na nossa opinião, este sucesso deve-se ao facto do CDC ter uma abordagem pragmática nas reuniões de departamento, sendo os professores claramente informados das funções que ele tem de cumprir, que os docentes têm de cumprir e o que se espera deles. Em testemunho, temos a citação do CDC que, quando inquirido, quanto ao exercício do seu profissionalismo perante uma tarefa com a qual discorda, podendo parte desta citação ser estendida à sua atuação:

> "(…) e é prática, pelo menos minha prática fazer, mostrar aos meus colegas de departamento a minha posição pessoal. A minha posição pessoal é marcada e é mostrada aos meus colegas da mesma forma que é mostrada a posição que eu institucionalmente tenho de cumprir e fazer cumprir, (…).".

Todos os itens de avaliação/análise que estão diretamente relacionados com a sala de aula e supervisão do trabalho não têm maiorias absolutas nas pontuações. Na nossa opinião, isto deve-se ao facto do professor sentir que perde a autonomia que ainda tem dentro da sala de aula, o seu território, e manifestam alguma insegurança relativamente à intromissão de um par, ficando mais reticentes quanto à resposta. (Ávila de Lima, 2002).

Podemos analisar estas questões numa perspetiva micro-política do departamento e até mais emocional. É preciso lembrar que estes docentes sofreram/assistiram nos últimos 10 anos (até porque têm um tempo de serviço médio de 19 anos) à decadência da profissão, com a atribuição de novas funções para as quais não tinham formação inicial, e que aprenderam sem nunca desleixarem a sua paixão pela educação dos jovens, à enchente *giga-joga* de normativos que apenas parecem promover o desrespeito profissional mas face aos quais os professores aguentam estoicamente a ferida ainda por sarar da divisão da carreira docente que fingem não sentir e, finalmente, o cheirinho ao desemprego e à instabilidade promovidos pelos horários-zero materializando-se numa desmotivação global e descrédito no Sistema Educativo. Não sabemos se não poderemos ir mais longe e extrapolar este resultado para o sentimento sentido e vivido por tantos-outros docentes com tantos-outros dramas.

6. Análise dos resultados dos dados referentes aos obstáculos ao exercício do cargo de CDC

O elevado número de docentes do departamento, a falta de tempo e a existência de uma carga horária letiva elevada são os principais obstáculos ao exercício do cargo de CDC referidos igualmente por inquiridos e CDC.

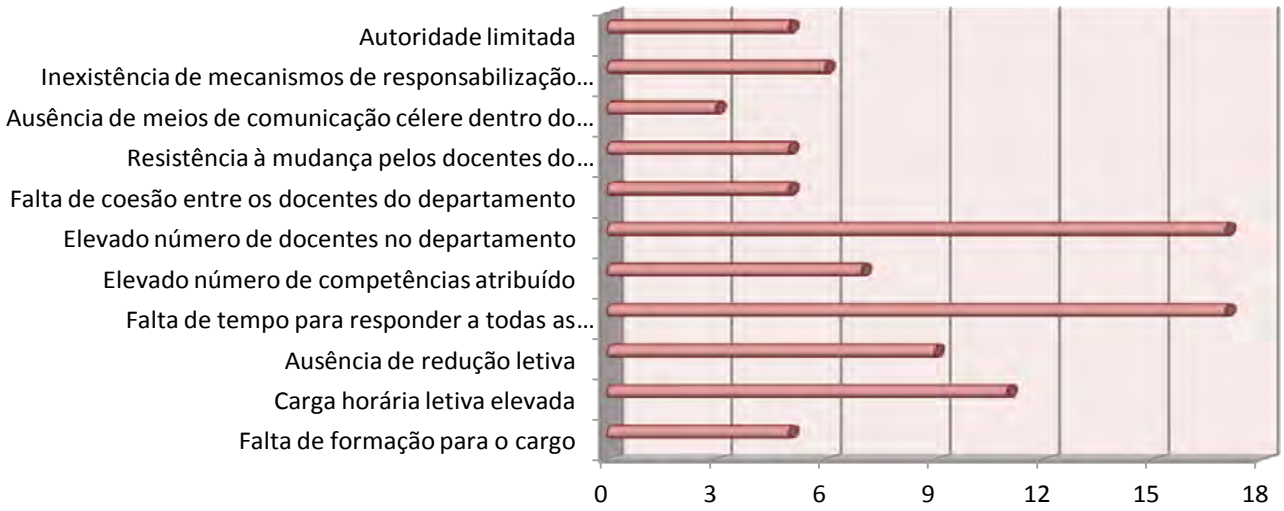


Ilustração 2 Obstáculos ao exercício do cargo de CDC

Também estes fatores foram evidenciados nos estudos realizados por outros autores (Brown & Rutherford, 2008), (Earley & Fletcher-Campbell, 1989). Ávila de Lima (2008) já tinha demonstrado, num estudo em escolas insulares, que coordenadores de departamento curricular que liderassem um grupo multidisciplinar muito extenso poderiam correr o risco de não ver valorizada a sua ação pelo facto da sua formação inicial ser diferente dos restantes membros. Neste caso concreto, os docentes não desvalorizam a função do coordenador, mas veem-na como um obstáculo que inviabiliza o CDC de avaliar corretamente o trabalho dos pares. Pode-se igualmente concluir que todos os parâmetros analisados são considerados obstáculos ao exercício das funções do CDC.

7. Análise dos Resultados dos dados referentes às perspetivas em relação ao exercício do cargo de CDC

Analisadas as perspetivas de professores e coordenador de departamento curricular em relação ao exercício do cargo obtivemos resultados interessantes, todos eles com maiorias absolutas.

No que diz respeito à capacidade de liderança, ambas as partes, consideram-na fundamental à execução do cargo. No entanto, o CDC nega a sua pretensão de ser "uma figura a seguir" mas refere que tem um perfil adequado ao cargo. Mais uma vez, e corroborando dados anteriores, indiciam a tomada de consciência relativamente à necessidade de um capitão de equipa organizador que incentive o coletivo.

Quando os professores foram questionados quanto à necessidade do CDC ter formação específica para o exercício do cargo e deverem ter uma carreira própria, exprimiram-se negativamente enquanto o CDC reconheceu ser uma mais-valia pessoal e profissional uma formação na área da gestão. Segundo o CDC, essa necessidade advém do aumento significativo de tarefas administrativas e burocráticas a que têm de fazer face diariamente, não descurando o papel de avaliadora que também faz parte das preocupações do coordenador, o que a legitimaria perante os colegas e, ao mesmo tempo, dar-lhe-ia alguma segurança justificativa na tomada de decisões. Por outro lado, discorda da atribuição do cargo de carreira por considerar que a perda de contato com os alunos tornaria mais difícil as relações interpessoais dentro do seu departamento e, consequentemente, a perda de referência pedagógica e a sensibilidade necessária à resolução de problemas.

Por outro lado, os docentes ao não concordarem demonstram insegurança na abertura da sala de aula, parecendo o *eu solitário* (Sá-Chaves & Amaral, 2000) a falar mais alto, o desconhecimento das tarefas e da missão que o CDC tem de levar a cabo e das tensões emocionais a que os coordenadores são sujeitos na resolução de conflitos e problemas (Busher & Harris, 1999).

Atualmente, já está previsto na lei que os coordenadores de departamento têm de ser detentores de uma pós-graduação ou mestrado ou em supervisão ou em gestão escolar.

Podemos concluir que os docentes consideram de extrema importância o facto do CDC contribuir para a eficácia das práticas docentes dos seus pares porque, no fundo, a missão derradeira do professor é ensinar, tornando-se expetável que todos trabalhem para a missão-mor da Educação. Estas conclusões manifestam o profissionalismo existente neste departamento. Também o CDC não releva como importante a avaliação de professores mas sim melhorar a prática letiva e pedagógica com vista ao sucesso dos alunos, ou seja, o nosso estudo permite-nos concluir um dado muito interessante e já manifestado anteriormente noutros itens de análise os docentes não se importam com a participação do CDC na avaliação de desempenho, tal como o CDC acha importante este mecanismo de auto-regulação da escola. No entanto, ambas as partes consideram que a figura de um par na observação de aulas pode ser visto como um elemento constrangedor e limitador para o professor. Confirmando o que muitos outros estudos já tinham relatado: a insegurança do professor entre os pares, a dificuldade de abertura da sala de aula e dos seus documentos orientadores e a resistência à mudança.

Os quatro itens de estudo desvendam um pouco do sentimento percecionado pelos docentes relativamente ao trabalho do CDC. Assim revela-se um coordenador capaz de ser a voz do departamento nos diferentes órgãos da escola gerindo o departamento pedagogicamente sem que os seus pares se sintam policiados, como aliás o CDC referiu. As unidades centrais de trabalho são os grupos disciplinares articulando com ele.

8. Análise dos resultados dos dados referentes às limitações ao exercício do cargo de CDC

O objetivo deste último bloco de questões era avaliar o desempenho do CDC numa escala de 1 a 5. Neste campo os inquiridos comprovam mais uma vez o que vinham manifestando noutros blocos do inquérito. A obtenção da classificação de satisfatório no acompanhamento dos docentes é compatível com o testemunho do CDC, a função do coordenador é mais gestora do que supervisiva o que sugere que o acompanhamento dos docentes não é feito de acordo com os normativos legais, que remetem mais para uma função supervisora. O coordenador corrobora este facto alegando limitações temporais e excesso de carga burocrática. É de salientar, também, que o departamento é constituído integralmente por um conjunto de professores com muitos anos de carreira docente deixando que o acompanhamento a docentes "inexperientes" não faça de todo sentido. Também no bloco dois de análise não foi referido o parâmetro "indicar as necessidades de formação dos docentes" como um indicador de relevância, exatamente por estes, na nossa opinião, se considerarem competentes para fazer essa auto-análise.

Nos restantes parâmetros analisados obtivemos médias muito próximas de 4. O CDC em estudo mostrou-se capaz de estabelecer uma via de comunicação e de informação reversível e adequado à organização. Demonstra perfil de líder responsável nas tomadas de decisão e na gestão de conflitos conseguindo ainda implementar uma dinâmica de grupo em torno de objetivos claros concorrendo para a consecução do PAA e da melhoria dos resultados dos alunos.

Conclusões

Concluindo agora sobre o nosso problema, questões de investigação e objetivos, realçamos os aspetos que se apresentam de seguida.

Como resposta à questão problema formulada no início do trabalho, –"Qual o modelo de liderança e de atuação política de um coordenador de departamento curricular numa escola secundária da Terra Fria Transmontana?" – concluímos que o coordenador de departamento curricular, em estudo, assume uma **liderança transacional** e **distribuída,** recorrendo ao estilo **transformacional** na sua atuação política com as várias estruturas organizacionais da escola.

Pudemos, igualmente, verificar que este coordenador de departamento curricular tem um poder representativo no Conselho Pedagógico. Os principais obstáculos encontrados no exercício do cargo foram: o elevado número de docentes do departamento; a falta de tempo para o trabalho burocrático que o cargo exige e o excesso de carga horária atribuída ao CDC.

Relativamente às questões que derivaram do problema inicial, (1-qual o perfil de competências necessárias ao exercício do cargo de CDC?; 2-como melhorar as competências de liderança do Coordenador de Departamento?) pudemos constatar que, para a consecução eficaz do cargo de CDC, este deve demonstrar um perfil de líder com visão abrangente para as mais variadas situações; deve orientar os seus pares de forma clara e objetiva, deve manter a comunicação entre os várias órgãos, sem ruído e /ou interferências; o CDC deve, ainda, ser motivador, mesmo nos períodos mais conturbados e nas situações mais difíceis, independentemente da sua opinião pessoal; envolver e envolver-se com os seus pares, de forma a ganhar a confiança deles e assim garantir a liberdade de expressão em sede de departamento.

O poder relacional é, assim, uma arma extra para a conquista dos objetivos dentro do grupo. Um CDC, segundo a nossa análise, deve ser isento de pressões e de "solidariedades institucionais", como tal, deve ser escolhido entre os pares por votação secreta e não por nomeação do diretor, podendo desta forma verificar-se uma efetiva independência de expressão em relação ao diretor.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação.* Porto: Edições ASA.
- Ávila de Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.
- Ávila de Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School leadership & Management volume 28 (2)* , 159-187.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação.* Lisboa: Gradiva.
- Bogdam, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.
- Brown, M., & Rutherford, D. (2008). Changing Roles and Raising Standards: New challenges for heads of department. *School Leadership & Managment vol 18 (1)* , 75-88.
- Brown, M., Boyle, B., & Boyle, T. (1999). The shared management role of the head of department in English secondary schools. *Research in Education No. 63, 19 (1)* , 33-47.
- Bush, T. (1998). Organisational culture and strategic management. In D. Middlewood, & J. Lumby, *Strategic Management in Schools and Colleges.* London: Paul Chapman.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management.* London: Sage.
- Bush, T. (2007). *Theories of educational management.* London: Paul Chapman.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas:Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management, volume 19 (3)* , 305-317.
- Earley, P., & Fletcher-Campbell, F. (1989). *The Time to Manage?* London: NFER.
- Ferreira, H. (2007). *Teoria política, Educação e Participação dos profesores: a administração da educação primária entre 1926 e 1995.* Lisboa: Educa organizações.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.* Porto: Porto Editora.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Os novos líderes:a inteligência emocional nas organizações.* Lisboa: Gradiva.
- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation.* Thousand Oaks:CA, Corwin Press.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Lisboa: Areal Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: 3ªedição, Gradiva.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Reflexão do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 79-83). Porto: Porto Editora.
- Schein, E. (1997). *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco.: Jossey Bass.

- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41(5)* , 4-13.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective.* Boston: Allyn and Bacon.

- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.* Porto Alegre: Editora Bookman 3ª edição.

A LIDERANÇA DE DIRETORES DE ESCOLAS NA REGIÃO DO ALENTEJO

Serafim António Martins Inocêncio[1], Lídia da Conceição Grave-Resendes [2]
[1] Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Lisboa, saminocencio@hotmail.com
[2] Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Lisboa, lidia.grave@uab.pt

Resumo

Tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal, esta comunicação tem como objetivo principal apresentar os resultados de uma investigação sobre as perceções de membros da comunidade educativa (docentes e não docentes) sobre o estilo de liderança protagonizado pelo(a) Diretor(a) desenvolvido em oito escolas secundárias da região do Alentejo.
O *design* da investigação empírica foi concebido como um "estudo de caso múltiplo".
A partir dos dados apresentados, tendo como referencial o quadro teórico proposto, identificámos o estilo de liderança transformacional como o mais utilizado pelos diretores das escolas, seguido do transacional e como menos utilizado o *laissez-faire*.

1. Introdução

Este artigo resulta de uma investigação efetuada no âmbito de um estudo de doutoramento em educação, especialidade Liderança Educacional sobre "A Liderança de Diretores de Escolas na Região do Alentejo", incidindo, essencialmente, na opinião de parte da comunidade educativa (docentes e não docentes), visando questionar possíveis variáveis comportamentais relacionadas com o estilo de liderança exercida por parte do Diretor.
No contexto atual, atravessamos grandes mudanças no Sistema Educativo Português, ao nível do funcionamento organizacional da escola pública, essencialmente ao nível da administração e gestão escolar, transitando da colegialidade para a unipessoalidade do órgão de gestão, à constituição dos mega agrupamentos e à diminuição muito significativa do investimento no setor da educação, traduzida na "redução dos meios financeiros e dos seus recursos humanos" Conselho Nacional Educação (2012, p.11). Apesar dos contextos, em princípio pouco propícios à adesão e mobilização da comunidade educativa para estas mudanças, acreditamos que novos desafios e oportunidades se impõem à organização escolar neste novo modelo, bem como ao papel determinante do seu líder na construção de caminhos consistentes, neste renovado léxico aplicado à educação, como a flexibilização, concorrência, reorganização, racionalização, eficiência e eficácia, tendo como objetivo garantir o nível de qualidade do serviço público de educação, numa perspetiva de responsabilização/prestação de contas (ao estado e à comunidade educativa) pelos resultados académicos e educacionais conseguidos pela escola.
Estas mudanças organizacionais e estruturais, ajuizadas, quase sempre, na complexidade, instabilidade, tensão, incerteza e polémica, entre a comunidade educativa e a administração, não facilitam nem o trabalho do líder na definição de estratégias a médio e longo prazo para a sua instituição, nem contribuem para a recuperação do atraso educativo que se sente ainda no nosso País. É fulcral que os decisores políticos

educativos compreendam que cada escola é culturalmente única e cada contexto tem necessidades, constrangimentos e recursos próprios. Assim sendo, é imperativo que a administração central ignore as lógicas locais e os interesses comunitários de cada população na reorganização da escola pública numa perspetiva de autonomia e descentralização educativa.
Por isso, o tema da liderança escolar é mais do que nunca considerado a peça chave para as organizações escolares, atendendo a que, o sucesso ou insucesso da organização tem muito a ver com as lideranças exercidas pelos seus diretores. Em virtude de tal, a área de liderança escolar suscita hoje, face a uma mudança bastante recente, uma atenção crescente e um interesse generalizado por parte de todos os governantes e agentes educativos na tentativa de melhorar as políticas educativas, dos investigadores, na procura de respostas, e o facto de se estabelecerem relações causais entre os estilos de liderança praticados, os resultados escolares e a qualidade das escolas.

2. Ponto de partida

Nesta investigação, pela análise teórica e conceptual realizada sobre as lideranças escolares, considerámos como questão de partida: *"qual é a perceção que os diversos seguidores (professores e assistentes operacionais e técnicos) têm do comportamento de liderança protagonizado pelo(a) Diretor(a), tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?"*, pretendendo analisar os seguintes aspetos:

a) Identificar e analisar os comportamentos de liderança característicos dos Diretores(as) nas diferentes organizações educativas;
b) Identificar as diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes em relação aos processos de liderança do Diretor(a), enquanto dimensões determinantes no desenvolvimento das organizações educativas;
c) Descrever a forma como os docentes e não docentes percecionam o estilo de liderança do Diretor(a), considerando as seguintes variáveis: género, idade, formação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho ou não de cargos;
d) Verificar qual a relação entre os comportamentos apresentados, subjacentes aos estilos de liderança desenvolvidos pelo Diretor(a) e os resultados da liderança;
e) Identificar como atua o(a) Diretor(a), enquanto líder, numa perspetiva de melhoria da organização escolar, tendo em conta este modelo de direção e gestão;
f) Analisar a correlação entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares.

3. Revisão da literatura

Não obstante a enorme profusão de definições sobre liderança, Nye (2009 p.11) refere que "recentemente foram compiladas 221 definições surgidas entre as décadas de 20 e 90 do século passado; as mais antigas enfatizam sobretudo a capacidade do líder de impor a sua vontade e as mais recentes atribuem uma maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores"; no entanto, estas continuam a surgir-nos como ambíguas e divergentes. Contudo, tem sido um conceito bastante discutido e escalpelizado por diferentes autores em áreas diversificadas do saber científico: Psicologia, Psicossociologia, Antropologia, Sociologia e Administração ao longo do séc. XX e início do séc. XXI.

Para Lorenzo Delgado (2005 como citado em Silva, 2010, p.14), o tema da liderança "converteu-se verdadeiramente num tema de moda, um tópico da atualidade". No entanto, para Hackman e Wageman (1999 como citado em Nye, 2009, p.40) "o campo da liderança permanece curiosamente por formar. […] Não existem definições de liderança unanimemente aceites, nem paradigmas dominantes para o seu estudo".
Segundo Fullan (2003, p.14), "a liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos", ou mesmo, como refere Kouzes e Posner (2009, p.46), "a liderança não é um gene e não é uma herança. A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós".
Para Nye (2009, p.77), a "liderança deve ser entendida não tanto como um exercício de comando heroico, mas mais como um modo de partilha e de encorajamento à participação de todo um grupo, organização ou rede".
Genentech (como citado em Kouzes & Posner, 2009, p.23) refere que a "liderança significa, acima de tudo, criar um caminho para as pessoas se juntarem e fazerem com que algo extraordinário aconteça."
Syroit (1996 como citado em Barracho, 2008, p.197) definiu a liderança como "um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades de outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo".
Uma outra definição, mas mais complexa, é a de Yukl (1994 como citado em Rego, 1998, p.23), que considera tratar-se de um "processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização".
Segundo Bolívar (2012, p.48-49) "liderança é fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão, etc.) e exercer influência. Esta influência, em torno de uma direção, não baseada no poder ou na autoridade formal, pode ser exercida em diferentes dimensões, especialmente no plano organizacional".
Como esclarece Blanchard (2010) durante muitos anos definimos liderança como um "processo de influência", no entanto, para o autor essa definição de liderança deverá ser modificada, devendo, por isso, definir-se como "a capacidade de influenciar os outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior" (pp, X-XI).
Assim, de acordo com os diversos estudos efetuados em Portugal na última década sobre esta temática, vislumbra-se que não é fácil falar de liderança, uma vez que é um conceito complexo e difícil de definir. São várias as teorias, os modelos e as filosofias inspiradoras. Nem sempre há convergências de pontos de vista; no entanto, todas as investigações convergem quando verificam que não pode existir uma boa escola, uma escola de qualidade, sem uma boa liderança. Nestes estudos, encontramos com frequência modelos que salientam, da liderança, os aspetos ligados à personalidade do líder como determinantes no seu êxito, outros preferem a hipótese da sobredeterminação dos efeitos contingenciais e situacionais nos atos concretos da liderança e outros atribuem uma maior reciprocidade às relações entre o líder e seguidores, numa perspetiva de mobilizar o grupo para a concretização de objetivos comuns. Esta focalização das investigações na figura do Diretor como referência para avaliar a liderança escolar subentende, claramente uma imagem de liderança mais individual ou de "caráter mais implementativo." (Torres, 2011, p.31), contrariando a tradição das

práticas de colegialidade culturalmente instituídas através da legislação nas organizações escolares ao longo dos últimos anos. Neste contexto, surgem-nos algumas questões: É a personalidade que determina o êxito de uma boa liderança? Ou é a sua capacidade de escolher o comportamento adequado a cada situação? Ou são as duas? Perante esta multiplicidade de questões, e o nosso desejo de compreender o fenómeno da liderança, somos levados a pensar: Qual a verdadeira importância dos líderes no contexto escolar?

Parece-nos evidente que a liderança reflete coisas diferentes para diferentes pessoas. Os investigadores passam frequentemente a definir a liderança partindo de uma perspetiva individual, fazendo ressaltar aquele aspeto do fenómeno que seja mais significativo para eles. Porém, da análise dos diversos autores, dois elementos parecem ser comuns a todas as definições: um é que a liderança está ligada a um fenómeno grupal, isto é, que envolve duas ou mais pessoas; o outro é a evidência de que se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte do líder sobre um grupo de pessoas, havendo ou não uma relação de hierarquia, mas sempre com um determinado objetivo. Na perspetiva de Harris e Muijs (2003), a liderança exerce influência em toda a comunidade educativa e vida escolar, estando o seu sucesso dependente das interações que se estabelecem entre todos os atores educativos.

Consequentemente, sendo o principal objetivo de qualquer investigação encontrar respostas, e uma vez que existe uma pluralidade de investigações efetuadas com base no anterior modelo de gestão cujo contexto legal eram os pressupostos constantes no Decreto-Lei n.º115-A/98, para tratar o problema da liderança escolar, a nossa investigação, além de permitir constatar a existência de estilos de liderança distintos, consubstancia-se no novo modelo de gestão - Decreto-Lei n.º75/2008, assente num modelo de direção unipessoal, procurando ouvir a opinião dos diferentes atores educativos, nas várias componentes da liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*.

Nye (2009, p.89) refere que os líderes transformacionais "inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem", mencionando que este tipo de líderes prescinde do interesse próprio em favor do bem comum, apelando sempre ao interesse coletivo de um grupo ou organização.

Para Castanheira e Costa (2007) a liderança transformacional comporta uma forte componente pessoal porquanto os líderes motivam os seus seguidores, inspirando-os e introduzindo mudanças nas suas atitudes, promovendo assim a consecução dos objetivos suportados por valores e ideais.

Os líderes transformacionais têm como oposto os líderes transacionais, que apelam aos interesses individuais dos seus seguidores. Ou seja, estes líderes para Nye (2009, p.90) utilizam diversas abordagens e regras, mas todas elas "assentam na recompensa, na punição e no interesse próprio". Assim, a ideia fundamental que sustenta a liderança transacional é o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados.

Bass and Avolio (2004, p.16), descrevem os líderes "transacionais" como sendo aqueles que "recognize what their associates want to get from their work, and try to see that they get it, if their performance so warrants; exchange rewards and promises of reward for appropriate levels of effort; respond to the needs and desires of associates as long as they are getting the job done."

Para Castanheira e Costa (2007, p.144), a liderança transacional baseia-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder, em função do resultado perante os objetivos determinados. Estes autores consideram que a liderança transacional difere da liderança transformacional na medida em que "o líder apenas

indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas". Para Nye (2009, p.91) os dois estilos de liderança não são "mutuamente exclusivos", uma vez que muitos "líderes utilizam ambos os estilos em momentos e contextos diferentes." Deste modo, ao longo de vários anos de investigação, tem-se verificado que estas duas orientações de liderança são importantes e necessárias para uma liderança eficaz.

De uma forma muito simplista podemos afirmar que os líderes transacionais conduzem e motivam os subordinados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa. Os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a ultrapassarem os seus interesses em prol dos interesses da organização.

Por último, Antonakis (2003 como citado em Castanheira & Costa, 2007, p.144) refere que a liderança *laissez- faire* caracteriza-se pela ausência de liderança ou seja "o líder não exibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade". Esta ausência do exercício de liderança caracteriza-se por uma certa apatia por parte dos líderes face aos problemas, atuando apenas, quando os problemas se agravam. Por sua vez, a dimensão *laissez-faire* têm, segundo Bass e Avoilo (2004), um impacto muito negativo no desempenho organizacional, porquanto representa a total ausência de liderança. Castanheira e Costa (2007, p.149) considera que é comum verificarem-se comportamentos de ausência quando precisam dele, uma vez que a postura do líder é "evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer ação".

Assim, todo o líder deve ter uma visão muito abrangente sobre o que deseja para a sua organização. Essa visão resulta, "não de qualquer processo misterioso, mas de articulação adequada das opiniões e ideias obtidas através de uma rede de contactos formais e informais, internos e externos" (Rego, 1998, p.398). Deverá ser uma visão que represente um futuro atraente, credível e realista para a organização, por via da construção de uma ponte entre o presente e o futuro da referida organização. Ou como recomenda Kotten (como citado em Sergiovanni, 2004, p.119), que os líderes devem ser capazes de "planear e executar uma visão, estabelecer uma estratégia para a alcançar; construir uma rede de pessoas que concordam e podem concretizar a visão; motivar estas pessoas (e outras não pertencentes à organização) para trabalhar arduamente para realizar esta visão."

Neste sentido, Bennis e Nanus (1985 como citado em Rego, 1998, p.399), também afirmam que: "A visão eficaz é a que cumpre três requisitos: é adequada para os tempos, adequada para a organização e adequada para as pessoas que nela trabalham. A sua ausência é a principal razão para o declínio da eficácia organizacional".

4. Procedimentos metodológicos

Neste estudo em concreto, sobre a liderança do diretor escolar, pretendemos a compreensão de todos os fenómenos de uma realidade educativa de forma mais localizada e profunda, através da compreensão e interpretação das perceções dos sujeitos implicados no estudo, transformando os dados recolhidos e as suas análises em abordagens mistas.

Para alcançar a confirmação necessária e aumentar o crédito da interpretação nesta investigação, procedemos à "triangulação de metodologias", na medida em que recorremos a várias técnicas de recolha direta e indireta, combinando técnicas

qualitativas (entrevista semiestruturada) e quantitativas (questionário), procurando sempre analisar os diversos pontos de vista do pessoal docente, não docente e diretores, complementando com toda a documentação fornecida pelas escolas,

Assim, para contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar, optámos por um instrumento de recolha de dados desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), denominado Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5x, composto por um conjunto de quarenta e cinco asserções. Para a liderança transformacional, foram propostas cinco componentes principais e todas ligadas entre si: consideração individual; motivação inspiracional; estimulação individual; atitudes de influência idealizada; comportamentos de influência idealizada. Na liderança transacional, foram avançadas duas componentes distintas: recompensa contingencial; gestão por exceção ativa. Na liderança do tipo "l*aissez-faire*" as componentes são: gestão por exceção passiva; "*laissez-faire*". Por último, um conjunto de questões que se agrupam em três áreas - eficácia; satisfação; esforço extra, as quais se reportam aos resultados da liderança.

O inquérito por questionário foi distribuído a 595 professores, 161 assistentes operacionais e 70 assistentes técnicos. Após a recolha dos questionários preenchidos e de acordo com os dados apurados, obteve-se do "universo total" de inquiridos 59,10% da população docente, 74,5% dos assistentes operacionais e 57,10% dos assistentes técnicos.

Nesta investigação, consideramos fundamental para o desenvolvimento deste estudo de caso múltiplo, optar pela entrevista semiestruturada "*focalizada*" aos oito diretores. As entrevistas foram elaboradas em torno de seis categorias, que serviram de referência para os vários temas a tratar - dados biográficos (caraterização do diretor); diretor (desafios e motivações); a escola (perceções sobre a escola); a organização escolar; a liderança na escola; e o sentido da liderança.

5. Resultados Obtidos

Para percebermos o tipo de liderança com maior expressividade na opinião dos docentes, não docentes e diretores, apresentamos os seguintes dados globais dos questionários e das entrevistas.

5.1. Resultados Globais

Figura 1. Tipos de liderança/resultados da liderança
(docentes e não docentes)

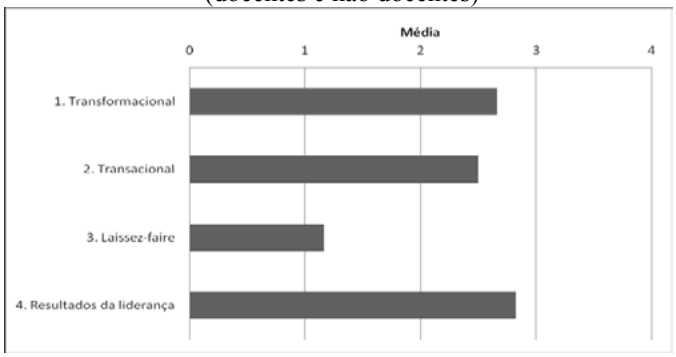
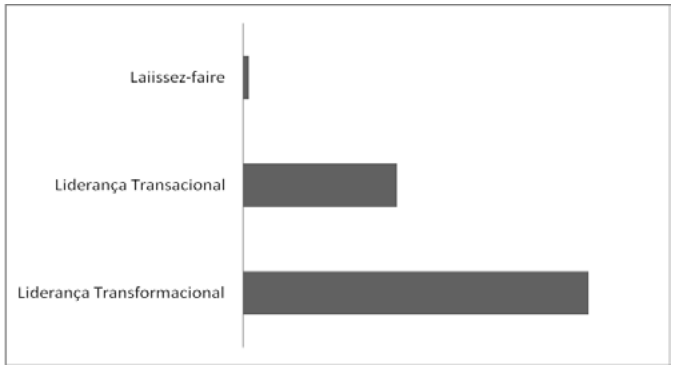


Figura 2. Tipos de liderança (diretores)



De acordo com a opinião dos docentes, não docentes e diretores, podemos verificar que o tipo de liderança mais utilizado, em média, é o transformacional, seguido do transacional, sendo o *laissez-faire* o menos utilizado. Os resultados da liderança apresentam valores médios elevados.

Da sua interpretação, depreendemos que os diretores, na generalidade, não assumem o mesmo tipo de liderança na organização, mas vão variando em função das diferentes situações, ou seja, atuam de forma eficaz, apelando ao interesse do coletivo ou, por outro lado, aos diversos interesses individuais, mas negando quase sempre, uma atitude de passividade ou inação perante as situações.

Figura 3. Fatores da liderança transformacional-transacional (docentes e não docentes)



Figura 4. Fatores da liderança l*aissez-faire*/resultados da liderança (docentes e não docentes)

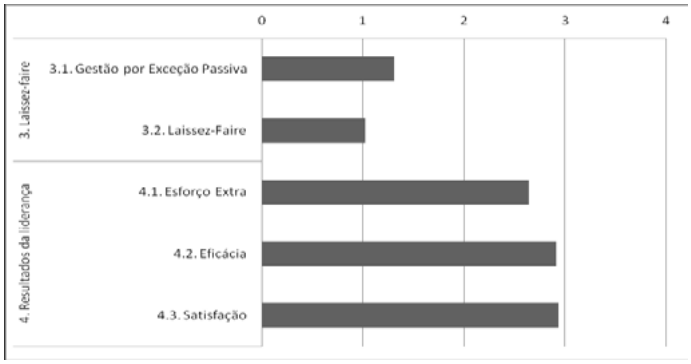


Figura 5. Fatores da liderança transformacional (diretores)

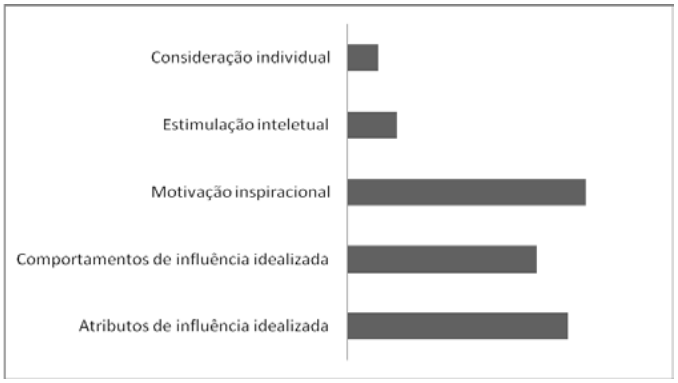
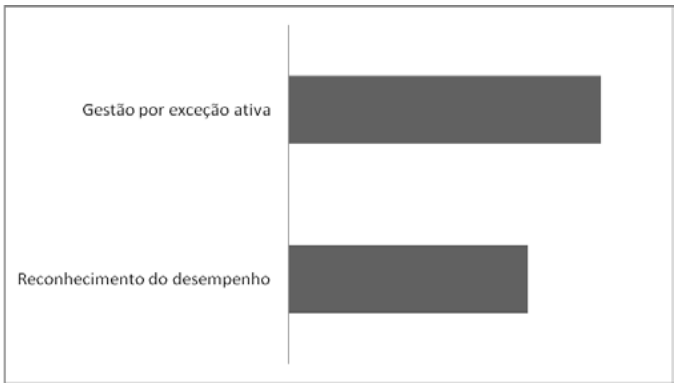


Figura 6. Fatores da liderança transacional (diretores)



Depois de aferirmos nos gráficos anteriores, em termos globais, o tipo de liderança com resultados mais elevados, é pertinente percebermos de forma mais específica, quais as categorias que no tipo de liderança transformacional apresentam maior expressividade, assim, os fatores que apresentam valores médios semelhantes, são: ligeiramente superior para "motivação inspiracional" e "atributos de influência idealizada" e um pouco inferiores para "consideração individual". No tipo de liderança transacional, para os docentes e não docentes, os fatores apresentam valores médios superiores para "recompensa contingencial" e inferiores para "gestão por exceção ativa". Para os diretores, a "gestão por exceção ativa" é superior ao "reconhecimento do desempenho". No tipo de liderança l*aissez-faire*, os fatores apresentam valores médios superiores para "gestão por exceção passiva" e inferiores para "*laissez-faire"*. Em relação aos resultados da liderança, os valores médios são superiores para os fatores "satisfação" e "eficácia" e inferiores para "esforço extra". Na subcategoria l*aissez-faire* na perspetiva dos diretores permite-nos concluir que não são estilos predominantes de liderança do diretor nas escolas em estudo.

5.2. Diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes em relação aos processos de liderança do diretor(a)

Figura 7. Tipos de liderança/resultados da liderança

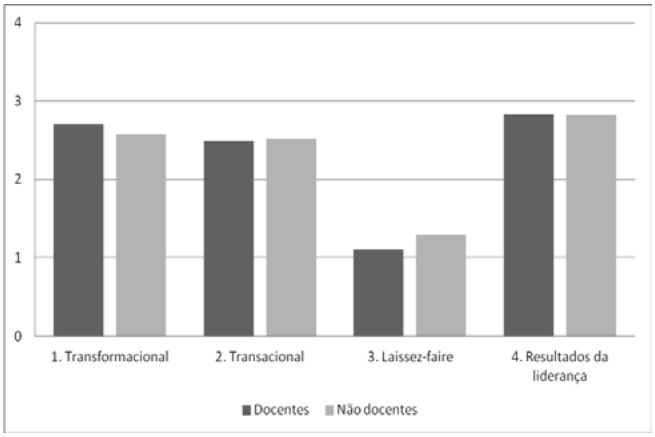


Figura 8. Fatores da liderança transformacional

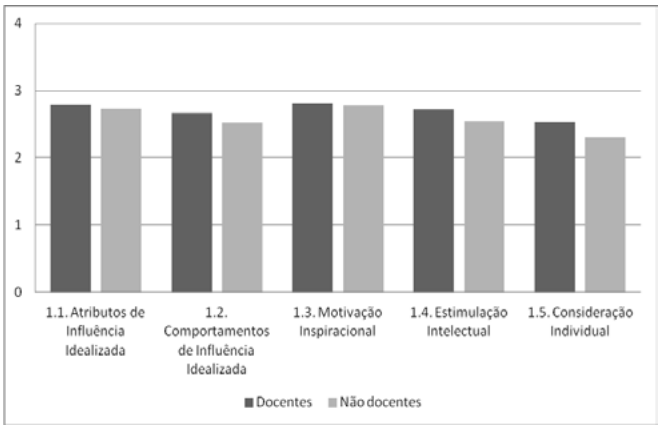
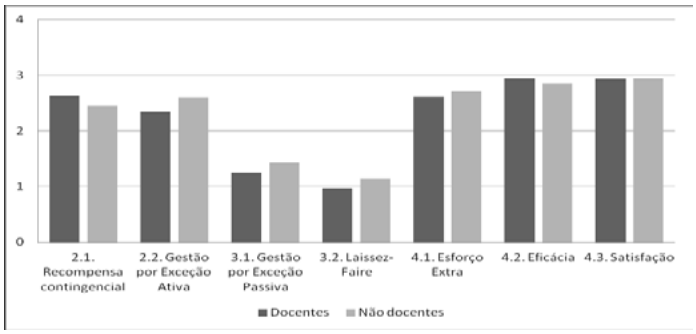


Figura 9. Fatores da liderança transacional e l*aissez-faire*/resultados da liderança



Ao analisarmos os resultados dos dados dos questionários, dos docentes e não docentes, relativamente aos tipos de liderança em estudo, podemos concluir que, a liderança transformacional é a mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não docentes; o l*aissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes.

Na amostra, o tipo de liderança transacional e os resultados da liderança apresentam as pequenas variações ilustradas entre os dois grupos. Os fatores "comportamentos de

influência idealizada", "estimulação intelectual", "consideração individual" e "recompensa contingencial" são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes; os fatores "gestão por exceção ativa", "gestão por exceção passiva" e "l*aissez-faire"* são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes. No fator *"laissez-faire"*, perante estes resultados, podemos concluir que existe falta de comunicação entre o líder e o grupo (andar pela escola, saber ouvir, saber comunicar,…); comportamentos de ausência inatividade; não orientam os liderados, não traçam planos, não apontam decisões e não apontam caminhos, delegando essas responsabilidades ao próprio grupo ou a quem os representa/coordena; não exercem um controlo sobre os seus colaboradores, apenas atuam perante situações de dificuldades inesperadas; não os motivam para uma participação ativa na organização; não introduzem mudanças nas suas atitudes; mais perto dos interesses dos docentes do que dos não docentes; pouca autonomia dos liderados.

5.3. Resultados escolares vs Estilo de liderança do diretor nas diferentes escolas

Figura 10. Liderança Transformacional/Média CIF (Secundário)

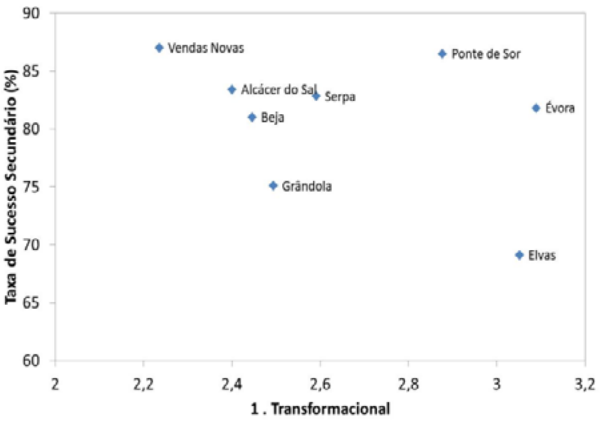


Figura 11. Liderança Transacional/Média CIF (Secundário)

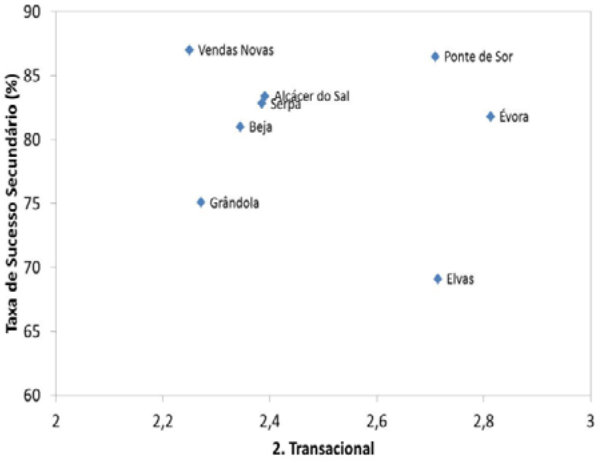


Figura 13. Liderança Transformacional/Média Exames (12º)

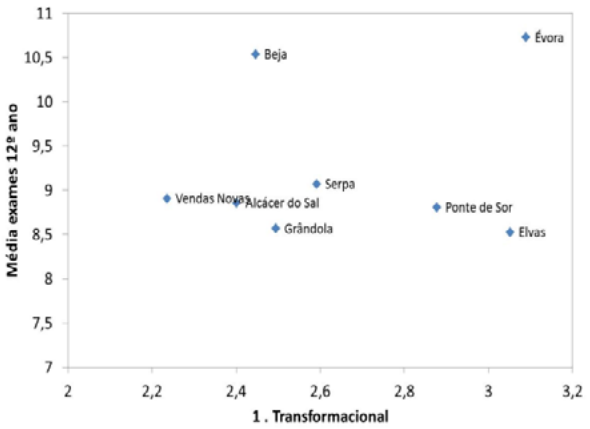


Figura 14. Liderança Transformacional/Média Exames (12º)

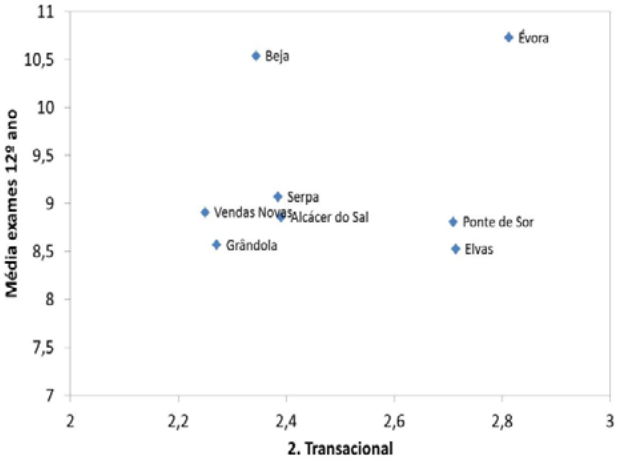


Figura 12. Liderança Transacional/Média CIF (Secundário)

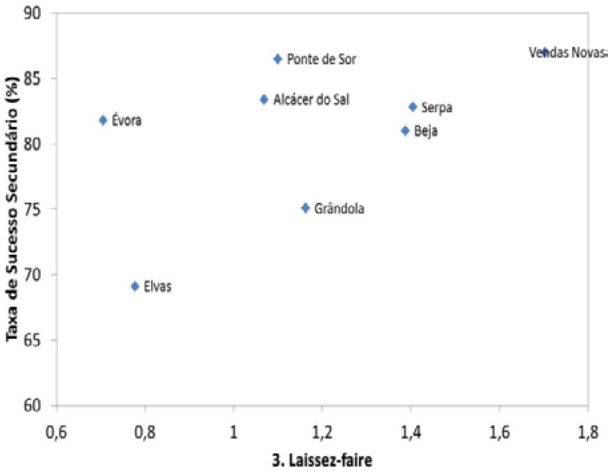
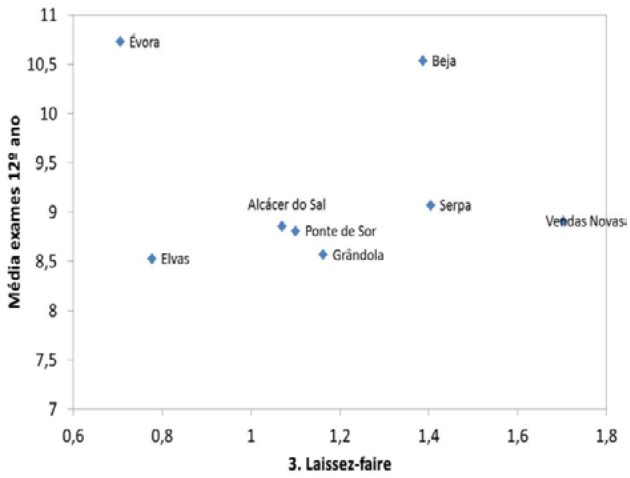


Figura 15. Liderança Transformacional/Média Exames (12º)



Ao analisarmos estes resultados, e investigando o contexto sócioeconómico de cada concelho e de cada escola em estudo, podemos verificar que, tal como refere Silva e Lima (2011) a aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar, ou seja, de entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maior variância podem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança na organização.

Nesta linha de análise, como já referido, Leitwood, L. *et al*. (2004) mencionam que as lideranças escolares eficazes contribuem para a aprendizagem dos alunos e são fundamentais para a reorganização/transformação da escola, no entanto, sublinham que existe um leque de fatores bastante relevantes e interdependentes entre si, responsáveis pela aprendizagem e pela qualidade do ensino: políticas educativas, contexto familiar, condições da escola, experiência profissional dos líderes, práticas docentes e outros grupos de interesse.

Na análise deste objetivo, podemos concluir que não existe uma relação direta entre os tipos de liderança mais evidenciados nesta investigação (transformacional e transacional) e os resultados escolares dos alunos no ensino secundário. No entanto, podemos referir que os diretores em termos da construção de uma visão estratégica e um rumo para a sua escola, apostam claramente na melhoria da qualidade dos resultados escolares, independentemente dos resultados obtidos.

6. Análise Global dos Resultados Obtidos

Da apreciação global e tendo em consideração as perceções do pessoal docente, não docente e diretores que participaram no estudo, em síntese, podemos concluir que:

- existe uma concordância entre os diretores e as perceções dos liderados no que respeita ao estilo de liderança dos diretores em estudo;
- os diretores das escolas são vistos como líderes transformacionais pelos docentes e não docentes, adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação, revelando objetividade e simplicidade nos princípios de liderança adotados;

- os diretores manifestam uma postura de reconhecimento do desempenho docente e não docente através de recompensas -liderança transacional- premiando os esforços dos seus colaboradores;
- o pessoal não docente tem uma perceção mais acentuada da liderança do tipo *laissez-faire* do que o pessoal docente, sendo mais evidente o fator de gestão por exceção passiva;
- os diretores em relação aos resultados da liderança, na perspetiva dos seus colaboradores (docentes e não docentes), apresentam com maior frequência comportamentos que revelam satisfação, eficácia e esforço extra;
- os diretores apresentam uma visão estratégica e um rumo para a sua organização, priorizando iniciativas e ações, tendo como objetivo principal a melhoria dos resultados escolares;
- os diretores exibem uma grande maturidade profissional e uma boa compreensão e consideração pelos seus colaboradores ao nível das relações humanas, ou seja, um diretor com perfil "humanista";
- os diretores apresentam uma conceção de organização, direcionada para outras funções, responsabilidades e entendimentos partilhados, numa perspetiva do trabalho colaborativo e em equipa;
- as estratégias e as práticas de liderança dos diretores no seu dia a dia são condicionadas por uma administração pública demasiado "centralizadora", "supervisora" e "burocrática";
- os diretores dedicam parte do seu tempo ao tratamento de aspetos administrativos e financeiros, numa conceção gerencialista, em detrimento das questões de índole pedagógica, mais especificamente, na gestão do processo de ensino/aprendizagem e organizacional;
- não existe uma relação direta entre os estilos de liderança preconizados pelo diretor e os resultados escolares.

7. Conclusões

Este estudo teve como objetivo principal identificar e analisar o estilo(s) de liderança dos diretores em oito escolas públicas do ensino secundário da região do Alentejo. Assim, na análise dos resultados do nosso estudo, podemos concluir que o estilo de liderança de todos os diretores, na perspetiva dos docentes e não docentes, neste novo modelo de gestão (Decreto-Lei n.º75/2008), com uma direção "unipessoal", é uma liderança transformacional, aberta à participação, consultiva, colaborativa, partilhada, aberta à inovação e com uma grande visão de futuro, isto é, partem do princípio de que é um estilo de liderança mais democrático, proporcionando nos docentes e não docentes, uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade, que, por sua vez, facilita os processos de motivação e empenho como processo contínuo que requer energia e criatividade. No entanto, é também de realçar o estilo de liderança transacional que os diretores também utilizam, ocasionalmente, uma vez que são abertos a recompensas e ao reconhecimento do trabalho efetuado pelos seus colaboradores. No que se refere ao tipo de liderança *laissez-faire,* embora pouco expressivo no nosso estudo, não podemos deixar de realçar que existem diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes sobre o estilo de liderança apresentado pelos diretores na maioria das escolas em estudo, mais concretamente, na gestão por exceção passiva.
Quanto aos resultados da liderança, eles caracterizaram-se por comportamentos de satisfação e eficácia, promovendo um ambiente de trabalho agradável refletindo uma preocupação constante sobre os interesses de cada um e do grupo como um todo. Com

um resultado inferior, o esforço extra é visto pelos seus colaboradores como um fator menos favorável para fazerem mais do que o esperado, reduzindo a sua vontade de trabalhar e a sua dedicação.

Dos discursos analisados, independentemente das discrepâncias entre a ordem normativa/prescritiva e as realidades concretas de cada organização escolar, emergiu uma matriz convergente de opiniões entre os diretores do nosso estudo, das quais salientamos algumas mais importantes: desenvolvimento de boas relações humanas; o sucesso dos alunos; a qualidade do ensino e das aprendizagens; a disciplina; as lideranças centradas nos problemas pedagógicos da aprendizagem; desenvolvimento e formação profissional permanente; maior autonomia, quer do diretor, quer da gestão intermédia; monitorização dos processos; e, por fim, maior envolvimento parental no processo de aprendizagem dos alunos e na escola.

Considerando todos os aspetos do nosso estudo, este permite-nos referir que a liderança escolar é parte integrante do processo educativo e, por essa razão, nenhum membro da comunidade educativa (alunos, pais, professores, município e outros), ganha com uma escola mal liderada. Acredita-se que o princípio mais importante da liderança escolar é o de se aproximar do seu público-alvo – os alunos –, para responder às suas necessidades, melhorar a qualidade dos resultados educativos e antecipar os desejos, incutindo valores de justiça, cidadania, liberdade e fraternidade, contribuindo, assim, para uma sociedade mais digna, culta, justa e democrática, através de uma escola aberta a todos, capaz de *"[…] prestar um serviço público de elevada qualidade na formação de cidadãos ativos e indivíduos empenhados e competentes"*.

Para terminar e em jeito de síntese, podemos afirmar, que só teremos melhores escolas quando estas tiverem uma melhor liderança, isto é, uma liderança forte e eficaz para a mudança e para a inovação, que motive à participação e ao envolvimento ativo da comunidade educativa, ou seja, uma liderança transformacional, de forma a motivar os seus colaboradores para que façam mais e melhor, preocupando-se com os processos e não com os produtos, valorizando mais a autonomia, quer seja ela "decretada" ou "construída", isto é, atribuindo-lhe mais o papel de *líder* e não apenas o de *gestor*.

Defendemos assim, uma mudança na definição do papel do diretor escolar, para um diretor que assuma e exerça a sua liderança, o seu papel de agente de mudança, apelando ao envolvimento ativo das famílias e da comunidade educativa através de objetivos e valores comuns.

8. Referências Bibliográficas

Barracho, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança – Uma Perspetiva Multi/Interdisciplinar*. Lisboa. Universidade Lusíada Editora.

Bass, B. e Avolio, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition Manual and Sampler Set. Published by Mind Garden.

Blanchard, K. (2010). *Um Nível Superior de Liderança.* Lisboa. Atual Editora. 4ª Ed.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. V.N.Gaia. Fundação Manuel Leão.

Castanheira, P. e Costa, J. Lideranças Transformacional, Transacional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In: Maria Sousa Jesus e Carlos Nogueira Fino (2007). *A Escola Sobe Suspeita*. pp. 141-154. Porto. ASA.

Conselho Nacional Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização.* Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto. Edições ASA.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership: Principles and Practice. National College for School Leadership.
Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *Desafio da Liderança*. Casal de Cambra. Caleidoscópio.
Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). Review of research. How leadership influences student learning. Disponível em http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx, consultado em 07 de julho de 2011.
Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa. Editora Gradiva. 1ª Edição.
Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática.* Aveiro. Universidade de Aveiro. 1ª Edição.
Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto. ASA.
Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. V.N.Gaia. Fundação Manuel Leão.
Silva, S. & Lima, J. Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, n.º* 45(1), 2011, pp.111-142.
Torres, L. Liderança Singular na Escola Democrática: Ameaças e Contradições. In: Jorge Silva e outros (2011) *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*. pp.27-36. Guimarães. Centro de Formação Francisco de Holanda.

Legislação

Decreto-Lei n.º115/A-1998, de 4 de maio
Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril

A ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Autores:

Válter Gomes

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal

Centro Universitário do Planalto de Araxá – Brasil

valtergomes17@gmail.com

Maria de Lourdes Machado-Taylor

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)

lmachado@cipes.up.pt

Ernani Viana Saraiva

Universidade Federal Fluminense

ernanisaraiva@gmail.com

A ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Resumo

As universidades têm sido consideradas, ao longo do tempo, Instituições de Ensino que realizam pesquisa científica, fornecem soluções para problemas dos países, capacitam pessoas para o mercado de trabalho e desempenham papel de liderança no desenvolvimento das nações. Ressalta-se a importância destas Instituições para o desenvolvimento econômico e social; e, observa-se que os estudos na área de estratégia ajustados às especificidades de tais Instituições é ainda incipiente e mais premente do que se possa imaginar. Observa-se ainda que a estratégia como prática aplicada às Universidades é uma área nova a ser explorada, carente de estudos com o objetivo de entender o processo de formação e implantação de estratégia.

O presente estudo visa a identificar e analisar como ocorre o processo de formação e implantação, na prática, da estratégia em Instituições de Ensino Superior Privadas, sem fins lucrativos, com vistas aos resultados esperados pela organização. Trata-se de um estudo de múltiplos casos, com pesquisas semiestruturadas qualitativas que estão sendo realizadas em três Centros Universitários. Serão investigadas as ações dos gestores das Instituições de Ensino em estudo e das respectivas Mantenedoras. As Instituições escolhidas estão situadas no estado de Minas Gerais, Brasil; e, são Instituições Privadas, sem fins lucrativos, mantidas por Fundações e possuem entre 40 a 45 anos de existência.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para a identificação de como a estratégia é praticada nas organizações e colaborar com as pesquisas em torno do tema, no sentido de promover o direcionamento adequado das ações que venham a sustentar, de fato, a melhor gestão das organizações, especialmente, a exercida nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras; aproximando, assim, a teoria da prática.

Palavras-chave: estratégia; planejamento; Ensino Superior.

Introdução

O Planejamento Estratégico exerce forte influência no meio empresarial, sendo vastamente utilizado como uma ferramenta de gestão e por meio da qual a alta administração avalia a organização, determina formalmente o seu destino e monitora o cumprimento das metas estabelecidas. Entretanto, nos últimos anos, diversos pesquisadores começaram a questionar sobre a eficácia do Planejamento Estratégico e suas interfaces na gestão das organizações. As principais críticas se apoiam na dificuldade ou na impossibilidade de se prever o futuro, a médio e longo prazos.

Pesquisas têm sido elaboradas no sentido de conhecer como ocorre a formação da estratégia como prática nos mais diversos tipos de organização, dentre elas, as Instituições Educacionais. Aproximar a teoria da prática é um dos grandes desafios dos atuais pesquisadores em virtude aos crescentes questionamentos em relação a real aplicabilidade de muitos destes estudos. O objetivo deste trabalho é compreender como ocorre a formação e a implantação de estratégias em Instituições de Ensino Superior Privadas, sem fins lucrativos.

A investigação está sendo realizada mediante pesquisa em bibliografias científicas sobre o tema. Serão investigadas, também, as ações dos gestores das Instituições de Ensino em estudo e das respectivas Mantenedoras. As Instituições escolhidas estão situadas no estado de Minas Gerais, Brasil; e, são Instituições Privadas, sem fins lucrativos, mantidas por Fundações e possuem entre 40 a 45 anos de existência.

1 - Contextualização e Relevância do Estudo

Drucker (1964, p.131) apontou que "um objetivo, uma meta, um alvo serve para determinar qual a ação a adotar hoje para obter resultados amanhã. Esse alvo deve basear-se na previsão do futuro, mas tendo em mente a ideia de moldar este mesmo futuro". Assim, o planejamento não diz respeito a decisões futuras, mas às implicações futuras de decisões presentes.

Infere-se, por meio de pesquisas realizadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), a importância de enxergar a organização como um todo e não em partes; e, que a estratégia é complexa; diz respeito à organização e também ao ambiente; está em constante transformação; afeta o bem estar da organização; envolve questões de conteúdo e de processo; existe em níveis diferentes; permite avançar no incerto e no aleatório; é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.

Özdem (2011) aponta que, as funções das universidades devem estar relacionadas à qualificação da força de trabalho, prestação de serviços de Educação, formação, desenvolvimento, produção e difusão do conhecimento científico, pesquisa e prestação de serviços à comunidade. As universidades têm sido consideradas, ao longo do tempo, Instituições de Ensino que realizam pesquisa científica, fornecem soluções para problemas dos países, capacitam pessoas para o mercado de trabalho e desempenham um papel de liderança no desenvolvimento dos princípios democráticos e do pensamento livre. Nesse sentido, vale salientar que estas Instituições representam um papel significativo no processo de mudanças a que a sociedade tanto aspira.

Whittington (2004, p. 46), ao defender o estudo da estratégia como prática, afirma que "o conhecimento científico muitas vezes decepcionou os praticantes e, além disso, está longe de ser exclusivo." Nota-se que cientistas e praticantes podem ser parceiros

trabalhando para a prática. Dessa forma, busca-se atender a uma reinvindicação das organizações que cobram da ciência a aplicabilidade dos estudos.

Rodhen (2010, p. 260), em suas conclusões evidencia que "o que se observa com uma pesquisa literária sobre estas questões é uma tentativa de manter a guerra conceitual em vez de tentar-se chegar a um consenso benéfico para estudantes, pesquisadores; e, principalmente, para as organizações".

Isto posto, observa-se que a necessidade de maior aproximação da pesquisa com os praticantes da estratégia é um fator preponderante no sentido de estabelecer princípios, valores, metas para que a estratégia possa ser realmente efetivada.

Vale ressaltar a importância das Instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento social e que a necessidade de estudos ajustados às especificidades de tais Instituições é ainda incipiente e mais premente do que se possa imaginar.

Observa-se ainda que os estudos sobre estratégia como prática, inclusive nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras, é uma área nova a ser explorada, carente de outros estudos com o objetivo de entender o processo de formação e implantação de estratégia.

Nesse sentido, este trabalho está pautado na perspectiva de que o conhecimento da realidade e a adoção de formas mais adequadas em lidar com a estratégia, ajustada às necessidades e às especificidades de cada Instituição é o que servirá de suporte, de segurança e de autonomia aos gestores para administrar o empreendimento, de maneira democrática e eficiente; e, consequentemente, garantir a excelência na qualidade do ensino, esperada pela sociedade.

2 - Estratégia

Rhoden (2010) define que a palavra *estratégia* vem do grego *strategos* e significa literalmente "general"; porém, na literatura sobre administração, seu significado extrapola o conceito simplista de base militar.

Porter (1999) acentua que é relevante a integração de estratégia e ambiente. O SWOT – *Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats*, que em português significa: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças, leva em conta essa integração interna e externa, sabendo-se que oportunidades são para a organização e as ameaças vêm dos concorrentes.

Whittington (2002, p. 2-4), por seu turno, apresenta quatro abordagens sobre estratégia: a Clássica, a Evolucionária, a Processualista e a Sistêmica.

A *Clássica* – a mais antiga e também a mais influente, conta com métodos de planejamento racional e análises deliberadas, visando a maximizar os resultados em longo prazo. Acredita na previsibilidade, na condição de influenciar os meios externos e internos, por meio do planejamento. A análise racional e decisões objetivas influenciam os resultados futuros.

A abordagem *Evolucionária* se apoia na metáfora fatalista da evolução biológica, mas substitui a disciplina do mercado pela lei da selva. Entende que o planejamento racional, orientado para o futuro, é frequentemente irrelevante ao considerar o ambiente muito implacável e imprevisível, impossibilitando que se façam previsões eficazes.

A abordagem *Processualista* acredita que o planejamento de longo prazo é fútil, dá ênfase à natureza imperfeita da vida humana e acomoda pragmaticamente a estratégia ao processo falível, tanto das organizações quanto dos mercados.

A abordagem *Sistêmica* é relativista, considerando os fins e os meios da estratégia como ligados, sem escapatória às culturas e aos poderes dos sistemas sociais, dos locais onde ela se desenvolve. Os teóricos sistêmicos são um pouco mais otimistas

em relação à "capacidade das pessoas em conceber e implementar planejamentos racionais de ação" e em relação à "habilidade das pessoas em definir as estratégias ante as forças do mercado".

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p.16-20), ressaltam que a definição de estratégia é feita por meio dos 5 P's: plano, padrão, posição, perspectiva e *ploy* (truque, manobra).

Observa-se complexidade para a conceituação de estratégia, inclusive, pela diversidade de organizações existentes, cada uma com suas peculiaridades e influências internas e externas, que modificam as ações estratégicas a todo momento. De maneira geral, pode-se dizer que estratégia são as ações previamente definidas, ou não, pela alta administração, em busca dos resultados por ela estabelecidos.

Em vista desta diversidade de condições e interesses e das angústias colocadas pelos autores estudados, pode-se considerar que a estratégia como prática é um conceito ainda em formação. Contudo, desde a sua origem nos campos de batalha, passando pela teoria do Planejamento Estratégico, até as novas teorias de estratégia como prática, não foge à sua essência buscar alternativas para vencer os desafios enfrentados, no sentido de garantir a sobrevivência e/ou o crescimento das organizações.

2.1 - Estratégia Como Prática

Nota-se que em Whittington (2006, p. 613) e Jarzabkowski e Whittington (2008, p. 282), a estratégia é mais do que apenas uma propriedade das organizações, é algo que as pessoas fazem.

Infere-se por Jarzabkowski e Whittington (2008) que os estudiosos da estratégia como prática enfatizam a importância da pesquisa que verifica de perto a realidade da estratégia, os artefatos materiais, a linguagem, as reações: frustação, raiva, excitação, tédio e repetição de manobras políticas que acontecem em trabalho de estratégia. Esforça-se para refletir a prática real com alguma precisão.

Da mesma forma, por Jarzabkowski e Spee (2009), infere-se que a estratégia como prática, enquanto pesquisa, está preocupada com o fazer da estratégia; quem o faz, o que eles fazem, como eles fazem, o que eles usam, e que implicações isso tem para moldar a estratégia.

Na visão de Saraiva (2009), estratégia como prática são ações institucionalizadas que incorporam formas de pensar, falar e agir, de compreender, sentir e se posicionar.

Nota-se que o estudo de estratégia como prática exige a aproximação com o meio, a infiltração no âmbito das atividades, para verificar, de fato, as ações e interações que acontecem no dia a dia.

As afirmações anteriores são corroboradas por Pacagnan (2011, maio, p. 1), quando afirma que "a Estratégia como Prática (*Strategy-As-Practice*) é uma nova vertente para estudos em estratégia que se difunde a partir das limitações do paradigma moderno". Percebe-se que foi originalmente estudada na Europa, e, agora, chega ao Brasil como mais uma alternativa a ser explorada.

O cerne da questão está no que, de fato, ocorre nas organizações, o que ocorre na prática. Observa-se, no cotidiano das organizações, que, apesar de o planejamento estratégico apresentar propostas de melhorias e caminhos a seguir, norteando as ações, as adaptações necessárias são muito frequentes.

Observa-se que o estudo da estratégia como prática consiste na aproximação com a realidade das organizações, buscando entender os fenômenos que levam às decisões gerenciais, com vistas aos resultados esperados; e, especialmente diante das intempéries do mercado e da reação das pessoas.

2.2 - Formação da Estratégia

Segundo Meyer e Meyer (2006), da mesma forma que os inimigos nos campos de batalha não se comportam como o previsto no plano, a realidade externa à escola apresenta mudanças inesperadas. Na prática, os administradores estão preparando planos que não são implementados. Assim, a utilidade do planejamento pode ser considerada apenas simbólica, representando um *status* organizacional e um ambiente ordenado, importante para a imagem externa da organização.

Pode-se dizer que a formação da estratégia é fruto do trabalho dos indivíduos que, na sua atividade, por meio das ações e decisões levam a organização ao seu destino. Estratégia é um fenômeno social, fruto da atividade das pessoas, é o que as pessoas fazem, não o que a organização possui. Entretanto, vale lembrar os que nos aponta Whittington (2004, p. 51) que seria um erro concluir "que uma estratégia formal, na realidade, não importaria".

Infere-se, portanto, que uma estratégia formal tem o seu valor. Entretanto, as organizações não podem apegar-se somente a ela. Deve-se dar toda atenção à estratégia emergente, que é, segundo os defensores da estratégia como prática, o que realmente acontece em relação à formação de estratégia nas organizações.

3 – A Estratégia no Ensino Superior

Para Machado (2004), a relativa estabilidade que o ensino superior desfrutava nas últimas décadas acabou. Hoje, a academia enfrenta as mudanças que estão acontecendo no mundo globalizado. Os sistemas de ensino superior em todo o mundo são influenciados por poderosas forças de mercado e as mudanças ocorrem, também, nas relações internas, com o aumento, inclusive, da autonomia e competição por parte dos estudantes.

Nota-se em Taylor & Machado-Taylor (2010, p. 167-168), que em virtude das grandes mudanças que ocorrem na atualidade, cada vez mais complexas, diversificadas e mais rápidas do que nunca; expandiram-se as responsabilidades para o Ensino Superior, especialmente no que se refere às questões intelectuais, econômicas, culturais, tecnológicas e sociais. Tais obrigações criaram uma enorme pressão sobre as Instituições de Ensino Superior a fim de que se posicionem, de forma proativa, na vanguarda da inovação e da mudança estratégica.

Tal posição é corroborada por Meyer, Lopes, Zabronski e Murphy (2010), quando analisam que, assim como as demais organizações, as Universidades contam com gestão profissional com vistas aos objetivos institucionais e ao atendimento aos padrões de desempenho. A concorrência tem pressionado universidades privadas à profissionalização da gestão acadêmica dos cursos e programas oferecidos, com ajustes às demandas do mercado, qualidade e preço, com vistas a atrair e reter alunos e assegurar a viabilidade da organização.

Com o objetivo de colaborar com o entendimento da estratégia nas IES brasileiras, alguns autores desenvolveram suas pesquisas, por meio de estudos de casos. Neto (2006); Saramago (2007); Macedo (2011) e Souza *et. all.* (2012) sugerem que, diversas pesquisas sejam realizadas em outras Instituições de Ensino Superior, com as mesmas características, ou não; usando o mesmo método, ou não; com o objetivo de formar massa crítica que venha a permitir a adequada formação de uma teoria sobre a formação de estratégia em Instituições de Ensino Superior.

Observa-se, pelas conclusões acima, que o estudo da formação de estratégias nas Instituições de Ensino Superior ainda não foi endossado. Evidenciaram tratar-se de uma

teoria em formação. Ao mesmo tempo demonstram maior complexidade em função das suas características particulares e a expectativa gerada na sociedade, associadas à regulamentação e à fiscalização, por parte do Ministério da Educação.

4 - Metodologia

Diferentemente do senso comum, que é superficial, subjetivo e sensitivo, não sistemático e falível; o conhecimento científico é factual; sistemático; verificável; construído passo a passo, e, processualmente; aberto à crítica; falível, mas aproximadamente exato. Assim, a metodologia é extremamente importante em investigação científica e deve ser criteriosamente escolhida.

Conforme Richardson (2010, p. 22), "método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo".

Uma das estratégias utilizadas para coleta de informações é o estudo de caso. Yin (2003, p. 32) define que o estudo de caso como estratégia de pesquisa é "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos".

No desenvolvimento de estudo de caso, a investigação pode ser quantitativa, qualitativa ou mista.

Serapioni (2000) afirma que a investigação qualitativa atua com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Turato (2005) aponta que, ao se concluir uma investigação qualitativa, o pesquisador terá estudado um particular fenômeno em profundidade, descrevendo-o em suas propriedades.

Já Gunther (2006, p. 202) afirma que "a primazia do compreender a vida mental reaparece em todas as discussões sobre a natureza da pesquisa qualitativa".

Conforme análises das metodologias defendidas e, de acordo com a proposta deste trabalho, considerando a necessidade de aproximação daqueles que desempenham a ação estratégica, a metodologia empregada neste trabalho é o estudo de casos múltiplos, por meio de análise qualitativa.

4.1 - Definição do Problema

Em virtude dos questionamentos levantados pelos autores analisados em relação à estratégia; e, às análises das especificidades das Instituições de Ensino, pergunta-se:

Como ocorre o processo de formação e implantação, na prática, da estratégia em Instituições de Ensino Superior?

4.2 - A análise das informações

Para Bardin (2011), interpretar dados coletados é colocar os indicadores de análise em evidência para possibilitar inferências a partir do estudo realizado. O objetivo da análise de conteúdo é manipular as mensagens com vistas a evidenciar informações que permitam inferir sobre uma outra realidade potencial, escondida.

Assim, para analisar e interpretar as informações advindas das respostas das entrevistas semiestruturadas deste estudo de múltiplos casos, a serem realizadas com vistas aos objetivos da pesquisa; e evidenciar as informações que possibilitarão condições de fazer as inferências necessárias, este trabalho irá adotar a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Considerações Finais

Com base nos autores estudados, percebe-se que o conceito de estratégia mostra-se amplo e dependente do ambiente de cada organização. Conforme as novas teorias da estratégia como prática, a formação da estratégia mostra-se vinculada ao momento, às oscilações do mercado, ao comportamento da economia, dos acionistas, dos executivos, dos gestores, dos executores, dos parceiros, dos concorrentes, dos clientes. Enfim, do ambiente interno, representado por todos os que, de certa forma, exercem alguma influência, e, do ambiente externo, representado pelos membros da sociedade em geral, que possam ter qualquer interesse na organização.

No sentido de cumprir o seu papel de agente transformador da sociedade, as Instituições de Ensino Superior buscam empreender esforços a fim de que alcancem a excelência na qualidade de ensino a que almejam. Dessa forma, uma das maneiras de atingir tal meta é o estudo, o desenvolvimento e a implantação de estratégias, para que as Instituições façam os ajustes necessários com vistas à sua finalidade social.

Observou-se que, de um lado, é dado valor ao Planejamento Estratégico como ferramenta de gestão, ou mesmo, para cumprir determinações legais, nas Instituições de Ensino Superior, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); de outro lado, vê-se que, as ações estratégicas muitas vezes acontecem de forma emergente e são conduzidas de forma fragmentada e intuitiva.

Porém, surge um novo campo de pesquisas, denominado estratégia como prática que considera a criação da estratégia no cotidiano das organizações, em meio às oscilações e às intempéries do mercado.

Conforme estudo realizado, tanto na teoria do Planejamento Estratégico como na teoria da Estratégia Como Prática, ficou evidente a atenção que deve ser dada às questões estratégicas com vistas ao sucesso das Instituições de Ensino Superior.

Conclui-se que, com base nas pesquisas realizadas, atenção especial deve ser dada às questões estratégicas, seja por meio do Planejamento Estratégico formal, usando métodos racionais, visando a influenciar resultados futuros; seja, por meio das atenções às demandas emergentes, diante das intempéries do mercado.

Por outro lado, pode-se inferir que as Instituições de Ensino Superior adotam o Planejamento Estratégico, seja na forma de instrumento de gestão, seja por cumprimento de determinações legais (PDI). Assim, há a adoção do planejamento estratégico formal, com os ganhos oriundos do estudo da organização, por meio das ações necessárias para a sua elaboração, resultando no diagnóstico estratégico e no estabelecimento de missão, visão e metas; e, no dia-a-dia, buscam-se as adaptações necessárias, visando aos melhores resultados, exercendo o que se chama de estratégia como prática.

A expectativa é que este trabalho possa contribuir para o conhecimento da realidade que cerca estas Instituições, no que diz respeito à formação e à implantação de estratégias; e, dessa forma, colabore com os gestores, no sentido de melhor administrar tais Instituições. Assim, poder aprimorar o desenvolvimento de tal atividade, apresentando à sociedade o Ensino Superior, com os melhores resultados possíveis; cumprindo o papel precípuo destas Instituições como propulsoras da transformação social.

Referências Bibliográficas

Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Drucker, P. F.(1964). *Prática de administração de empresas.* Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Günther, H.(2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa***.** 22(2), 201-210. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf

Jarzabkowski, P. & Whittington, R (2008). A strategy-as-practice approach to strategy research and education. *Journal of Management Inquiry,* 17(4), 282-286. Retrieved from http://eprints.aston.ac.uk/3326/1/Jarzabkowski_%26_Whittington,_2008,_Journal_of_Management_Inquiry_2.pdf

Jarzabkowski, P., Spee, A. P. (2009). Strategy-as-practice: a review and future directions for the field. *International Journal of Management Reviews*, 11(1), 69-95. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2370.2008.00250.x/pdf

Machado, M. L. F. (2004). *Strategic Planning in portuguese higher education institutions.* (Doctoral dissertation). University of Minho, Braga, Portugal.

Macedo, R. Z.(2011). *Estratégias adotadas pelas instituições de ensino superior da rede privada face às transformações no início do século XXI.* **(**Dissertação de Mestrado) Faculdade de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo - MG, Brasil. Recuperado de http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2011/dissertacao_rodrigo_zuquim_macedo_2011.pdf

Meyer Júnior, V., Meyer, B.(2006). Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior: técnica ou arte? Administração de Empresas em Revista, v.5, p.83-98.

Meyer Júnior, V., Lopes, M.C.B., Zablonsky. M.J., Murphy, J.P.(2010). Enrollment management as competitive strategy in private community universities. *Estratégia e Negócios,* 3(1), 123-143. Recuperado de http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/460/515

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J. (2010). *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.* Vargas Rossi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Neto, J. R. (2006). *A formação de estratégia: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior.* (Dissertação de mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, SC, Brasil. Recuperado de http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=287

Ozdem, G. (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1887-1894. Retrieved from http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=221c7f61-

de2b-424c-90a1-0e18a2ad6999%40sessionmgr115&vid=1&hid=105&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=a9h&AN=70399585

Pacagnan, M. N.(2011, maio). Estratégia como prática: um olhar alternativo à partir da perspectiva pós-moderna. *Anais do Encontro de Estudos em Estratégia*. Porto Alegre, RS, Brasil, 5. Recuperado de http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2011/3ES153.pdf

Porter, M. E.(1999). *Competição = on competition: estratégias competitivas essenciais.* Rio de Janeiro: Elsevier.

Rhoden, V. N.(2010). Estratégia enquanto prática e os lapsos conceituais. *REBRAE. Revista Brasileira de Estratégia*, 3(3), 253-263. Recuperado de http://www2.pucpr.br/reol/index.php/REBRAE?dd1=5681&dd99=view

Richardson, R. J.(2010). *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3ª ed. São Paulo: Atlas.

Saraiva, E. V.(2009). *Um "Pas de Deux" da estratégia com a arte: as práticas do grupo Corpo de Balé.* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado de http:www.cepead.face.ufmg.br

Saramago, M. M.(2007). *Processo estratégico em instituições de ensino superior privadas da região metropolitana de Belo Horizonte.* **(**Dissertação de mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Administracao_SaramagoMM_1.pdf

Serapioni, M.(2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf

Souza, S., Silva, A. R. L., Silva Júnior, A., Silva, P. O. M.(2012). O processo de formação de estratégias na instituição de educação superior privada: múltiplos interesses articulados no formalismo. *REGE*, 19(3), 435-452.

Taylor, J. S., Machado-Taylor, M. L.(2010). Leading Strategic Change in Higher Education: The Need for a Paradigm Shift toward Visionary Leadership. In Claes, T.; Preston, D. S. (Eds.). *Frontiers in Higher Education.* 167-194. Amsterdam-New York: Editions Rodopi B.

Turato, H. R.(2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Rev. Saúde Pública*, 39(3), 506-514. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf

Whittington, R.(2006). Completing the practice turn in strategy research. *Organization Studies*. 27(5), 613–634. Retrieved from https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&sclient=psy-ab&q=whittington%20strategy%20as%20practice&oq=&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r

_qf.&bvm=bv.46340616,d.eWU&fp=1a2f716e986abc6b&biw=1440&bih=799&pf=p&pdl=300

Whittington, R.(2004). Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. *RAE - Revista de Administração de Empresas,* 4(4), 44-53. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155117781005

Whittington, R.(2002). *O que é estratégia.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Yin, R. K.(2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

AVALIAÇÃO EXTERNA EM PORTUGAL: DO REFERENCIAL AOS ESTUDOS EMPÍRICOS

Eduarda Rodrigues

Universidade do Minho, Braga, lo.eduarda@gmail.com

Helena Queirós

Universidade do Minho, Braga, sorieuq@hotmail.com

Joana Sousa

Universidade do Minho, Braga, joanarfsousa@gmail.com

Natália Costa

Universidade do Minho, Braga, nataliacosta.costa6@gmail.com

Resumo

Na procura de respostas para algumas das questões de investigação formuladas no âmbito do projeto sobre Avaliação Externa de Escolas (AEE), nomeadamente, ao nível do impacto e efeitos na escola e na comunidade, pretende-se com esta comunicação apresentar os resultados de estudos empíricos realizados em Portugal, tendo como referências o contexto da União Europeia (UE) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Neste quadro analisam-se perspetivas de diferentes atores educativos, integrados em contextos de educação implicados por modelos de AEE, apresentando a diversidade de resultados, incluindo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário e o ensino especializado de música.

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) coordenado pela Universidade do Minho.

Palavras-chave: Avaliação externa de escolas, referencial, estudos empíricos, resultados

Introdução

No âmbito do projeto sobre Avaliação Externa de Escolas (AEE), nomeadamente, ao nível do impacto e efeitos na escola e na comunidade, as autoras pretendem nesta apresentação divulgar a realidade da educação em Portugal, tendo como pontos de referência o contexto da União Europeia (UE) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e as perspetivas dos diferentes atores implicados em modelos de aAEE.

Para tal foram analisados o referencial do modelo de AEE implementado em Portugal, a partir de 2006, e os estudos empíricos existentes em *Repositorium* de várias instituições de ensino superior desde 2006 até 2013.

A Avaliação externa de escolas no contexto nacional e internacional

As alterações políticas da década de 1980 introduziram "alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador" (Clímaco, 2009, p.192). As alterações sentidas ao nível económico, social, político e cultural devem-se à própria evolução da sociedade e traduzem-se em diferentes conceções de educação e de avaliação.

O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais.

Palavras como "transparência da gestão", "prestação de contas" e "responsabilidade social" passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todo o processo de avaliação.

Surge, assim, o conceito de *accountabillity,* que embora polissémico e denso, assume, na perspetiva de Afonso (2009), três dimensões fortemente articuladas ou articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. "Ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação" (*Ibidem*, p.14).

Aplicado ao sistema educativo português, o conceito *accountability* traduz-se, segundo Afonso (2009), em quatro formas: nas avaliações do desempenho docente, nas

avaliações institucionais, nos exames nacionais e na publicação dos *rankings* de escolas, onde a comparabilidade é o principal referente da cultura de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso aliando-se "às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE, BM, OMC…)" (Afonso, 2009, p. 17).

Contudo, é de destacar que o mais recente relatório da OCDE (2013) considera que a avaliação externa deve compreender a realidade da escola, destacando a importância do ensino e da aprendizagem, para além dos resultados dos alunos, salientando o papel central do Estado na clarificação do papel e dos propósitos da AEE, alterando a estrutura do referencial utilizado, de maneira a refletir a maturidade da cultura avaliativa da escola, aumentando assim o seu perfil autoavaliativo, alinhando-o com a avaliação externa.

Para Marchesi (2002, p.35), estas modalidades de avaliação "devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas", mesmo que os efeitos da avaliação interna sejam mais reconhecidos do que os da avaliação externa (Simons, 1999). É neste contexto que Bolívar (2012) entende a avaliação de escolas como um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna, sendo que a avaliação externa se direciona para a eficácia em termos de resultados e a avaliação interna para a eficiência de processos.

De acordo com a OCDE (2013, p. 465), a avaliação interna deve envolver toda a comunidade "no processo, apropriar-se do processo e fazer uso dos resultados esforçando-se continuamente para a melhoria do ensino e aprendizagem na escola". Assim, "o diálogo entre as políticas de prestação de contas e a cultura de avaliação e de autoavaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante" (Barzanó, 2009, p. 69).

Em Portugal a AEE e a menção da qualidade educativa nos programas do governo português surgem com o Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991), com o intuito de mobilizar a escola como centro de mudança, desenvolver níveis de informação e comunicação e reforçar a sua autonomia para a maior responsabilização da escola para com a comunidade e o Estado. Estas políticas promoveram diferentes iniciativas de avaliação despoletadas após a publicação do Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro que estabelece a autonomia das escolas.

Surge assim, nas décadas seguintes, diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si.

Desses projetos e programas de avaliação destacamos o *Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)* criado no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), destinado ao 2º e o 3ºciclos, o *Projeto Qualidade XXI (1999-2002)*, sob a direção do Instituto de Inovação Educacional (IIE), o *Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais* (1997-2001), apoiado pelo Programa *Leonardo Da Vinci*, o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* (PAIE), elaborado e aplicado pela IGE entre 1999 e 2002, o *Projeto "Melhorar a Qualidade"* (2000), criado em simultâneo com o anterior pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em conjunto com uma empresa de consultadoria na área da qualidade - a "QUAL" (Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada), o *Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias* inspirado pela *Fundación Santa Maria* e da iniciativa da Fundação Manuel Leão em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, o *Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas* (entre 2004 e 2007) desenvolvido pela IGE e ainda, na primeira década do século XXI o modelo CAF - *Common Assessment Framework*, desenvolvido pela Universidade Alemã de Ciências Administrativas, posteriormente adaptado pela Direção Regional de Educação do Governo Regional do Arquipélago dos Açores em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, através do Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo.

A Lei 31/2002, de 20 de dezembro, denominada de *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, abrange os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária, foi implementada através do *Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas* entre 2005 e 2006, e dinamizada pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE).

Por orientação normativa do Ministério da Educação e Ciência (MEC), o modelo de avaliação externa de escolas é da responsabilidade da Inspeção-geral da Educação e Ciência[1], adiante designada por Inspeção, competindo ao Conselho Nacional de Educação a sua avaliação. Sendo apresentado como um instrumento formativo de

[1] Pelo Decreto-lei n. 125/2011, de 29 de dezembro, que define a orgânica do Ministério da Educação e Ciência, a Inspeção-geral da Educação (IGE) passa a ter a designação de Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC).

avaliação da qualidade da escola, o modelo tem em conta as primeiras experiências deste organismo central ligadas à avaliação institucional, seguindo as orientações europeias, definidas pela EFQM, e adotando os princípios do modelo escocês *How Good is Our School.*

O processo de AEE envolve dois ciclos: o primeiro de 2006 a 2011 e o segundo em vigor desde 2012). Numa primeira fase o modelo traduz-se num referencial que inclui cinco domínios (resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar, liderança, capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento) classificados em quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. A cada domínio correspondem fatores e indicadores.

Mantendo-se a continuidade do modelo, o 2º ciclo[2] inclui uma nova designação em termos de linguagem avaliativa, com a utilização de domínios (resultados; prestação do serviço educativo; liderança e gestão), campos de análise e referentes, acrescentando-se à escala de classificação o nível Excelente.

A AEE tende a sobrevalorizar os aspetos mais visíveis do funcionamento da escola, com tendência para a ênfase nos resultados e naquilo que são os pontos fortes e os pontos fracos, tal como a análise SWOT permite identificar.

O primeiro parâmetro do modelo é constituído pelos *Resultados* (o que não acontece com o modelo inspirador *How good is our school?*[3]), reforçando-se a tendência para filiá-lo nos modelos produtivistas, ou de prestação de contas, já que os resultados dos alunos são o reflexo do trabalho realizado na escola e na comunidade.

O parâmetro *Prestação do Serviço Educativo* inclui, *grosso modo*, questões de currículo, exploradas em termos de gestão, com ênfase para a articulação e para aspetos respeitantes ao processo de ensino/aprendizagem. No parâmetro *Liderança e Gestão*, há uma subordinação da autoavaliação, que é um elemento-chave do processo de avaliação de escolas, às questões de administração e gestão da escola, se bem que a responsabilidade da constituição das equipas de autoavaliação esteja atribuída à Direção.

No entanto, e para que a avaliação produza efeitos, é necessário conhecer qual o seu impacto nas escolas e na comunidade e saber de que modo a qualidade da escola pode ser constantemente melhorada. Pela leitura do Parecer do CNE (2010, p. 6), sobre

[2] Cf. Despacho 4 150/2011, de 4 de março. O novo ciclo começou com a experimentação do modelo em 12 estabelecimentos, selecionados pela Inspeção em 2006, tendo o 1º ciclo sido iniciado em fevereiro de 2007 e terminado em Julho de 2011. *Avaliação Externa das Escolas. Avaliar a melhoria e a confiança (2006-2011)*

[3] No modelo escocês, a avaliação externa inclui quatro parâmetros: 1) atividades de aprendizagem; 2) resultados; 3) participação; 4) liderança.

avaliação externa de escolas, observa-se que "o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detetadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável".

Numa análise mais circunscrita dos referenciais, verifica-se que os dois ciclos de avaliação diferem significativamente nos resultados e na autoavaliação, mantendo similaridades na prestação do serviço educativo, embora neste domínio a prática letiva seja reforçada.

Os objetivos da AEE são parcialmente alterados, passando de cinco para quatro, mantendo-se a valorização dos resultados, da responsabilização e da participação e acrescentando-se a validação da avaliação interna pela avaliação externa, sobretudo nas práticas de autoavaliação das escolas:

> 1º ciclo: i) "fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; ii) articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas; iii) reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; iv) concorrer para a regulação do sistema educativo; v) contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas" (IGE, 2009).

> 2º ciclo: i) promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ii) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; iii) fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; iv) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente" (IGEC, 2012).

Em termos de procedimentos, não se verifica qualquer alteração muito significativa, mantendo-se a apresentação da escola, a elaboração do relatório, a possibilidade do contraditório e do recurso. Porém, há quatro mudanças que devem ser referidas: inclusão de mais um painel de entrevistas (o da autarquia); distribuição de questionários aos pais e encarregados de educação, aos alunos e aos trabalhadores docentes e não docentes; utilização do valor esperado para os resultados do 4º, 6º, 9º e 11º/12º anos de escolaridade; obrigatoriedade de apresentação, pela escola, de um plano de melhoria. Introduzido em 2011/12, o modelo de cálculo do valor esperado obedece a uma comparação estatística dos resultados académicos das escolas em escolas de contexto análogo, sendo os dados processados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e

Ciência, prevendo-se que sejam tratados os três anos letivos anteriores ao ano de avaliação.

Na elaboração do relatório, torna-se obrigatório, a partir de 2012/13, fazer uma referência concreta ao relatório do 1º ciclo, e sempre que se torne possível, devido à constituição de agrupamentos, com a explicitação dos progressos e retrocessos. Além disso, os avaliadores devem-se pronunciar sobre a exequibilidade de um plano de melhoria a apresentar pela escola.

A aplicação do modelo é da responsabilidade da Inspeção, tendo criado para o efeito parcerias com avaliadores externos oriundos, maioritariamente, de instituições do ensino superior, traduzindo-se numa equipa de dois inspetores e de um elemento externo.

A visita à escola consiste num conhecimento concreto do estabelecimento, com uma visita a diversas unidades orgânicas em caso de agrupamento, incluindo a visita a salas de aula, a laboratórios e a outros espaços escolares, e num processo contínuo de recolha de dados através de entrevista em grupo a elementos representativos da escola e da comunidade.

Recolhidos os dados, passa-se à elaboração do relatório, de acordo com um guião pré-estabelecido e no seguimento do referencial de avaliação, com um limite de páginas, de modo que a escola conheça os seus pontos fortes e fracos e possa promover, na base dos dados fornecidos, uma reflexão interna sobre a qualidade das suas práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas. A escola pode elaborar um contraditório (sem qualquer limite de páginas), que somente pode ser considerado na alteração do relatório se incidir em erros fatuais e não em juízos de valor. A partir de 2009/10, a escola, em caso de discordância com a classificação, para além do contraditório, pode submeter um recurso. A comissão de recurso pode decidir pela manutenção das classificações ou ordenar a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa. O relatório e o contraditório (caso exista) são colocados *online*, na página web da Inspeção, acompanhados, desde o início do 2º ciclo, da resposta ao contraditório, da responsabilidade da equipa de avaliação.

A escola não é classificada globalmente, mas em função de cada parâmetro. Além disso, a escola é avaliada no item "Considerações finais", de acordo com os pontos fortes e os pontos fracos, entretanto designados, no 2º ciclo, áreas de melhoria. O relatório, elaborado pela equipa de Avaliação, mas da responsabilidade da Inspeção, não contém recomendações, embora, a partir de 2011/12, seja obrigatória para a escola a

elaboração de um plano de melhoria, pois a avaliação externa de uma escola deixa de ser feita por ciclos, dependendo de situações singulares.

Da classificação do relatório resultam, para a escola, dois efeitos diretos: constitui uma pré-condição para a celebração do contrato de autonomia da escola com o Ministério da Educação; serve de padrão de referência para a atribuição das classificações de Excelente e Muito Bom na avaliação docente; funciona como critério na avaliação da componente externa de diretores de escolas e diretores de centros de formação.

Não havendo uma conclusão, e em termos de síntese, reconhecer-se-á que "a avaliação da qualidade das escolas é uma questão imperativa em nosso tempo, fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino, que não pode ser pensada de forma reducionista, contentando-se apenas no aumento de indicadores quantitativistas que não dão conta de esclarecer o que a passagem pela escola tem agregado às crianças" (Sordi & Ludke, 2009, p. 164). A complexidade da escola, a sua natureza social, as linguagens da educação e da aprendizagem que inclui nas suas finalidades, para além de tantos outros aspetos, exige que a avaliação de uma escola não fique reduzida nem a um processo meramente burocrático, por mais interessante que seja o modelo nos seus princípios e processos, longe da participação da comunidade e próximo da superficialidade das práticas de melhoria, nem a uma visão reducionista dos resultados escolares. Neste caso, a avaliação externa é um instrumento de controlo político, impondo um modelo de escola e valorizando finalidades específicas, admitindo-se que, no quadro das atuais políticas de "*accountability*" tende para se tornar num fator de homogeneização a partir dos resultados académicos como denominador comum da qualidade da escola:

> "A homogeneização aparente das escolas, patente nos relatórios de avaliação externa, indicia a construção social de uma imagem das escolas fortemente dependente das medidas de política e das opções administrativas da sua gestão e organização. A avaliação pode estar a contribuir para a formatação de um determinado modelo de escola que, se conducente a uma maior eficácia e a uma paridade das escolas em termos de parâmetros de avaliação, pode igualmente ter um efeito segregador das escolas em função dos resultados da avaliação. Esta deverá, inversamente, ter um contributo crucial para a melhoria da atividade das escolas, de modo a promover práticas de aprendizagem" (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 175).

A avaliação externa de escolas à luz dos estudos empíricos

Com base nos princípios e práticas da avaliação institucional têm sido elaborados diversos estudos de investigação ao nível de dissertações e teses. Consultando-se o

repositório científico aberto e os sítios das principais universidades portuguesas, verifica-se que nos últimos anos têm sido realizados estudos empíricos centrados na avaliação, analisada de seguida pelas palavras-chave: *avaliação externa, autoavaliação, avaliação de escolas, avaliação interna, avaliação institucional e qualidade.* De entre os estudos realizados foram identificados os seguintes estudos, predominantemente dissertações distribuídas por estas dimensões:

Dimensões	Título	Autor	Instituição	Ano
Avaliação externa de escolas	Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas.	Duarte	U. Aveiro	2009
	Avaliação externa de um agrupamento de escolas.	Domingos	U. Aveiro	2010
	Avaliação institucional e imagem social da escola. Estratégias da gestão escolar.	Faria	U. Minho	2010
	Impacto da avaliação externa na escola: um estudo de caso numa escola do litoral norte.	Caldas	U. Minho	2010
	Avaliação externa de um agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais.	Silva	U. Minho	2011
	Avaliação externa de escolas.	Freitas	U. Minho	2012
	Impacto e efeito da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão.	Costa	U. Minho	2013
	A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música. Um estudo de caso.	Marques	U. Minho	2013
	Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas.	Silvestre	U. Évora	2013
Avaliação de escola e qualidade	A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade.	Gonçalves	U. Lisboa	2009
	Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino.	Correia	U. Lisboa	2011
	A melhoria da escola sob o prisma da avaliação.	Melo	U. Aveiro	2011
	As representações dos professores acerca de uma escola de qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa.	Tavares	U. Aberta	2011
Modelos	A avaliação das escolas: análise crítica da Lei nº31/2002, de 20de dezembro.	Barros	U. Aveiro	2006
	Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM.	Matos	U. Aveiro	2010
	O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da Inspeção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida.	Pinto	U. Porto	2010
	A avaliação externa de escolas em Portugal, na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referências da IGE e pareceres do CNE.	Santos	U. Porto	2010
	A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas – aplicação do modelo CAF.	Cardoso	U. Coimbra	2011
	Modelos de avaliação externa de escolas.	Brigas	U. Aberta	2012
	Avaliação externa de escolas: estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde.	Delgado	U. Minho	2013
	O impacto da avaliação externa de escolas na rede pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada.	Rodrigues	U. Minho	2013
	Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche. Um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância.	Sousa	U. Minho	2013
Avaliação e impacto	Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada.	Silva	U. Aveiro	2006
	Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos.	Fonseca	U. Aveiro	2010
	Estudo do impacto da avaliação externa de escolas e intervencionadas pela Inspeção-geral da educação, Delegação regional do centro, em 2006-2007.	Lopes	U. Coimbra	2010
	Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo	Pinho	U. Aberta	2011
	A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar?	Dias	U. Católica Portuguesa	2012
	Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento: um estudo de caso múltiplo.	Castro	U. Católica Portuguesa	2012
	Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo: um estudo de caso.	Dourado	U. Minho	2012
	Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas.	Soares	U. Coimbra	2012

Quadro III - Estudos empíricos de AEE em Portugal

a) Estudos empíricos no âmbito da avaliação externa de escolas

A investigação levada a cabo no âmbito da AEE sublinha que esta impulsiona a mudança e a melhoria da escola (Domingos, 2010; Caldas, 2011; Silva, 2011; Freitas, 2012; Costa, 2013; Marques, 2013), embora se verifique uma lentidão na alteração de práticas e cultura de escola (Silvestre, 2013). Para Costa (2013), este processo resulta da pressão política e social em avaliar a performatividade das instituições públicas, uma vez que aos olhos da sociedade é necessário prestarem contas.

Existe uma relação direta entre o diagnóstico inicial realizado pela avaliação externa e os procedimentos que são posteriormente introduzidos, uma vez que, as estratégias e a missão das escolas são repensadas após a publicitação dos resultados (Costa, 2013; Marques, 2013). Assim, torna-se fundamental que a avaliação interna de escolas esteja em consonância com a AEE, promovendo a autorreflexão e a construção de um plano de melhoria, numa lógica de desenvolvimento (Costa, 2013; Marques, 2013).

Na opinião de Faria (2010) e Marques (2013), a avaliação externa permite credibilizar o trabalho realizado e consolidar/reafirmar a imagem de uma escola, bem como, promover a prestação de contas e reconhecer a sua contribuição para a existência de procedimentos de reflexão e autoavaliação nas escolas (Caldas, 2011; Costa, 2013; Domingos, 2010; Marques, 2013) para a melhoria sustentada e articulada da qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem (Silvestre, 2013). Este processo de avaliação de escolas vem, igualmente, fomentar a valorização dos resultados fruto de uma maior pressão interna e externa redundando numa alteração das práticas pedagógicas que agora têm como objetivo final os resultados. Conquanto, os docentes têm dificuldade em aceitar que existe um impacto da avaliação externa a nível pedagógico sendo mais fácil reconhecê-lo a nível organizacional. No entanto, a avaliação externa está a modificar rotinas e procedimentos que se realizam diariamente nas escolas (Costa, 2013; Marques, 2013), visto que todos trabalham para o mesmo objetivo - a obtenção de bons resultados e, consequentemente, de uma boa classificação no *ranking* nacional de escolas (Costa, 2013). No caso específico do ensino especializado da música, verifica-se que não é possível realizar-se uma AEE pertinente, caso a IGEC não tenha em consideração as diferenças relativamente ao ensino genérico, sendo necessário criar ferramentas de avaliação que permitam medir o sucesso e a eficácia baseada nas competências artísticas dos alunos (Marques, 2013).

A falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas exige a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais (Silvestre, 2013).

b) Estudos empíricos no âmbito da Avaliação e Qualidade

Na dimensão de avaliação de escola e qualidade, Correia (2011a) considera que o referencial da AEE é um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões de um sistema de ensino, para a melhor distribuição de recursos e para a aprendizagem dos alunos. Tal como Melo (2012), o trabalho colaborativo entre os docentes é evidente neste modelo da IGEC, promovendo a reflexão, o desenvolvimento de planos de qualidade e a melhoria de escolas portuguesas. Para Gonçalves (2009), o relatório final da AEE causa efeitos de melhoria relativamente aos pontos fracos e constrangimentos indicados, contrariando Tavares (2011) que considera haver resistência de alterações ao nível das melhorias indicadas pela IGEC por parte dos professores por não se identificarem com o modelo organizacional atualmente implementado pela AEE. Desta forma, Tavares (2011) refere que no agrupamento em estudo não foram colocadas em prática estratégias de melhoria das práticas docentes, bem como dos resultados dos alunos.

c) Estudos empíricos no âmbito dos Modelos de Avaliação

No âmbito dos modelos de avaliação são abordados diferentes modelos de AEE, entre os quais o modelo da IGEC, da *Common Assessement Framework* (CAF) e Qualidade e Sucesso Educativo (QUALIS) e o Modelo de Avaliação da Qualidade - Creche (MAQC).

O modelo da avaliação externa português da IGEC é analisado e comparado por diversos autores. Delgado (2013) reconhece no seu estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde a ausência de normativos que permitam a oficialização da AEE neste país, apesar da experiência iniciada em março de 2012. Os entrevistados estão conscientes da importância da AEE na melhoria do sistema educativo e no desenvolvimento profissional dos professores, nas implicações na boa gestão pedagógica e na cultura de autoavaliação nas instituições. Brigas (2012) encontra semelhanças na matriz conceptual deste modelo com outros modelos europeus, nomeadamente o inglês, o francês e o espanhol que se estendem também aos principais objetivos a que se propõem, fruto das pressões transnacionais como a União Europeia e a OCDE. Na

realidade a prestação de contas e a melhoria da qualidade das escolas são reconhecidamente aspetos centrais da AEE focados também por Pinto (2010), Santos (2010) e Cardoso (2011) que identificam ainda a autoavaliação como instrumento essencial na resolução dos problemas da escola e no reforço da sua autonomia. O modelo CAF é apresentado como alternativa ao da IGEC, pois segundo Cardoso (2011), este modelo causou alguma dificuldade na implementação das ações de melhoria, visto o recurso a empresas externas provocarem alguma dificuldade na implementação das ações.

O modelo de excelência EFQM inspirou não só o projeto QUALIS, cuja aplicabilidade é analisada por Matos (2010), como também o modelo MAQC que compõe as dissertações de Rodrigues (2013) e Sousa (2013). No primeiro caso, sobressai a autoavaliação como estratégia a seguir para a melhoria das escolas apesar das dificuldades sentidas no envolvimento da comunidade educativa. O modelo MAQC é apresentado pelas duas últimas autoras, afigura-se como um referencial normativo de avaliação institucional das escolas privadas ou em IPSS tuteladas pelo ISS, I.P. com valência de creche. Numa análise comparativa do impacto e efeitos dos modelos da IGEC e do MAQC na educação pré-escolar, Rodrigues (2013) salienta que apesar das educadoras de infância da rede pública assumirem o seu papel secundário no decorrer das inspeções da IGEC – muito devido à ausência de resultados quantificáveis – reconhecem uma valorização profissional por parte dos pares de outros ciclos que, desde a reorganização escolar, inclui a educação pré-escolar em agrupamentos verticais e educadoras de infância nos órgãos de decisão das escolas. Por seu lado as docentes da rede privada reconhecem o contributo do MAQC na melhor estruturação e no reconhecimento e valorização do seu trabalho por parte dos pais. Segundo Sousa (2013), no que diz respeito aos efeitos na identidade e desenvolvimento profissional, por um lado os educadores de infância revelam uma distorção da sua identidade e desenvolvimento profissional, e por outro, consideram que a visibilidade para a comunidade educativa foi reforçada. Este antagonismo demonstra o retrato da fragilidade da identidade dos educadores que estão a participar no processo de implementação do MACQ, podendo estar na base destes efeitos uma interpretação distorcida do conceito de qualidade. Relativamente às práticas pedagógicas, Sousa (2013) sugere que a aplicação do MAQC contribui para a melhoria das práticas pedagógicas das educadoras, dotando-as de uma maior exigência devido ao facto de serem centradas em cada criança. Contudo, as educadoras de infância entrevistadas

consideram haver um aumento da carga burocrática, uma mecanização dos processos educativos, bem como uma redução da autonomia (Sousa, 2013; Rodrigues, 2013) que fomentou um maior controlo sobre os colaboradores (Sousa, 2013) contribuindo simultaneamente para a homogeneização dos documentos utilizados por todas as educadoras (Rodrigues, 2013).

d) Estudos empíricos no âmbito da avaliação e o seu impacto

Ao nível da dimensão do impacto da AEE nas organizações educativas, alguns dos estudos empíricos apontam para um impacto ao nível da legitimação e gerenciamento da imagem da escola pública (Castro, 2012; Dourado, 2012), demonstrando-se poucas evidências ao nível institucional (Dourado, 2012). Por outro lado, Lopes (2010) refere que apesar de haver um longo caminho a percorrer ao nível dos efeitos pedagógicos positivos e do trabalho colaborativo, há uma melhoria na organização escolar, sendo que o modo como as lideranças e a comunidade educativa se posicionam é determinante para o sucesso da AEE (Dias, 2012; Silva, 2006). O estudo empírico de Silva (2006) considera que a avaliação institucional se trata de uma centralização e prescrição ao nível curricular, pedagógico, administrativo e de gestão, tornando a autonomia difícil de alcançar. Lopes (2010) ressalva que a AEE trouxe resultados académicos positivos, contrariando os resultados empíricos de Dias (2012), acrescentando que as organizações educativas devem ter uma conduta aprendente face à AEE, pois a IGEC continua a ser a não ser perspetivada de uma forma formativa (Silva, 2006).

Pinho (2011) salienta a importância da dialogia entre a AEE e a avaliação interna, uma vez que é um instrumento inelutável de melhoria sustentada na qualidade. No mesmo sentido, Soares (2012) afirma que a AEE teve um grande impacto na autoavaliação.

Considerações Finais

As políticas educativas do séc. XXI incidem na prática avaliativa dos alunos, dos professores e das escolas, bem como dos resultados que se refletem na performance das escolas. A AEE vem ao encontro destas políticas educativas com o intuito de responder à ânsia de prestação de contas que invade a sociedade neoliberal.

A AEE, enquanto processo avaliativo de escolas, é suportada por estudos internacionais, nomeadamente, pela OCDE, havendo uma apropriação gradual por parte de todos os atores educativos, tal como se verifica, já no segundo ciclo da AEE, através

do aumento do sentido de cultura avaliativa nas escolas, o que demonstra que todos os membros da comunidade educativa caminham na direção da melhoria da qualidade das escolas, tal como é fomentada pela IGEC.

Através da análise de diversos estudos empíricos constatamos que a autoavaliação complementa a avaliação externa tornando-as cúmplices no desenvolvimento de rotinas avaliativas e reforçando, assim, a sua importância, ajudando também a compreender melhor o impacto e os efeitos da avaliação externa conduzida pela IGEC, nos diferentes graus de ensino, bem como, junto dos diferentes atores envolvidos no sistema educativo, permitindo uma análise das transformações vividas nas escolas.

De entre as alterações significativas, os referidos estudos revelam alguns entraves à aceitação plena do processo de AEE por parte da comunidade educativa, tais como a aparente fraca flexibilidade do processo e a inadaptabilidade aos diferentes contextos educativos, invalidando a possibilidade de alcançar a tão almejada educação justa e igualitária, ou mesmo de tornar possível a participação dos cidadãos nas tarefas da educação. Ao nível da atividade educativa, a investigação aponta para a existência de um fosso entre as intenções e a realidade pedagógica, pois a AEE tende a não se refletir na melhoria pedagógica, mantendo-se perspetivada numa lógica de prestação de contas e meramente processual. Esta situação provoca uma alienação por parte de alguns atores educativos, nomeadamente os docentes, aliando-se ao facto de haver dificuldade em gerir as intenções da AEE e a realidade das escolas por parte da gestão de topo e/ou intermédia.

A evolução verificada no processo avaliativo da AEE do primeiro para o segundo ciclo de avaliação é comprovada através da alteração do referencial de avaliação. A diminuição do número de domínios a avaliar e do número de fatores/campos é notória e comprova que este é um processo em constante evolução, que se vai adaptando às especificidades do contexto português.

Deste modo, podemos apontar para uma evolução ao nível da adequação dos pressupostos e ciclos de AEE ao contexto nacional, emanando diferentes efeitos junto do sistema educativo, sendo uns melhor aceites do que outros.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountabilitty* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*¸13, 13-29.

Afonso, Almerindo (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountabilitty* em educação. *Educação & Sociedade,* 33, 119, 471-484.

Alves, Maria (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação.* Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Alves, Maria & Flores, Maria (2011). Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas. Mangualde: Pedago.

Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/7197].

Barzanò, Giovanna (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barros, Anabela (2006). *A Avaliação das Escolas: Análise Crítica da Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. [http://hdl.handle.net/10773/4889].

Barroso, João (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, António (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos insina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brigas, Joaquim (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. [http://hdl.handle.net/10400.2/2203].

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, Susana (2011). *A avaliação da Qualidade em Agrupamentos de Escolas – Aplicação do modelo CAF.* Dissertação de mestrado. Alcobaça: Universidade de Coimbra.

Castro, Helena (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo.* Tese de doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa. [http://hdl.handle.net/10400.14/10121].

Clímaco, Maria (2009). A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In *Autonomia das escolas.* Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Clímaco, Maria (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal. Balanços e propostas. Lisboa: CNE.

Costa, Natália (2013). Impacto *e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Correia, Joana (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [http://hdl.handle.net/10451/5837].

Correia, Serafim (2011). *Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica de controlo e a lógica de regulação.* Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/19723].

Delgado, Gracinda (2013). *Avaliação externa de escolas: Estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Dias, Paula (2012). *A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar?* Dissertação de mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. [http://hdl.handle.net/10400.14/11962].

Domingos, Clara (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/3680].

Dourado, Lúcia (2012). *Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo: um estudo de caso.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/23715].

Duarte, Maria (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/1052].

Faria, Sara (2010). Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/13919].

Ferrão, Maria (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade,* 33, 119, 455-469.

Figari, Gérard (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), Avaliações em educação: novas perspetivas (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.

Figari, Gérard (2009). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos* (41-72). Santo Tirso: De Facto.

Fonseca, António (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. [http://hdl.handle.net/10773/3683].

Freitas, Sandra (2011). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/23714].

Gaspar, Maria, & Roldão, Maria (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, Maria (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [http://hdl.handle.net/10451/3375].

Hadgi, Charles (1994). Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda (Org.). (2005). Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora.

Lopes, Georgina (2010). O impacto da avaliação externa nas escolas intervencionadas entre 2006/2007. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. [http://hdl.handle.net/10316/15562].

Marchesi, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (org). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências.* Porto: Edições Asa.

Marques, Helena (2013). A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música. Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Matos, Ana (2010). Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/1782].

Melo, Cláudia (2011). A melhoria da escola sob o prisma da avaliação. Dissertação de mestrado. Aveiro : Universidade de Aveiro. [http://hdl.handle.net/10773/7197].

Mons, Nathalie (2009). Effets théoriques et réels de politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 99-140.

Nevo, David (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J. C, Greene & M. M. Mark (Eds.). *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices* (pp. 440-460). London: Sage Publications.

Pacheco, José (2011). Discursos e lugares das competências em educação e formação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (Ed.). (2008). Organização curricular portuguesa. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José, Seabra, Filipa, Morgado, José & Van Hattum, Natacha (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A.Pacheco (Org.). *Avaliação Externa de Escolas: quadro teórico concetual*. Porto: Porto Editora.

Pinto, Daniela (2010). O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da Inspeção Geral da Educação. Construção de um olhar a partir de uma experiência vivida. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto [http://hdl.handle.net/10216/54991]

Rodrigues, Eduarda (2013). O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, Pedro (2009). Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards., *Sísifo*, 9, 115-118.

Santos, Teresa (2009). A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho [http://hdl.handle.net/1822/11531].

Simons, Helen (1999). *Avaliação e reforma das escolas.* In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 155-170. Porto: Porto Editora.

Silva, Maria (2011). *Avaliação Externa de um Agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [http://hdl.handle.net/1822/19110].

Silvestre, Maria (2013). *Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Sobrinho, José (2003). Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez Editora.

Sordi, Mara, & Ludke, Menga (2009). Avaliação institucional participativa em escolas do ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In D. Leite (Org.), *Avaliação participativa e qualidade. Os atores locais em foco* (pp.155-172). Porto Alegre: Editora Sulina.

Sousa, Joana (2013). Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche. Um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Stake, Robert (2006). Evaluación compreensiva y evaluación basada em estándardes. Barcelona: Editora Graó.

Stufflebeam, Daniel (2003a). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluer Academic Publishers, Vol. I.

Tavares, Ana (2011). As Representações dos Professores acerca de Escola de Qualidade e de Fatores que a Promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. [http://hdl.handle.net/10400.2/1885].

Teodoro, A. & Montané, A. (Org.) (2009). Espejo e reflejo: políticas curriculares y evaluationes internacionales. Valencia: Gernania

Veloso, Luísa, Abrantes, Pedro & Craveiro, Daniela (2013). A avaliação externa de escolas como processo social. In L. Veloso (Org.). Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais (pp. 168-175). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Ventura, Alexandre, & Costa, Jorge (2002). External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New Challenges for the General Inspectorate of Education. *International Journal of Educational Management*, 16 (4), 169-175.

Referências documentais

CNE. *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008.

CNE. *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007 – 2009).* Lisboa: Conselho

Nacional de Educação, 2010.

IGE. *Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de trabalho.* Lisboa: IGE, 2009.

IGE. *Plano de atividades. Instrumentos de gestão.* Lisboa: IGE, 2011.

IGEC. Quadro de referência para a avaliação das escolas. Lisboa: IGE, 2012.

OCDE (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012.* Paris: OECD. Consultado em 02/02/2014, disponível em http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf.

Referências normativas

Decreto-lei n. 115-A/98, de 22 de Janeiro [Define o regime de autonomia das escolas].

Lei n. 31/2002, de 20 de dezembro [Sistema de avaliação da educação do ensino não superior].

Decreto-lei n. 75/2008, de 22 de Abril [Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário].

Decreto-lei n. 137/2012, de 2 de julho [Procede à segunda alteração ao Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril].

Decreto-lei n. 125/2011, de 29 de dezembro [define a orgânica do Ministério da Educação e Ciência, a Inspeção-geral da Educação (IGE) passa a ter a designação de Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC)].

AS PRATICAS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES NA DINAMIZAÇÂO DE PROJETOS ESCOLARES INOVADORES

Júnia Maria Nobre Pereira [1],
Lídia da Conceição Grave-Resendes [2]
[1] Escola Dr. Afonso Rodrigues Pereira, junia.pereira@hotmail.com
[2] Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Lisboa, lidia.grave@uab.pt

Esta comunicação pretende relatar uma investigação que teve como principal finalidade investigar as práticas de liderança dos professores nos projetos escolares inovadores e em que medida e de que forma se mobilizam os professores e a organização escolar para o desenvolvimento e dinamização dos projetos, assim como também averiguar as formas de exercício da liderança dos respetivos professores na escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Afonso Rodrigues Pereira, no Concelho da Lourinhã. A investigação apresenta-se sob a forma de Estudo de caso, pelo que se optou por uma análise qualitativa dos dados, recolhidos através do instrumento de recolha de dados documento e entrevista semi-estruturada, por se pretender fundamentalmente ouvir as vozes dos professores sobre as suas próprias práticas.
O enquadramento teórico sobre a problemática em estudo incidiu em reflexões acerca dos conceitos de Projeto e Cultura de Projetos Escolares, Práticas de Liderança, Inovação e Dinâmica da Liderança e da Inovação. Foi também efetuada uma análise ao enquadramento legal em matéria de legislação educativa, essencialmente no que toca aos conceitos de projeto e de liderança em contexto escolar e também sobre a Reorganização Curricular no seu diploma legal, o Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001.
A partir da interpretação e análise dos dados nesta investigação, tendo como referencial o enquadramento teórico proposto, chegamos à conclusão de que existe uma clara cultura de trabalho por projetos, com fortes evidências do exercício da liderança dos professores - lideranças de topo e intermédias em redes colaborativas; promoção de práticas de liderança na equipa e nos alunos. Verificou-se também que os constrangimentos na implementação de projetos são exteriores à escola e às motivações dos professores, sendo que as potencialidades são maioritariamente geradas dentro da escola.

1. Introdução

A organização do currículo do ensino básico foi substancialmente alterada com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (Ministério da Educação [ME], 2001) que assenta todo o seu desenho curricular na Educação para a Cidadania, contemplando a criação de novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto. Estas novas áreas orientam-se pelos seguintes princípios: alargamento do campo de intervenção dos professores e aprofundamento profissional através do trabalho de equipa; criação de um clima favorável à aquisição e desenvolvimento de atitudes de aprendizagem; respeito pela diversidade de percursos de aprendizagem; articulação das áreas curriculares não disciplinares com as competências essenciais de cada área disciplinar ou disciplina; formação integral do aluno através da articulação e integração de saberes.

O Decreto-Lei n.º115-A/98, que regulava o regime de administração e gestão do ensino básico e secundário e revogado pelo Decreto-Lei nº75 de 2008, veio trazer uma

nova forma de existência da escola através da valorização de_uma participação activa como resposta aos desafios de mudança e acréscimo de responsabilidade a si imputada, bem presente no seu preâmbulo:

> *A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação. (...) A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem, assim de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova entidade da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.*

Este Decreto visava essencialmente a consagração do regime de autonomia das escolas como um processo gradual, com vista à sua aprendizagem e aperfeiçoamento. Outro dos seus pressupostos remete para a liderança nas escolas a par do aumento proporcional da responsabilidade que daí advém:

> **Reforçar as lideranças das escolas**, *o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (...) Criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público posto à sua disposição.*

Assim sendo, considerou-se pertinente desenvolver uma investigação sobre que lideranças existentes na escola e de que modo estas se evidenciam na dinamização de projeto escolares inovadores.

2.Objetivo do estudo

Tendo em conta as alterações previstas na reorganização curricular e no regime de autonomia de administração e gestão dos ensinos básico e secundário, o estudo teve como finalidade conhecer em que projetos a escola se envolveu e o que conduziu a organização escolar ao desenvolvimento de projetos escolares inovadores. Nesta linha pretendeu-se também conhecer em que medida os professores e a organização escolar, se mobilizaram para o desenvolvimento destes projetos e de que modo se evidenciou o exercício de práticas de liderança por parte dos atores dinamizadores dos mesmos projetos e se a sua implementação contribui como fator de mudança para a organização

Consideramos que esta investigação permitiria aclarar as questões levantadas emergindo de forma visível, nomeadamente, o modo como o exercício de liderança dos professores envolvidos na dinamização dos projetos escolares contribuiu para a projeção da escola na comunidade social envolvente, bem como aspetos que poderiam ser melhorados ou até corrigidos nessas mesmas práticas apesar de não se tratar de um estudo de investigação – acção.

A escola tem de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências diversificadas, nomeadamente, mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos. Preconiza-se, também, a necessidade do reforço do papel profissional dos professores, do trabalho colaborativo e de um maior protagonismo, intervenção e

liderança para que a função social da escola se possa concretizar. Para o reforço deste papel profissional, estão associadas algumas características fundamentais (Gimeno, 1998), nomeadamente o caráter específico da função que o professor desempenha, o domínio e a produção do saber específico que ele necessita para exercer a sua actividade e o poder de decisão acerca do modo como utiliza esse saber e o desenvolve, bem como a capacidade de analisar e avaliar a sua acção introduzindo, sempre que necessário, os devidos ajustamentos, numa atitude de constante reflexividade.
A inovação nos projetos escolares é um desafio complexo e que exige não só a colaboração de diversas pessoas como também a combinação de conhecimentos e habilidades distintas. Esta colaboração torna-se fundamental desde o momento inicial da definição do problema a ser resolvido, passando pela etapa de geração de novas ideias no sentido da implementação da mudança. Assim, o inovador eficaz não é simplesmente aquele que tem uma mente criativa, mas, sobretudo, aquele que também sabe cultivar e acionar a sua rede de relacionamentos. Nesta linha, também este estudo evidenciou a forma como os professores cultivam e praticam a liderança de modo a propiciar o envolvimento dos seus pares nos projetos que desenvolvem e como este envolvimento é o reflexo de uma atitude de pertença face à organização escolar. Em suma, a investigação teve como objetivos (i) conhecer os projetos inovadores em que a escola campo do estudo se envolveu e (ii) conhecer as práticas de liderança dos professores na dinamização destes mesmos projetos.

Tendo em conta a reorganização curricular prevista pelo Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (ME, 2001), que prevê a implementação e dinamização da cultura de trabalho por projetos e pelo Decreto-Lei nº 75/2008 que reforça a importância de lideranças eficazes nas escolas, o estudo que apresentamos, pretendeu conhecer a importância da aplicação de práticas de liderança dos professores através dos projetos que mobilizam. Nesse sentido como questão de partida do estudo pretendeu-se conhecer em que medida e de que forma se mobilizam os professores e a organização escolar para o desenvolvimento e dinamização de projetos escolares.

3. Procedimentos metodológicos

O estudo enquadrou-se no âmbito do paradigma qualitativo/interpretativo sob a forma de estudo de caso, de modo a permitir a interpretação dos fenómenos. Neste sentido, a opção de seleção deste paradigma e design, prendeu-se com o facto de não pretendermos construir novo conhecimento mas antes proporcionar um conhecimento mais profundo da situação única e concreta na escola campo do estudo, a Escola do Ensino Básico, dos 2º e 3º ciclos, sede do Agrupamento de Escolas Dona Joana de Castro, concelho da Lourinhã, sendo que a amostra foram professores que dinamizaram e coordenaram os projetos escolares.
Para Stake (2000, p.436), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por um interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. No entanto o autor refere que nem toda a investigação pode ser considerada um caso sendo que considera-se um "caso" uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Este autor mostra também que o estudo de caso procura captar a complexidade de um sistema na sua

atividade. Nesta linha, este estudo incidiu na tentativa de perceber se os professores evidenciavam práticas de liderança na dinamização dos projetos escolares e de que modo se envolviam. Esta percepção só pode ser conhecida se for levada em linha de conta o modo como trabalham com os alunos no sentido de os conduzir ao envolvimento na realização de projetos inovadores, o modo como os alunos os desenvolvem, que estratégias utilizam para os desenvolver e quando desenvolvem.

Os participantes no estudo foram três professores da escola campo: o Diretor, Subdiretora e Coordenadora de Projetos e do Ensino Especial. A escolha destas pessoas prende-se com o facto de trabalharem no terreno, em articulação com os restantes professores e possuírem conhecimento na área da implementação de projetos escolares e também pelo facto da responsabilidade quer pedagógica quer de aplicação que lhes é inerente pelos cargos pedagógicos que ocupavam.

De modo a complementarmos a nossa investigação, recorremos também à análise documental, para que a recolha de dados permitisse aclarar questões levantadas no objetivo do estudo de acordo com as finalidades definidas, tendo sido analisado profundamente o plano anual de atividades. Esta análise teve como estrutura a procura de dados relativos aos conceitos emergentes do objetivo do estudo e aclarados no seu enquadramento bibliográfico.

3.1 Limitações do estudo

Este estudo, devido à sua abrangência, não poderá ser tomado como exemplo para outros estudos sobre esta temática, nem pretendemos fazer generalizações ou grandes produções teóricas. Devido ao número significativo de dinamização de projetos na escola campo do estudo, pretendeu-se apenas centralizá-lo na forma como os professores se envolveram nos projetos de maior relevância, que envolveram um número significativo de professores ou que de certa forma através da sua componente inovadora, revelaram impacto no funcionamento organizacional da escola e, que práticas de liderança se evidenciaram. Um aspeto que também poderá ser uma das limitações do estudo, prende-se com o facto do tema base escolhido para a investigação, a liderança e a inovação nos projetos escolares, constituir uma temática actual e pertinente mas revelando um universo pouco alargado na investigação destes conceitos-chave no que toca à abordagem dos mesmos em contexto educacional pelo que poderá revelar-se difícil encontrar meios académicos tais como estudos e avaliações feitas neste âmbito.

4. Conclusões

Em toda a investigação, a consciência da importância das alterações substanciais trazidas para as escolas com a reorganização curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 6 de 2001 de 18 de Janeiro, pautou a postura das investigadoras, pela necessidade sentida na tentativa de trazer à luz através deste estudo, os reais contributos trazidos por esta nova realidade e também fatores a ela associados, nomeadamente no que toca à implementação do trabalho de projeto e que se prendem com as lideranças e inovações, termos tão em voga na atualidade das organizações. Importou assim clarificar que projetos potencialmente inovadores e que lideranças se verificam nas práticas dos professores e no quotidiano das escolas e de que modo estas se materializam nas dinâmicas implementadas. Foi preocupação constante durante toda a investigação, acautelar a objetividade do estudo, contudo, tendo em conta que se tratou de uma análise e interpretação de

resultados do investigador, esta terá sempre associada o fator subjetividade, inerente a qualquer apreciação/interpretação humana. Apesar deste fator limitador, com o intuito de efetuarmos um estudo credível e fiável, optámos por auscultar as pessoas que lideram diretamente no terreno e que por tal, as suas opiniões podem ser consideradas válidas e de grande contributo para a investigação. Sobre o clima de escola a análise empírica permitiu concluir que se trata de uma escola com um clima de trabalho francamente favorável, com sentido de pertença para os profissionais que lá exercem funções, onde os laços profissionais se cruzam com os laços de amizade, onde o trabalho de equipa é uma evidência frisada por todos os participantes neste estudo. Estes dados permitiram-nos inferir que um bom clima de escola tem fortes repercussões nos projetos que nela se desenvolvem sendo que esta ideia vai de encontro ao que muitos peritos em gestão afirmam que profissionais felizes são profissionais mais empenhados e produtivos. Um dos pontos-chave que permitiu estas inferências tratou-se do facto que todos os entrevistados, em vários momentos do decorrer da entrevista, caracterizaram a escola como *"Nossa escola"* e ainda como "*Nossa Casa",* o que denotou um sentimento de pertença vincadamente presente tendo também enaltecido o bom clima de trabalho que propicia a que o envolvimento dos profissionais se efetue a título voluntário, sem esforço e essencialmente com motivação, gosto e vontade.

Notou-se uma clara existência de uma rede de lideranças, não só de topo como também intermédias, sendo que estas lideranças possibilitam e promovem a sustentabilidade da diversidade de projetos que a escola implementa, criando-se assim na escola uma cultura de trabalhos por projeto.
Os líderes de topo apostam na sustentabilidade da liderança com visão, partilha, responsabilidade e iniciativa. As lideranças intermédias que subsistem no tempo tornam-se lideranças sustentáveis de modo a dar continuidade ao projeto da escola.

Os projetos surgem como complementares de um todo e não isolados, sob a forma de redes colaborativas que emergem das linhas orientadoras pelas quais se rege toda a dinâmica da escola. Assim sendo, verificou-se um forte envolvimento coletivo assente em redes colaborativas que envolvem parcerias com a comunidade educativa e parceiros sociais/empresariais.
Uma das conclusões surpreendentes a que chegamos foi o facto de verificarmos que o trabalho de projeto potencia também ao desenvolvimento de liderança nos alunos através do seu envolvimento e participação ativa com tomada de co-responsabilidade nos projetos escolares.

Em suma, as evidências empíricas dos dados permite-nos afirmar que esta escola resiste à inércia revelando tratar-se de um contexto educativo pró-ativo, dinâmico, atento e aberto à inovação. Quanto às práticas dos professores, os dados são reveladores, denotando a presença de práticas de liderança vincadas, quer ao nível das lideranças de topo, quer ao nível das lideranças intermédias. Podemos afirmar que são lideranças do tipo **democrático**, pela importância dada à **partilha** e ao **trabalho de equipa** (aspetos francamente evidenciados por todos os entrevistados), pelo **sentimento de pertença** que encontrámos e também numa vontade de certo modo subtil mas implícita em **criar novos líderes**. Estes Líderes exercem a sua liderança **Atraindo**, **Inspirando** e **Gerindo Talento** sendo o talento a principal fonte de vantagem competitiva: ter a capacidade para antecipar

e liderar e mobilizar processos de mudança e inovação, conquistando as mentes, o respeito e a admiração. Visam a excelência (sempre em prol dos alunos) construindo-a através da humildade pessoal e determinação profissional com visão comprometendo-se com os seus objetivos, estimulando os seus colaboradores ao envolvimento no projeto da organização caminhando de encontro à sua missão. Denota-se uma escola que todos se encontram envolvidos e mobilizados através de um processo interativo com impacto transformacional.

5. Bibliografia

GIMENO, S. J. (1998). *O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* Porto Alegre: Artmed.
STAKE, R. E. (2000). *Case studies*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

Legislação Consultada

ME. (1998). Decreto - Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, *Diário da Répiblica*, I Série A. N.º102 Lisboa. INCM Pág. 1988-(2).
ME. (2001). Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, *Diário da República*, I Série A. N.º15 Lisboa. INCM Pág.258.
Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril
ME. (2008). Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, *Diário da República*, I Série. N.º79 Lisboa. INCM Pág.2341.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

2

Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

FORMAR PROFESSORES NA E PARA A INTERCULTURALIDADE: O CASO DO CICLO DE CONFERÊNCIAS DO GESTO À VOZ: EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO

Joaquim Melro
Universidade de Lisboa & Centro de Formação de Escolas António Sérgio
joaquim.melro@esddinis.pt

Resumo

O desenvolvimento de processos interculturais de formação de professores assume actualmente relevância educativa e social. Deve propiciar-se formação adequada para trabalharem de forma inclusiva, mobilizando e desenvolvendo competências enquanto mediadores interculturais, respondendo à diversidade de características, interesses e necessidades de estudantes de um sistema de ensino que subscreve a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Os princípios da educação inclusiva e intercultural são essenciais na formação de professores de estudantes surdos, significando valorizar a diversidade linguístico-cultural destes estudantes. Mas passar dos ideais às práticas é complexo. Muitos professores não tiveram acesso a uma formação que possibilite reconhecerem os estudantes surdos como participantes legítimos. Urge garantir uma formação adequada, possibilitando-lhes desenvolver um currículo intercultural e inclusivo, adequado às características dos estudantes surdos. Assumindo uma abordagem interpretativa e um design de estudo de caso, discutimos um caso: o ciclo de conferências Do Gesto à Voz: Educação de Surdos e Inclusão, cujo objetivo principal foi promover a formação de professores e de outros agentes educativos no domínio da educação intercultural e inclusiva de surdos. Participaram agentes educativos surdos e ouvintes, partilhando conhecimentos, crenças e dúvidas durante três meses, em seis conferências. Os participantes eram investigadores, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, entre outros. Usaram-se como instrumentos de recolha de dados questionários, tarefas de inspiração projetiva, observação participante, recolha documental e conversas informais. Recorremos a uma análise de conteúdo narrativa, fazendo emergir categorias indutivas. Os resultados iluminam a importância de uma formação de professores intercultural e inclusiva, que valorize, de forma sustentada, a diversidade linguístico-cultural dos surdos, adequando as práticas pedagógicas às suas características. Evidencia-se a necessidade de derrubar barreiras à afirmação de uma educação inclusiva e intercultural, facilitando as transições entre culturas.

Eixo temático: Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade

José Viegas Brás & Maria Neves Gonçalves

Cidadania e Poder do Corpo: A Ilusão dos Direitos

Nesta comunicação, exploramos a necessidade que se verificou em Portugal, desde finais do Antigo Regime até finais do seculo XIX, de disciplinar o corpo na sociedade e de fazer desta problemática matéria de ensino/aprendizagem. Este trabalho teve como **propósito** interpretar o significado social do discurso disciplinar e estabelecer a sua relação com a cidadania e poder do corpo. Seguimos, como **método** de pesquisa, a perspectiva arqueológica de Foucault. Com esta abordagem procurámos definir o discurso disciplinar, um novo tipo de saber. Neste sentido, pesquisámos e analisámos uma pluralidade de fontes de registos de escrita diversos: ensaios doutrinários, tratados de educação, imprensa e *teses* apresentadas em Congressos Pedagógicos do séc XIX.
Como **conclusão**, verificámos que a disciplina é um saber-poder que emergiu com a modernidade em construção, já que o liberalismo abandonou a fantasia megalomaníaca e obsessiva e totalmente administrada (Rose, 1997, p.26). As transformações sociais em causa implicaram uma nova maneira de governar. A liberdade emergente trouxe, como responsabilidade social, a cidadania e os direitos (ou ilusão dos direitos). Para além de nascer uma sociedade disciplinar, como nos refere Foucault, verificou-se a necessidade de escolarizar este saber. Este processo verificou-se em Portugal com a introdução da Educação Cívica no ensino primário (lei de 22 de Dezembro de 1901) e da Educação Física na reforma do ensino secundário 8 lei de 29 de Agosto de 1905). Neste sentido, poderemos dizer que a disciplina é uma escola na medida em que visa levar cada um a saber auto-governar-se. Por outro lado, é um saber-poder que, dada a sua relevância social, precisa de ser ministrado no currículo escolar.

Introduçao

A passagem da sociedade tradicional (Ancien Régime) para a que se seguiu à revolução industrial é particularmente importante porque marca uma mudança significativa na construção dos corpos. A condição de existência é um dado que não pode ser negligenciado nesta reflexão. Do prestígio da distinção pela linhagem, aos desenraizados sociais (vagabundos) ou os que têm que suportar a dureza do quotidiano, sujeitos a uma alimentação deficiente que fragiliza o corpo, cabendo-lhes ainda a tarefa de realizar pesados trabalhos, numa realidade perigosa ausente de hábitos de higiene em que a fome, a guerra, as doenças e as epidemias faziam taxas de mortalidade assinaláveis, num cenário religioso que incitava um sentimento de desprezo pelo corpo, existem múltiplas formas de configuração. A este propósito diz-nos Crespo (1990, p.571) a "educação corporal transforma-se num componente fundamental da organizaçãoo da vida humana, numa técnica eficaz de orientação e gestão da energia

potencial existente nos corpos, tendo em vista, em última instância, o controle dos homens e impedir a ocorrência de fenómenos de entropia."
Diz-nos Coelho (1999, p.89) que no Antigo Regime "O homem comum não tem acesso à prática de técnicas susceptíveis de criar um corpo esbelto, bem nutrido, com a esgrima, a equitação ou a dança. Este modelo é próprio das minorias poderosas, configurando o quadro dos valores dominantes. A realidade das massas populares é muito diversa, corpos vergados ao peso dos trabalhos rudes, da doença e da miséria. Naqueles acentua-se uma verticalidade – o porte da espada é, recordemos, indispensável à condição social do nobre. Dois tipos de corpos que supunha a época serem uma herança inalterável. Em ambos, porém, a altura das pessoas é, então, menor que actualmente." Neste sentido podemos dizer que o discurso sobre o corpo não está divorciado do discurso sobre a pessoa consciente da sua individualidade e da sua relação com os outros (Santos, 2010, p. 140).
Assim coloca-se a questao de saber o que fez com que o corpo ganhasse estatuto de cidadania, conquistando novas relações de poder e levando cada um a produzir certa dose de ilusão dos Direitos sobre si próprio.

1. A instalação do biopoder

A emergência da problemática da população vai introduzir uma viragem na arte de governar. Uma das questões que agora se colocam é a de zelar pela sua saúde. A instalação do biopoder começou a instalar-se desde o século XVIII. Diversos dispositivos servem para montar esse poder sobre a vida, invadindo a vida de todos e de cada um.
Desde o século XVIII regista-se o discurso da "decadência fisiológica da raça portuguesa". Durante o século XIX, este discurso é amplificado. Verifica-se uma nova focalização do discurso – da crítica centrada na decadência baseada nos valores morais contra a nobreza, passou-se para a decadência da população.
Diz-nos Crespo (1990, pp.567- 574) "Em Portugal, na transição do século XVIII para o século XIX, num quadro dominado por múltiplas práticas e representações, tivemos oportunidade de assistir ao desenvolvimento de uma experiência humana efervescente, responsável pelo nascimento da civilização do corpo (…) o corpo transformou-se numa verdadeira questão política, porque não sendo um dado biológico imutável é a origem e a consequência de um complexo processo de elaboração social."
Recuemos à cultua helénica. Os gregos não tinham apenas um termo para exprimir o que entendiam por VIDA. Serviam-se de dois termos, semântica e morfologicamente distintos, ainda que remetendo para um étimo comum (Agamben, 1989, p.11): Zôê – Exprimia o simples facto de viver em comum a todos os seres. Vida regida pelas leis da espécie. Bios – Indicava a maneira de viver próprio de um indivíduo ou grupo. Vida determinada pela criatividade humana
A cultura aristocrática, que se eleva acima do homem comum (este não tem arete) forja-se na força e destreza dos guerreiros. O valor do homem é apreciado na base desta qualidade. Nobreza conjuga-se com a bravura militar. A exigência de coragem é uma marca da virilidade que se deseja como conduta distinta a ser alcançada. O esforço e a vida inteira desses heróis são uma luta que se quer vitoriosa.
Com o Cristianismo inicia-se um novo ciclo existencial. Com ele introduz-se um novo regime de verdade, afirmando-se a sacralidade da vida, apesar de a valorizar no sentido extra-terreno. O Cristianismo marca já uma diferença em relação aos antigos, fazendo do permanecer vivo um dever sagrado. A semântica do corpo herdada da teologia política medieval foi alterada com a modernidade. Com ela, temos um novo quiasma.

A vida é agora apresentada numa nova perspectiva, colocando-se a vida como um bem supremo. Como nos diz Julián Marías (2000, p.79) "a expectativa é o núcleo da vida perdurável. Se a relação com Deus se limitasse à vida terrena, a religião mesma perderia seu sentido." O sentido da vida está no reconhecimento da ansiedade da finitude da vida como prazo que cada um dispõe para cumprir um plano de vida. Se fossemos imortais, provavelmente os planos seriam constantemente protelados. Trata-se de uma vida projectiva, o que a distingue de todas as outras formas de vida biológica.
Enquanto se sobrevalorizou exclusivamente a pedagogia divina e, enquanto o homem, como ser vivo, não fez parte das estratégias políticas, as doenças da alma, as doenças espirituais, foram consideradas mais graves do que as do corpo. As doenças do corpo, mesmo conduzindo à morte, foram desvalorizadas porque como a vida não era qualificada não havia necessidade de salvação. Enquanto a vida não adquiriu valor, não houve necessidade das doenças que matam o corpo serem temidas. Esta atitude de despojamento era ainda reforçada pela vivência do próprio sofrimento provocado por uma situação de doença, condição considerada necessária para adquirir a salvação. De tal forma era assim que, nem o alívio da dor era procurado nem o desconforto que daí advinha era evitado. O mal-estar era reconhecido e era procurado. A economia da salvação apenas incidia sobre a salvação da alma. O progresso do espírito não era feito em comunhão com o cuidar da vida, com as preocupações com a saúde e o bem-estar. A partir do século XVI até ao final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série de tratados destinados a não mais dar conselhos aos príncipes, como era habitual – nova arte de governar.
O modelo organicista permite justificar a necessidade de um Estado forte, levando a bom termo o funcionamento coordenado das diferentes partes. A divisão orgânica necessária ao funcionamento da sociedade fica subordinada ao princípio da totalidade. O *Tratado de Conservação da Saúde*, de Ribeiro Sanches dá-nos uma perspectiva iluminista de saúde pública. A normatividade médica deve atingir as pessoas através do poder político. Esta obra foi publicada em Paris em 1756 e, se bem que dedicada a Dom Pedro Henrique de Bragança, é reputada pelo próprio autor "útil e, igualmente, necessária aos Magistrados, Capitães Generais, Capitães de Mar e Guerra, Prelados, Abadessas, Médicos e Pais de Família". A abrangência dos destinatários revela o amplo alcance que o autor pretendia com a publicação deste tratado que se inscreve num amplo contexto de valorização da saúde das populações, como recurso essencial para os Estados, e da concepção do bem estar corporal como elemento da prosperidade da sociedade. A reforma da Faculdade de Medicina, em 1772 na Universidade de Coimbra, levada a cabo pelo Marquês de Pombal, denota a influência desta obra de Ribeiro Sanches que enfoca as questões relativas aos cuidados com o corpo, com o higienismo e com a conservação da saúde no que Foucault (1999) virá a designar como biopolítica da população. Assim importa disciplinar o corpo na soceidade e fazer desta problemática materi de ensino/aprendizagem. È curial interpretat o significado sicaisl do discurso disciplinas.

2. O discurso disciplinar

A Higiene deu início a um novo processo de psicologização. A medicalização dos hábitos de vida desencadeou novos sentimentos, novas preocupações, incentivando cada um a cuidar de si próprio.
A incorporação deste preceito levou cada um a uma nova regulação. Uma viragem verificou-se no processo de salvação, colocando-se a saúde como condição necessária para a fabricação de um novo imaginário. Neste sentido podemos dizer que a higiene é

um novo saber que vai ter importância decisiva na preservação (salvação) da população. A defesa da higiene iniciada em Portugal por Fernão Solis da Fonseca, João Curvo Semedo, Francisco Fonseca Henriques, Martinho Mendonça e Melo, teve uma importância vital na montagem do discurso disciplinar. Nada de significativo seria alcançado se cada um não fizesse da higiene um exercício de governo de si próprio.

Mas o que devemos entender por disciplina? O termo disciplina é aqui explorado no duplo sentido assinalado por André Chervel (1991): como "ginástica intelectual" e como matéria de ensino. A ligação entre os dois termos pode ser feita da seguinte maneira: ministram-se conhecimentos (matérias de ensino) para servir de exercício intelectual (disciplinar a inteligência). A disciplina está associada ao verbo disciplinar. Significa que qualquer disciplina é uma maneira própria (particular) de disciplinar a mente.

Importa prestar atenção ao termo disciplina e à dificuldade que se verificou em reconhecer a educação física nesta perspectiva. Basta dizer que, como faz referência André Chervel, antes do início do século XX não se reconhecia a educação matemática ou científica como uma verdadeira formação intelectual. Só uma disciplina, as humanidades clássicas, era reconhecida o potencial para cumprir tal objectivo. A este propósito, diz-nos igualmente Paul Monroe que a educação humanista consistia principalmente nas línguas e nas literaturas clássicas dos gregos e romanos. O próprio termo humanidades veio a significar línguas e literaturas dos antigos.

Se as matérias que integram o currículo correspondem aos saberes mais significativos de dada sociedade é necessário que eles adquiram relevância social (valor) para serem assumidos como necessários no currículo. As disciplinas são criadas conforme a necessidade que o desenvolvimento da sociedade vai requerendo. O atraso e a dificuldade em a educação física se afirmar como uma disciplina deve-se ao facto de se apresentar com características distintas e também devido a só tardiamente ter sido colocada como uma necessidade social. A criação da educação física como uma nova disciplina não é independente das necessidades sentidas pela sociedade. Ela começa a constituir-se a partir do momento em que a sociedade sente necessidade de procurar este tipo particular de resposta para os problemas que coloca.

O discurso disciplinar encontra não só na doença mas também na ociosidade um perigo a combater. O recurso às actividades físicas foi um problema que se equacionou muito cedo. O problema dos perigos que a ociosidade coloca na educação dos jovens e o efeito disciplinador das actividades físicas foi introduzido pelo Padre Alexandre Gusmão. Considera que a importância da boa criação é fundamental porque se a criança crescer de forma disciplinada é de esperar dela um bom futuro. Se, pelo contrário for criada em liberdade de vida e depravados costumes, é de esperar a ruína das famílias e de toda a república. O bem das crianças depende da sua boa criação. É por isso, refere Alexandre Gusmão, que o Espírito Santo aconselha a ensinar e a dominar os filhos desde a "puerícia", pois conforme a criação assim teremos a sua inclinação.

A questão da boa educação foi problematizada como algo de grande utilidade, pois dela fazia-se depender o bem de toda a república (combate às doenças orgânicas e doenças sociais). Um eficaz combate tem que passar por uma boa educação. Considera-se que de uma má educação não pode nascer coisa boa. Para ilustrar esta ideia refere-se que é muito difícil sair um bom mestre, o que foi mal ensinado, como sair um bom rei, bom governador, o que foi mal governado, como igualmente é impossível tirar uma linha direita por uma régua torta. Uma escritura que escrita numa pauta torta só pode sair escrita torta.

Neste sentido, a doença e ociosidade são colocadas como um perigo na criação das crianças. Deixar as crianças submetidas ao grave problema da *surmenage* que se

fazia sentir nas escolas, condenando ao fracasso inúmeras crianças, ou entregues à ociosidade, equivalia a criá-las na escola da doença e de todos os vícios. Por isso colocava-se como solução para o problema a aprendizagem de uma vida saudável. Isso passava pela alteração curricular e por uma correcta ocupação. Devido a isso, Alexandre Gusmão diz que os antigos que se prezavam na política de crianças procuravam sempre tê-las ocupadas, para que a ociosidade não abrisse as portas dos vícios.

O grande interesse está em aliviar o estudo e ao mesmo tempo combater a ociosidade. Apesar do interesse associado à prática das actividades físicas para combater o mal declarado (doenças orgânicas e sociais), importa referir que elas não são todas consideradas com o mesmo potencial terapêutico.

Neste contexto pergunta-se que valor tem a disciplina? Moreira de Sá responde a esta questão dizendo que nenhum corpo colectivo pode criar-se, constituir-se e desenvolver-se sem disciplina, porque relacionado com este princípio está a ordem e o bom andamento da sociedade. Em sua opinião os bons autores definem a disciplina como "arte, faculdade, sciencia, creação, educação, ensino, instrucção, exercício, governo, ordem, regra, politica, fustigação e maceração." Por esta definição podemos verificar o alcance que se pretende atingir com este preceito. Considera que a essência da disciplina é a educação, razão pela qual, a escola, enquanto espaço privilegiado de educação, não pode deixar de ser por ela dominada. Isto quer dizer que a disciplina não pode ser vista pelo seu efeito castrador. Bem pelo contrário, o recurso à disciplina é fundamental para a construção social.

Dada a sua grande importância, não pode ficar arredada da escola. Neste sentido, Annes Baganha diz que a disciplina "é o conjunto de meios destinados a manter na escola a ordem entre os alumnos e regularidade do ensino." Ela pode ser obtida de duas maneiras: a primeira, por meios gerais, funda-se na afeição dos alunos entre si e pelo professor; a segunda, por meios particulares, dependem dos casos especiais que só um professor inteligente e bondoso sabe utilizar. A ideia de se associar a disciplina aos castigos corporais é por ela desde logo reprovado por dois motivos: pela razão e pela moral. É pela emulação, que é o desejo de nos tornarmos iguais ou superiores aos outros (nos dotes físicos ou intelectuais), que o professor deve promover a disciplina.

A disciplina, na perspectiva que Annes Baganha defende, funda-se no afecto, o que é fundamental para o viver em sociedade porque adoça o coração. Para além disso, tem a grande vantagem de habituar as crianças a empregar bem o tempo, o que é por sua vez uma condição de bem viver. Esta regularidade no trabalho é benéfica porque permite fazer um bom aproveitamento das capacidades de um indivíduo e do uso conveniente da saúde.

Trata-se por isso de um saber fundamental que também deve ser aprendido. A prática das actividades físicas (Educação Física) integra-se também nesta concepção disciplinar, levando cada um a aperfeiçoar-se, superando-se, tentando ser igual ou superior aos outros, combatendo desta forma o esbanjamento do tempo e os maus comportamentos normalmente a ele associado. A questão que se coloca é a de fazer a conexão entre as relações de poder e a entrada da educação física no currículo. Quando nos referimos ao culminar do processo de conversão da educação física em saber verdadeiro, queremos colocar em evidência os mecanismos que fizeram com que a educação física fosse definitivamente aceite no currículo dos alunos do liceu e estabelecer o elo de ligação com os procedimentos que dela dependem. E isso foi conseguido através de decreto de 29 de Agosto de 1905, que institui pela primeira vez no currículo português a educação física no liceu[1]. No ensino primário tinha a ginástica

[1] Sobre esta reforma, consulte-se Brás & Gonçalves, 2009, pp. 101-121.

tinha sido estabelecia por Passos Manuel em 1836, contudo com a sua saída do elenco governativo a ginástica foi extinta por Costa Cabral em 1844. Desta data até 1870 a ginástica não faz parte dos currículos de nenhum nível de ensino. São 26 anos de silêncio curricular sobre a presença da educação física no currículo (Brás, 2006, p.746). A Geração de 70 vai fazer a apologia da ginástica contra a *decadência da raça* e para promover o revigoramento da mocidade portuguesa.

3.Cidadania e Direitos

A passagem de súbdito a cidadão assinala uma conquista importante na assunção da cidadania. Em Portugal, essa passagem ocorreu com a Revolução Liberal, em 1820. Vejamos como Alexandre Herculano (1810-1877) nos descreveu a origem da nova ordem liberal e as representações estimulantes que a acompanharam "Imbuídos das ideias liberais que os livros e os jornais franceses inculcaram por toda a parte no espírito dos homens (...) os nossos pais prepararam, por meio de sociedades secretas, uma revolução liberal que estalou em 1820. (...) Cada dia trazia a sua festa nova, era uma chuva cerrada de hinos, de sonetos, de canções, de dramas". Surgiram, pois - como aliás a pena magistral do historiador nos indica - múltiplos textos de registos de escrita diversos, que são um significativo indicador da cultura vintista. A par da literatura de opúsculo e panfletária, com intuitos formativos e de orientação de opinião, vem a lume uma pluralidade de trovas e de peças dramáticas que aliavam o entretenimento à mensagem política numa clara militância em torno dos novos conteúdos liberais e constitucionais.

O Estado Político que fez emergir a sociabilidade moderna passou a prefigurar um conjunto multifuncional de instituições políticas e administrativas e educacionais. O Estado de direito serviu para enfatizar o facto de certos direitos não dependerem da legalidade conjuntural de cada Estado mas do seu reconhecimento por todas as pessoas pela sua condição de seres humanos independentemente da sua condição política, religiosa étnica ou social. Assim, os direitos humanos são os direitos inerentes à nossa condição de seres humanos.

Os direitos têm sido pensados quase sempre em articulação com os Estados, como se fossem direitos estatais ou deles decorressem naturalmente. Todavia, a relação do Estado com os direitos humanos é mais complexa, feita de protecções, de apoios, mas também de traições, de infidelidades, de exclusões. As relações entre o Estado e os indivíduos ou grupos deviam fundar-se no contrato social baseado numa teoria mais alargada dos direitos e no intervencionismo estatal para fornecer serviços sociais. (Estêvão, 2011, p.21).

E a cidadania, como refere (Coq, 1998, p. 30), pressupõe uma ligação da cidadania com a democracia: "La citoyenneté suppose certes une certaine appartenance à la société, mais l'appartenance à une dictature ou à un État totalitaire ne fait pas le citoyen. Bref, l'idée de citoyenneté et celle de démocratie n'ont de sens que l'une par l'autre, les deux ensemble".

A par da ligação da cidadania com a democracia, também a conquista da vida levou tempo a ser introduzida nos direitos do homem. O Estado-nação veio dar aos direitos uma nova profundidade e compreensão. É apenas no dealbar do século XX, que a Educação Cívica é introduzida no currículo português pelo decreto de 24 de Dezembro 1901. O processo histórico mostra-nos que, em primeiro lugar, conquistaram-se outros direitos: liberdade, igualdade, fraternidade. Mas estes direitos ainda estão desfocados da sua essência. E permanecemos, de certo modo na ilusão dos direitos.

Dizemos isto porque os Direitos emergiram na lógica do novo regime de poder. Neste sentido, os Direitos inscrevem-se na lógica do poder que o instituiu. O *eu* privado não está dissociado do *eu* público. O Direito contém sempre uma certa dose de ilusão da liberdade devido a estar ao serviço do poder dominante. A cidadania pressupõe uma forma de relacionamento social compatível com o modelo social preconizado pelo poder dominante

Conclusões

Os direitos do homem emergiram historicamente quando se operou uma nova determinação política sobre a vida – mudança de regime. Na vida natural vivia-se segundo uma ordem "impolítica". Os direitos inscrevem-se numa linha de preocupação biopolítica. O homem, como nos disse Aristóteles, de animal vivo passou para uma existência política.

Foi com o discurso do Direito Natural que o indivíduo deixou de ser uma entidade ontológica para passar a fazer parte de um espaço comum onde co-existe com outros. Os direitos naturais eram sobretudo triunfos dos indivíduos sobre o Estado, devendo este proteger a autonomia individual, entendida como a livre determinação de cada um para adoptar qualquer concepção de bem e de vida boa, sem coerção externa (Estêvão, 2011, p.21). A emergência da problemática da população vai introduzir uma viragem na arte de governar. Uma das questões que agora se colocam é a de zelar pela sua saúde. A instalação do biopoder começou a instalar-se desde o século XVIII. Diversos dispositivos servem para montar esse poder sobre a vida, invadindo a vida de todos e de cada um.

Sem dúvida que uma das construções do político que cimentou a modernidade foi a que se delineou à volta da noção de cidadania. Esta possibilitou articular dois discursos caracterizadores da modernidade: o liberal, através da democracia representativa e o social, mediante a implementação de direitos no Estado benfeitor (Heredia & Montoya, 2013, p.217).

Se bem que no nosso país, no séc XIX, se enfatizassem os direitos de igualdade perante a lei, e das liberdade, o discurso sobre a preservação da saúde também se foi construindo sobretudo com base em textos doutrinários de intelectuais preocupados com o bem estar dos povos. É a partir daqui que se vão despertar as consciências para a necessidade da conservação da vida

Só quando se começa a perspectivar a vida como um bem, é que a vida passa a ser considerada um objecto de justiça. Como nos diz Rentería (2001, p.28), a justiça é, em certa medida, uma distribuição equitativa dos bens e dos males, ou seja, dar a cada um aquilo que se lhe deve. O direito é, assim, entendido como um dever ser de existência humana. Neste sentido, para que a distribuição seja feita de forma apropriada, foi necessário esperar para que ela passasse para o plano das leis, subordinando-as aos princípios políticos organizadores da sociedade.

A questão da vida só tardiamente é equacionada do ponto de vista da igualdade. O fazer com que cada um lhe seja garantido o direito a si próprio levou tempo a ser assimilado pelo Estado. O direito à vida relaciona-se com a democracia, como garante da liberdade e igualdade e estas demoraram a ser construídas.

Para chegarmos à tecnologia sanitária da população foi necessário criar vários dispositivos: medicalização da sociedade, da escola e da educação que fizeram ver e falar segundo a lógica da racionalidade médica (biologização da política e uma politização da bios), incentivando práticas de higiene. A medicalização da própria vida só foi possível através da inserção de tudo e de todos segundo as regras de higiene

(Brás, 2008). Neste sentido, a medicina, como já nos tinha dito Foucault, é uma estratégia biopolítica, na qual o Estado teve um papel crucial.

É preciso notar que o discurso sobre a bios extravasou as fronteiras da medicina, infiltrando-se nos diferentes espaços da existência humana. A bios é, pois, uma realidade pública e privada – a vida foi integrada nas estratégias políticas e, por outro lado, passou por um processo de consciência subjectiva.

Neste sentido podemos dizer que a biopolítica tem uma dimensão histórica (o sentido não é dado, é criado historicamente pelo homem) e está ligada à dinâmica imunitária (protecção da vida) que surgiu com a modernidade e com o fortalecimento do Estado.

Toda esta problemática vai ganhando progressivamente mais dimensão porque o controle da sociedade (a partir do século XVIII) - como também já nos tinham dito Foucault (1987, 1990), Crespo (1990) e Brás (1997, 2006) - vai operar-se a partir do corpo. Dada a importância que o valor do corpo atingiu ele foi sendo progressivamente estatizado - ao serviço da nação. As preocupações centraram-se, em primeiro lugar, na sua conservação. Depois passou-se para a sua potencialização. A educação foi um dispositivo que teve um papel muito importante em todo este investimento no corpo.

A vida não tinha grande valor. Tal como a vida animal, a vida humana era um simples viver. Foi preciso que a política desse forma à vida, para que o seu significado fosse ampliado. O que realmente vem estabelecer a condição da sua liberdade... é o direito à vida. É preciso ser dono da vida, é preciso que cada um aceda à propriedade da sua condição existencial para que efectivamente a liberdade tenha a possibilidade de se expressar.

O discurso disciplinar veio colocar o poder do corpo em novas relações de saber-poder e fabricar uma nova cidadania. Veio colocar as pessoas a pensarem-se e a desejarem-se envolvidas em novas formas de relacionamento, na ilusão de que tinham conquistado a liberdade sem constrangimentos...

Referências Bibliográficas

Fontes

Baganha, A. (1878). *Noções elementares de pedagogia*. Porto: Editor em casa de A.R. da Cruz Coutinho.

Gusmão, A. (1685). *Arte de Criar bem os filhos na idade da Puerícia*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes.

Herculano, A. (ed. de 1982-1987). *Opúsculos* (org., introd. e notas de CUSTÓDIO, J., & GARCIA, J. M. Lisboa: Editorial Presença.

Reformas do Ensino em Portugal, 1835-1869 (1989). Tomo I - Vol. I. Lisboa: Secretaria Geral / Ministério da Educação.

Reformas do Ensino em Portugal, 1870-1889 (1991). Tomo I - Vol. II. Lisboa: Secretaria Geral / Ministério da Educação.

Reformas do Ensino em Portugal, 1890-1899 (1992). Tomo I - Vol. III. Lisboa: Secretaria Geral / Ministério da Educação.

Reformas do Ensino em Portugal, 1900-1910 (1996). Tomo I - Vol. IV. Lisboa: Secretaria Geral / Ministério da Educação.

Sá, Moreira de (1870). *Compêndio de pedagogia*. Lisboa: Typographia Portugueza.

Sanches, R. (1756). *Tratado de Conservação da Saúde dos Povos*. Parois: Bonardel e Du Beux.

Bibliografia

Agamben, G. (1998). *O poder soberano e a vida nua*. Lisboa: Editorial Presença.

Brás, J. (1997). Corpo, sociedade e escola: sensibilidade educativa. In *A criança, a Escola e a Educação Física* (pp. 49-58). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Brás, J. (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma Disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Brás, J. V. (2008). A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação *Revista Lusófona de Educação*, 12, 113-138.

Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2009). Os saberes e poderes da Reforma de 1905. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 101-121.

Brás, J.V. & Gonçalves, M.N. (2011). Discursos de profesores: la ciudadanía y la ética republicanas en la gestión del alma pública. In Rivas, L.E. Primero & Dávila, F. M. (coord.) *Hermenéutica y Pedagogía para la formación humana en una época incierta*. (pp. 91-103). México: Editorial Torres Asociados. Secretaría de Desarrollo Rural Y Equidad para las Comunidades.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educacion. Historia del Currículum* I, 295, 59-111.

Coq, G. (1998). Démocratie et citoyenneté: le rôle des valeurs. *Educação e Sociedade*, 3, 25-36.

Crespo, J. (1990). *A História do corpo*. Lisboa: Difusão Editorial.

Estêvão, C. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de Educação para os Direitos Humanos. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 11-30

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, M. (1990). *Tecnologias del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Gonçalves, M. N. (2004). "O despontar da cidadania no Portugal de Oitocentos", *Revista Lusófona de Educação*, (3), 89-107.

Heredia, J. M & Montoya, L. A. (2013). De la ciudadanía social al individuo fragmentado. *Política & Cultura*, 39, 201-228.

Marías Julián (2000). *A perspectiva cristã*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Mozzicafreddo, J. (1997). *Estado-Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editores.

Rentéria, F. (2011). Justicia y derechos humanos. Justicia: équida en los ámbitos político, social y económico, *Revista Universidad Autónoma Metropolitana*, 35, 27-45.

PEDAGOGIA DO 'SOCIAL' NO ENCONTRO DE APRENDIZAGENS NÃO FORMAIS, EM CONTEXTO COMUNITÁRIO DE 'BAIXA DENSIDADE'

Ernesto Candeias Martins

[Escola Superior de Educação (UTC – Ciências Sociais e da Educação) do Instituto Politécnico de Castelo Branco; email: ernesto@ipcb.pt]

Resumo

O estudo valoriza a triplica relação entre 'social-educativo-cultural', no contexto comunitário, que conflui numa pedagogia do encontro e da convivência, na pretensão duma comunidade de todos e para todas as gerações. A argumentação, de teor hermenêutica, trata das seguintes questões: pedagogia 'do' e 'para' o encontro, inserida no âmbito das ciências da educação; o 'encontro' relacional e comunicacional, no campo da pedagogia da convivência comunitária e da pedagogia social/educação social. As novas práticas socioeducativas, com enfoque na construção social do sujeito crítico e criativo, proporcionam interações sistémicas e de intensa dinâmica entre o 'sujeito-comunidade-conhecimento-convivência', na apreensão e desenvolvimento de saberes, habilidades, perceções, emoções, troca de experiências e relações, no âmbito da cidade educadora.

Seção: Pedagogia Social e Desenvolvimento Comunitário (Paper 106)

Questões prévias

Um dos retos do século é o de educar 'na' e 'para' comunidade, de modo a alcançar uma educação e convivência intergeracional, intercultural e comunicacional. Este desafio intercepta aprendizagens formais, não formais e informais. Nas últimas décadas houve uma atomização de pedagogias (multicultural, ambiental, cultural, patrimonial, artística, etc.), algumas delas integrando projetos educativos, programas e ações diversas. Forjou-se uma miscelânea educativa constituída por áreas científicas fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo. Para além da pedagogia escolar e familiar há outras pedagogias que incidem na aprendizagem do ser humano gerando o encontro, a convivência e o diálogo intergeracional.

Reconhecemos a necessidade de desenvolver novas práticas socioeducativas, com enfoque numa construção social do sujeito crítico e criativo, que proporcione uma interação e uma dinâmica entre o 'sujeito-meio ambiente-conhecimento-convivência' (*rede de baixa densidade* quotidiana), na apreensão e desenvolvimento de saberes, perceções, habilidades, troca de experiências, vivências e relações. A esta rede de pedagogias materializadas no 'encontro comunitário' (rede sistémica social), designamo-las por '*pedagogias de baixa densidade'*, que surgem de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade, gerando o aprender a aprender (aprender a ser e querer, aprender a estar e a conviver), no contexto da educação ao longo da vida (Bruner, 1997).

São propósitos norteadores da nossa argumentação as seguintes questões:

*-A pedagogia 'do' e 'para' o encontro, insere-se no âmbito das ciências sociais e humanas e, especificamente nas ciências da educação (pedagogia social/educação social), onde o triplico 'educação-cultura-comunidade' constitui fundamentos socioeducativos e relacionais do ser humano com os outros. Aquela pedagogia integra o marco das 'pedagogias de baixa densidade' na comunidade (rede social e tecnológica de ação no seu quotidiano e de relações inter e intra pessoais), onde se entrelaça com a pedagogia para a convivência, pedagogia ambiental e ecológica, pedagogia inter e multicultural, pedagogia urbana, pedagogia patrimonial e artística, pedagogia para o turismo, animação sociocultural, etc. O campo de intervenção (fazer) e do saber educativo destas pedagogias em rede (sistémica) convergem para uma educação axiológica e de cidadania, de convivência democrática e geracional, que comunitariamente através de aprendizagens interativas gera os princípios básicos da cidade educadora, da intergeracionalidade e interculturalidade.

*-Admitimos o 'encontro' relacional e comunicacional na comunidade, no campo da pedagogia da convivência (diálogo, relações pessoais e sociais), integrando áreas de intervenção da pedagogia social, que tem na educação social e/ou trabalho social a sua vertente prática orientada à socialização e promoção dos indivíduos. Ou seja, quer a educação social (especializada), a animação sociocultural e sociocomunitária, a educação multicultural, a educação intergeracional e educação cívica e para a cidadania articulam-se com os propósitos de educar para o 'encontro vivencial', em contextos geracionais e multiculturais.

Na base duma metodologia de análise hermenêutica teremos por objetivos a relação 'social-educativo-cultural' na comunidade, na educação para a cidadania (cidade educadora, sociedade de aprendizagens, sociedade para todas as idades) e formações de aprendizagens não formais. O cruze educativo de pedagogias, adquirido em contextos diversificados e comunitários e proveniente do encontro (conhecimentos, relações, experiências, convivências, perceções, etc.), integra-se na área da pedagogia social/educação social para bem-estar social, desenvolvimento humano e de valores, qualidade de vida, sociabilidade, etc. Abordaremos três pontos fulcrais: relação pedagogia social – pedagogia do encontro, na perspetiva social/educativa; pedagogia do encontro, como convivência, integrada nas 'pedagogias de baixa densidade' (sistema em rede comunitária); os desafios da pedagogia do encontro no desenvolvimento da comunidade e no diálogo intergeracional e multicultural.

1.- A pedagogia social e o campo prático da educação social

Os tempos estão em permanente mudança. Esta sensação de mudança na estrutura social e nos aspetos conjunturais é vertiginosa e complexa (Bauman, 2003). Cremos que a educação terá que enfrentar problemas quotidianos e comunitários prioritários no ser humano, criando-lhe consciência crítica e uma educação integral que fortaleça o respeito pelas culturas e valores. Neste sentido a incorporação do pensamento complexo à educação (comunitária) facilita o surgimento de uma política complexa, que desenvolve essa complexidade numa dupla perspetiva: pensar global – atuar local; pensar local – atuar global (Morin, 2003: 130). O contributo daquela complexidade implicará nos educandos um pensamento que lhes permita enfrentar os problemas e as necessidades que sofrem, o que exige uma dimensão de ciência holística e sistémica, já que esses problemas sociais e existenciais implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependências, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos caóticos e bifurcações (Morin, 2003: 136).

Neste sentido a pedagogia tem a função de promover aprendizagens (formais e não formais), a partir dos processos de convivência relacional, em diálogo e liberdade entre todos os aprendizes e aprendentes, numa concretização realizada pelo encontro, o qual permitirá dar respostas às necessidades e aos problemas quotidianos e comunitários (Bauman, 2003).

A compreensão teórico-prática da pedagogia, que é a ciência que se ocupa da educação, do ensino e das aprendizagens, constituindo o eixo de todos os processos e intervenções educativas, inclui nos seus correlatos o social (pedagogia social). Nesta amplitude o marco concetual que abrange é complexo e resulta difícil defini-la sem recorrer a outras ciências que com ela participam no âmbito educativo, cultural e social. A pedagogia social (PS) constitui uma ciência pedagógica e social, sendo uma construção histórica dentro do estatuto científico da pedagogia. Se damos mais protagonismo à educação na vida quotidiana, garantimos uma cidadania mais ativa e participativa, recorrendo ao papel e identidade da PS, como ciência das humanidades e do social. A influência da educação social na sociedade implica a adaptação, socialização e sociabilidade, aquisição de competências sociais e emocionais, uma didática social quotidiana, ações de qualificação pessoal e profissional, formação do cidadão, de prevenção e controlo social, de trabalho social (educativo, cultural), aprendizagens não formais, geradora de exigências, etc. (Petrus, 1997).

1.1.-As aprendizagens não formais na área da pedagogia social

Clarifiquemos a designação de PS e a sua relação com a educação e a cultura. O social unido à pedagogia refere-se ao espaço vivo, dinâmico e em contínua evolução, permeável e relacionado com a cultura e a educação do ser humano. Por isso, a PS distingue-se da

pedagogia formal e familiar, com espaços concretos de desenvolvimento de ações (aprendizagem), relações e convivências, constituindo-se o chamado 'terceiro espaço'. As tentativas de concetualização da PS são muitas, mas todas a designam como ciência da educação social, ou seja, uma ciência pedagógica, cujo objeto de estudo é a educação social, concretizando-se em âmbitos, áreas ou processos de intervenção onde projeta os saberes e competências teórico-práticos. Ao tratar-se de processos educativos contempla três atributos: socialização/sociabilidade; os destinatários são indivíduos/coletivos com caraterísticas específicas, em situação conflito ou dificuldades sociais; realização em contextos não formais.

A PS tem um percurso histórico, que se remonta a iniciativas alemãs ao nível dos municípios, de colónias de férias e de campo ou marítimas, de intervenções de socialização, de reabilitação ou reeducação de indivíduos ou coletivos, de intervenção comunitária, etc. Historicamente são importantes as ações realizadas por Pestalozzi, Fröebel, A. Diesterweg, R. Eucken, Natorp, etc. que converteram o educativo num aspeto social ou de socialização, cuja educação constituía a força de configuração do social e das mudanças sociais e, daí a inserção da PS ou na pedagogia (pedagogia especial) ou sociologia (sociologia social) ou como ciência auxiliar da pedagogia, sendo o 'tronco formativo' do profissional com enfoque pedagógico.

Por conseguinte, a PS é uma ciência no âmbito das ciências da educação e/ou sociais e humanas, com uma dimensão prática, social, cultural e educativa, no âmbito da educação ou das aprendizagens não-formais, que compreende, em geral, tarefas e intervenções/ações que implicam, entre outras, a socialização dos sujeitos ou coletivos, a satisfação de necessidades fundamentais, a compensação em competências e valores, a prevenção e recuperação no campo das deficiências, desvios ou dificuldades de socialização, de ócio/lazer (animação), etc.

A PS surge no espaço impreciso das ciências da educação contribuindo para a legitimidade da pedagogia. Hoje valorizamos a educação em todas as suas dimensões do indivíduo e grupos, no sentido que a propunha Faria de Vasconcelos (educação integral), daí que o aprender não tem fronteiras entre a formalidade e não formalidade do aprender. Os saberes oriundos das intervenções dependem das interfaces das relações entre outros saberes e experiências e a PS permite a construção de novos modelos de inteligibilidades e esquemas de ação. Entre os diversos campos ou especialidades PS ao nível comunitário destacamos: atenção à infância, juventude, adultos e idosos; atenção à família; atenção aos deficientes ou pessoas com dificuldades/incapacidades diversas (físico-motoras, cognitivas, sociais, culturais); atenção a grupos de marginados ou de risco (integração); no desenvolvimento da educação intergeracional; na promoção da mulher; na prevenção da delinquência e situações de inadaptação social e educativa; na dinamização da animação sociocultural; etc. Ou seja, há

nesta panóplia conceções empírico-descritiva, espaços de ação ou intervenção social e educativa, de intervenção cultural, patrimonial e geracional (Petrus, 1997).

Atualmente a PS orienta-se cada vez mais à educabilidade humana dirigida a pessoas que se encontram em dificuldades e situações socioeducativas desfavoráveis. Daí que o trabalho ou intervenção dos profissionais (educadores sociais, assistentes sociais, animadores, trabalhadores sociais, gerontólogos, etc.) emerge como necessidade da sociedade, já que é ela própria que origina essas situações deficitárias e outras manifestações humanas (sofrimento, marginalização, pobreza, delinquência, abandono, carências de participação social, isolamento, etc.). De facto a PS materializa-se na prática na educação social/trabalho social, através de intervenções educativas, culturais e de animação, intencionais e não formais, organizadas por instituições e/ou em meio aberto ou território comunitário.

1.2.-Situemos a educação social no diálogo multicultural

A multiculturalidade, a educação ambiental, patrimonial e artística e todas as aprendizagens não formais, no contexto comunitário, constituem áreas que favorecem o desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo e, simultaneamente a convivência e o diálogo. É sabido que a educação é um fenómeno social, complexo e diversificado, que se enquadra na formação do cidadão numa democracia ativa e participativa: é necessário educar a comunidade e as pessoas para a convivência intergeracional, este é um dos desafios deste século, perante o efeito demográfico atual. Nesta dimensão de cidadania ativa e no sentido do aprender ao longo da vida, no contexto da cidade educadora – 'sociedade de aprendizagens', o indivíduo aprende e participa, interagindo com diversas aprendizagens, pois ele constrói os saberes e se constitui num recetor de culturas. Deste modo, a educação é uma ferramenta de apreender a realidade(s), desde um pensamento complexo e global e em função de que o todo sempre é maior que a soma das partes. Neste sentido a religação do ser humano com o meio que o envolve, faz que a cultura, o património e a convivência, sejam a génese desse encontro.

Reconhecemos a necessidade e o desafio dos sistemas (educativos) em desenvolver novas práticas socioeducativas com enfoque numa construção social do sujeito crítico e criativo, proporcionando uma interação sistémica e de intensa dinâmica entre 'sujeito-meio ambiente-saberes-convivência', numa rede de baixa densidade' de apreensão e desenvolvimento de saberes, diálogos, perceções, troca de experiências, vivências e convivências. Assim, esta rede que surge de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade gera o 'aprender a aprender', no contexto da educação ao longo da vida.

Este modo de práticas diferenciadas e propósitos educativos/pedagógicos são orientadores para o desenvolvimento local e humano, empreendorismo e participação comunitária e convivencial de valores, experiências e saberes e que na sua globalidade contribui para as mudanças culturais, sociais e morais, numa sociedade líquida (Bauman, 2003). O sentido hermenêutico que concebemos à existência duma pedagogia do encontro (comunitário, social, cultural, educativo/pedagógico), une-se à ideia de atividade quotidiana. Esta abrangência de aprendizagens, ao nível sistémico, permite-nos incluí-la nas pedagogias de baixa densidade, que é uma nova forma de analisar o fenómeno da intergeracionalidade e multiculturalidade (García & Molina, 2005), já que mobiliza indivíduos e grupos, promovendo neles relações e convivências comunitárias, o que implica situações práticas, favoráveis ao aprender e ao partilhar saberes/experiências, proporcionando a participação, na qual os indivíduos se envolvem e se relacionam, numa cidadania impactante na vida.

Nos novos contextos intergeracionais e multiculturais a comunidade tem a capacidade de ser agente educativo e cultural, promovendo saberes e ações, aprendendo em liberdade e de forma criativa. Há, pois uma relação entre a comunidade, a educação e a cultura no aperfeiçoamento das finalidades e objetivos humanos e sociais, numa tríplice relação:

-'*Educação–comunidade-cultura'*. São elementos correlativos que mantêm uma lógica de interação mutua, pois a educação e a cultura estão imersas na vida humana (sentido de Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, H. Arendt, J. Derrida, Levinas, Vattimo, R. Rortry), através do diálogo com o outro, no conhecimento do meio e de se reconhecer nele.

*-'*Socialização-culturalização-aprender a aprender'*. São processos e formas, funções culturais, educativas e sociais de interpelação, tendo como referência o modelo situacional e ecológico de Bronfenbremm e a psicologia ambiental.

*-'*Contexto-meio envolvente-conteúdo'*. São elementos orientados ao aprender, em que a comunicação e os seus veículos constituem os seus pilares fundamentais (Enguita, 2001; Jares, 2006): no desenvolvimento pessoal; nas formas de expressão (expressividade, criatividade); na dimensão coletiva relacionada com as relações humanas, manifestações, encontros, expressões, festividades, jogos, etc.; no conhecimento comunitário (cartografia histórica, geográfica, cultural, patrimonial, urbanística, ocupações e instituições, etc.). Esta forma sistémica (rede baixa densidade) implica ações de otimização, processos de consciencialização de ser e agir comunitário no ser humano.

2.-Pedagogia: diálogo permanente em convivência

O principal recurso do ser humano na promoção da pedagogia é a linguagem comunicacional, ao multiplicar as intercomunicações, fomentar as relações nos indivíduos e as complexidades de relação social (Maturana, 1996: 29). Pela linguagem e diálogo promovemos o 'encontro vivencial': encontro connosco, com o outro (s) e com a realidade envolvente. Nós próprios configuramos com plasticidade a convivência, desde a linguagem, o mundo em que nos inserimos na nossa cultura (identidade) (Molina, 2003). Neste sentido a pedagogia constitui numa prática para a liberdade do ser humano numa cultura, encontro e convivência de culturas (pluralismo cultural), já que toda a atividade da nossa mente e pensamento se desenvolve, com o uso da linguagem, a inteligência, o raciocínio lógico, a consciência de ser e estar no mundo, promove o sentido emocional e constitui uma aptidão para a criatividade, entendimento e inovação. Quanto mais desenvolvemos o pensamento, a partir da convivência com os outros, mais questionamos as coisas e mais problemas resolvemos. É verdade que o pensamento é limitado e intimidado por verdades (pré) estabelecidas ou normatizações e impedimentos (Morin, 2003: 114). Ao atomizar os fenómenos sociais e perpetuá-los pela linguagem, gera-se uma cultura homogenizadora, que impede a liberdade, os direitos e os valores da convivência.

Perante isto, a pedagogia vincula-se com a humanização do ser humano, relacionando o espírito com a mente, propondo várias estratégias para desenvolver aprendizagens (teoria das inteligências múltiplas). Sabemos que a pedagogia visualiza-se desde a vida e, por isso a consideramos promotora de aprendizagens formais e não formais ou informais, constituindo o eixo de construção dos valores, desde a convivencialidade (termo acunhado por I. Illich) ou convivência (Maturana, 1999: 15-17). Esta é o fundamento de toda a socialização humana, porque abre espaços para o 'outro', tal como ele é e desde aí (contexto situacional ou espaço) disfruta da sua interação, companhia, relações, na criação ou ampliação da sua rede social, num mundo comum que é a sociedade. A pedagogia e as suas vertentes específicas como a pedagogia social favorecem a construção do diálogo de saberes sobre os indivíduos e a comunidade, constituindo-se num catalisador de processos de consciencialização e interação. Assim, a pedagogia é o eixo na construção axiológica, tendo no encontro vivencial o fundamento da sociabilidade e alteridade, abrindo pela convivência, espaço para o outro (s).

A educação do futuro deve ser um ensino fundamental e integral centralizado na condição humana de convivência, reconhecendo a diversidade cultural e as diferenças. Os novos caminhos da pedagogia, na formação humana, incidem no aprender em aprender, em convivência, entrelaçando os processos cognitivos e afetivo-emocionais para que a aprendizagem seja um ato natural de vida. Esta transformação do indivíduo na e para

comunidade exige abertura para as mudanças, sendo que o ser humano, como ser social e imerso numa cultura, se carateriza como uma organização particular, que ao enfrentar várias redes (fechadas) de conversações sofre diferentes configurações (fechadas) e modos de falar, se relaciona, entende e emociona-se. É que esse ato percetivo de conhecer implica a vida e, portanto, o ser humano constrói o conhecimento em convivência (encontro de interações com os outros), num '*acoplamento estrutural'* (Maturana, 1996: 119), ou seja, conviver em cooperação, respeito e aceitação do 'outro', pois esta é a linguagem onde se constrói a cultura.

3.- Proposta: pedagogia 'do' e 'para' o encontro

Quando falamos de pedagogia do/para encontro baseamo-nos no paradigma conversacional, que contribui a promover as capacidades de entendimento humano (J. Loke) e nos 'outros', a compreensão do mundo e da realidade (s) onde está inserido, na organização de convívios e encontros, onde se expressam razões, juízos de valor, emoções, perceções, valores e ideias que se submetem à critica dos outros e da comunidade. Esta funcionalidade pragmática apresenta o seu objetivo na experiência humana (J. Dewey), regulada à volta de fatores intervenientes no processo comunicativo, convivencial e relacional, num contexto situacional ou espacial determinado. Daí que as instituições, os espaços e a comunidade em geral têm uma função (social) própria no educar e convivência do ser humano, seja ao nível de programas, projetos, ações ou atividades, transmissoras de valores, crenças, conhecimentos para o desenvolvimento (pessoal, escolar, social, profissional), na criação de condições de novos saberes e experiências, e para o progresso e bem-estar da sociedade.

Parece que há uma grande necessidade de valorizar e construir uma pedagogia da convivência na para a comunidade, ao nível cultural e intergeracional (programas) em que os problemas socioeducativos que a ela estão associadas (afetos, fatores, valores), convertem a comunidade (local) mais vivencial, multicultural, intergeracional e de aprendizagens contínuas (cidades educadoras) (Molina & Marí Ytarte, 2002). Nesta vertente pedagógica orientada à convivência e ao social incluímos os objetivos da pedagogia social. Torna-se, pois necessário uma pedagogia do encontro com os outros, a comunidade e a convivência para aprender e partilhar experiências e vivências. Haverá que forjar essa vontade, a autoestima, a liberdade criativa, a escuta ativa, as relações inter e intrapessoais, a participação ativa em prole da melhoria e qualidade de vida. Ou seja, necessitamos de uma pedagogia do encontro dialogada e convivencial e o turismo e a cultura são campos propícios que os indivíduos possam que promova uma educação para a cidadania e solidariedade intergeracional.

Neste sentido a pedagogia 'do/para' o encontro relaciona-se na perspetiva dos modelos inter estruturante, de transferibilidade ou sistémica com o sujeito, a convivência, o conhecimento e relações. O ser humano encontra-se com a natureza físico-geográfica, meio envolvente, cultura, educação, artes, património, etc. desenvolvendo-se e promovendo-se como pessoa – a emancipação (P. Freire) e, ainda como cidadão nas transformações e participações ativas que realiza. Neste sentido aquela pedagogia situa-se na prática entre o 'Saber', 'Sentir' e o 'Fazer'/'Atuar' – convivência.

Varela, F. (2002) y Maturana, H. (1999) consideram que a organização mínima da vida humana, que nós designamos por filosofia de baixa densidade', pelo vínculo às filosofias do espirito, apresenta um aspeto celular que, no dizer daqueles sociólogos, é uma unidade *'auto-poiético'* organizada numa rede de processos de produção de componentes, de tal forma que esses componentes se geram continuamente e integram a rede de transformações que as produziu e constituem um sistema, que é uma unidade distinta no domínio da existência. Há quem considere, por exemplo Margulys & Sagan (2005), que as sociedades são sistemas auto-poiéticos, com a intenção de que as percebamos e as compreendamos como unidade mínima de vida e daí que a aprendizagem pela convivência provoque no indivíduo formas de aprender, mudanças ou decisões úteis à sua vida. Ou seja, na nossa perspetiva são redes de baixa densidade, cuja propriedade emergente está inerente à organização da vida.

De facto, a vida visualiza-se como um devenir ininterrupto de apreensões e sucessões de acontecimentos e vivências, numa lógica de autorreferências, de aprendizagens, de reflexibilidades, que nos fazem comportar com tolerância, pluralismo e respeito pelos valores, em que a vida nos transforma, pelo encontro e convivência (sistema auto-poiético) num sistema em contínuo devenir em si mesmo, com unidades de organização particulares (Varela, 2002). A identidade da vida humana é gerada por aquele processo sistémico ou em rede, que nos permite crescer como seres humanos e interagir em todas as formas com o meio e a sociedade, refletindo sobre o que fazemos (Maturana, 1999: 92-94).

3.1.-Fundamentos pedagógicos do encontro e da convivência

Na nossa perspetiva há áreas ou temáticas de aprendizagens não formais que configuram uma pedagogia para a comunidade, que implicam os seguintes tipos de educação:

- -*Educação intercultural/multicultural* incluindo os valores para a solidariedade e de formação duma cidadania participativa (democracia ativa) e de compreensão. É neste sentido que devemos educar para o diálogo, como uma estratégia, no âmbito das políticas sociais e culturais, na resolução de problemas políticos, económicos e sociais. Neste interculturalismo

europeu e mundial o turismo tem uma grande importância como estratégia para a compreensão e aceitação das culturas e dos povos.

- -*Educação ambiental e ecológica*. Sabemos que o progresso causa impactos diretos e indiretos no ambiente físico-natural e natural-social, ao nível da paisagem, urbanização, transportes, serviços, tratamentos de resíduos, poluição, destruição de zonas de proteção costeira/marítima, florestal e da fauna, cinegéticas, etc. Estas questões ambientais e ecológicas devem integrar-se numa pedagogia comunitária, favorecedora duma consciencialização crítica para a preservação, sustentabilidade, valorização socioeconómica, cultural e patrimonial.
- -*Educação para os tempos livres/ócio e lazer*. É um dos aspetos mais relacionados com a pedagogia 'para' e 'na' comunidade, uma vez que estamos numa sociedade para todas as idades e gerações, em que o lazer/ócio e os tempos livres são cada vez mais comuns.
- -*Educação cultural e patrimonial*. A pedagogia do encontro integra uma relação socioeducativa íntima com a cultura, património, história comunitária (tradições), turismo, gastronomia, o modo de vida quotidiano das pessoas e das comunidades (etnografia humana), a etnologia, etc. O encontro gera convivências ao nível comunitário, que produzem um 'transfere' ao nível dos saberes, experiências, estabelece relações e afetos.
- -*Educação social, cívica e ético-moral*. Pretende-se que as pessoas adquirem uma consciencialização ético-moral no agir, perante os diversos problemas que as afetam. Trata-se duma relação com os valores, resultantes do encontro humano, com a economia, urbanismo, património, contato cultural e linguístico, etc. Todos estes aspetos exigem uma formação social, cívica e moral de modo a consciencializar as pessoas, de forma crítica e interventiva.
- -*Educação para a convivência*. A convivência é fundamental para o ser humano, através da comunicação e do diálogo (Jares, 2006). Por exemplo a educação urbana ajuda o cidadão a adequar os seus comportamentos aos espaços de convivência da cidade (educadora) e daí a existência de programas e projetos para a convivência cidadã, aprendizagens situadas e com regras, comportamentos responsáveis e tolerantes, etc. A convivencialidade inicia-se com uma visão de ciência não fragmentada, unindo-se ao pensamento e à natureza, com ideias e princípios comuns (Maturana, 1999: 212-215). Ou seja, a convivencialidade une-se ao pensar e ao sentir humano, na complexidade das relações e interações com o meio.

Deste modo, a intencionalidade do pensamento complexo relaciona-se com a convivencialidade e pedagogia. Por isso o encontro e a convivência entre culturas, pessoas e comunidades deve ser entendida dialeticamente através do diálogo, coincidindo nessa perceção global com as teorias da relatividade e teoria quântica na forma de olhar/observar e compreender o universo num todo. Todas estas áreas e outras não mencionadas, integram

aprendizagens não formais desenvolvidas numa pedagogia 'na' e 'para' a comunidade, na perspetiva de baixa densidade, que são essenciais ao aprender e à formação dos técnicos e profissionais ligados à intervenção, onde a interculturalidade, a convivencialidade e o encontro são os fins a alcançar. Por isso, deve-se privilegiar na formação desses profissionais, áreas e saberes interdisciplinares, na aquisição das suas competências:

*-Formação especializada (saberes teórico-práticos ao nível da educação formal e não formal nas instituições de formação). Destacamos os aspetos da planificação, programação, estudo das necessidades (diagnóstico em modelo de flexibilidade), domínio de estratégias e metodologias de intervenção, procedimentos na elaboração de projetos/programas, gestão de recursos, mecanismos de avaliação da satisfação e qualidade das ações, constituição de redes, formação especializada em determinadas áreas, etc.

*-Áreas e conteúdos socioeducativos e culturais. Na aplicação prática há algumas áreas científicas e conteúdos que são determinantes, por exemplo, a educação para o ócio/lazer e tempos livres, animação sociocultural e socioeducativa, educação ambiental e patrimonial e de museus, educação social, educação inter e multicultural, gestão cultural e turística, empreendorismo rural, etc.

3.2.-A pedagogia do encontro nas 'filosofias de baixa densidade'

A pedagogia de 'baixa densidade' (inserida nas teorias personalistas e existenciais) constitui redes (sociais, tecnológicas, conhecimento), caraterizadas pela improvisação, espontaneidade, imprevisto e pouco estruturadas e, ainda de ação e inovação ao implicar o agir/atuar humano na comunidade ou sociedade, impregnadas por uma saga de pedagogias, que se intercetam, ao promover: uma dimensão axiológica (desenvolvimento da razão e consciência moral e cívica) nesse agir e relações pessoais; uma dimensão cultural e educativa; uma dimensão estética (razão sensível) e ético-moral (atitudes). Ela apresenta uma intensidade/densidade situacional e relacional, produto da convivência e da interação, orientada à compreensão, comunicação e participação dos indivíduos, que a configura numa plasticidade, que provoca impactos no espaço e território comunitário.

Ora bem, ao incluirmos nessa filosofia ou pedagogia do encontro de baixa densidade (rede convivencial) as situações e processos, ações e relações que implicam lógicas de aproximação e perceção afetivo-emocional, de empatia relacional e comunicacional numa emersão de convivencialidade que produz satisfação, prazer, desfrute, emoções e conhecimentos. Neste sentido o turismo tem um papel educativo e social de configuração das pessoas, através do encontro humano e comunitário (rede de baixa densidade), com

espontaneidade de sistemas de ações e atitudes, processos, situações, que não sendo 'pré-pensadas' geram protagonismos (densidade de interações), desenvolvem transferências e sensibilidades no quotidiano comunitário. Deste modo as redes projetam-se em modelos territoriais de situação, mais ou menos estruturadas, possibilitadores e promotores de encontros relacionais e vivenciais, entre as pessoas e comunidade, numa troca comunicativa (discursos), axiológica (valores) e afetivo-emocional, em que a educação está presente ao invadir todas as ações das pessoas, instituições e profissionais (Touraine, 2001).

Há uma necessidade das gerações terem mais situações de encontro, convivência, dinâmicas de ação, ativismo de pequenas tarefas, trocas de experiências, comunicação, etc. Assim, aprendem, recolhem e acolhem perceções, emoções e saberes, interatuando uns com os outros, captando sensibilidades que se convertem em vivências fundamentais de vida.

Remate final: Ideias a reter

Pelo exposto a pedagogia do encontro constitui uma atividade humana complexa, nas suas diversas dimensões, construindo um diálogo interativo entre os saberes 'sobre' e 'para' a comunidade, numa mobilização de ações promotoras de processos de consciencialização e interação entre atores e protagonistas educativos. Tudo isto fragua um modelo metodológico de intervenção de educação social, de aprendizagens não formais na formação do indivíduo. Deste modo, esta pedagogia comunitária, em termos de rede de baixa densidade de aprendizagens e convivências, assemelha-se a um 'polvo' ('tentáculos' são as áreas/temáticas), que integra a pedagogia social/educação social, a pedagogia do encontro, numa perspetiva social/educativa articulando-se com a cultura. Os desafios da pedagogia do encontro 'na/para' comunidade produz convivência e diálogo intergeracional e multicultural.

Ao integrar o encontro no marco das 'pedagogias de baixa densidade', cujo campo de intervenção do 'saber pedagógico/educativo' incide numa educação social, que tem a educação para os valores, solidariedade e convivência, como elementos cruciais. Ou seja, no campo comunitário e numa base educativa e social, o encontro e a convivência integra culturas, línguas e povos ('pedagogias de baixa densidade'), colidindo com as áreas de ação da educação social ao nível da intervenção comunitária. De facto, a educação constitui um processo duma aceitação permanente do 'outro (s)' em convivência, já que o educar é formar para a cidadania, em que o cidadão na sociedade democrática e participativa está eticamente comprometido para enfrentar os problemas e necessidades prementes, partilhando o diálogo e utilizando a convivência (geracional) como propósito.

Bibliografía

-BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI

-BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor

-ENGUITA, M. (2001). 'La educación intercultural en la sociedad multicultural'. *Organización y Gestión Educativa,* 6, p. 3-9

-GARCÍA, T. F. & MOLINA, J. G. (coord.s) (2005). *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos, prácticas.* Madrid: Alianza Editorial

-JARES, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia.* Barcelona: Grao

-MARGULIS, L. & SAGAN, D. (2005). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas

-MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.

-MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia.* Santiago de Chile: Dolmen Ed.

-MOLINA, J. & MARÍ YTARTE, R. (coord.s) (2002). *Pedagogia social y mediación educativa.* Talavera de la Reina: APESCAM

-MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra.* Barcelona: Gedisa

-MORIN, E. (2003). *El Método V*. *La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra

-PETRUS, A. (coord.). *Pedagogía Social.* Barcelona: Ariel.

-TOURAINE, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia.* Madrid: FCE

-VARELA, F. (2002). El fenómeno de la vida (2.ª ed.). Santiago de Chile. Dolmen

OS IMIGRANTES NA SALA DE AULA: PISTAS PARA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Cybele de Faria e Soares

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Brasil, cybeledefaria@gmail.com

Resumo

A escola é um espaço que precisa estar atento às novas demandas de seus sujeitos e às novas situações que se apresentam. O fenômeno migratório é um fato que modifica as relações e introduz novos sujeitos dentro das salas de aula. Esse acontecimento precisa ser considerado pelos atores escolares pois que os migrantes, estando entre o país de nascimento e o país receptor (a dupla ausência) precisam de um tratamento especial por viver uma situação peculiar. Compreender o significado da migração é um passo fundamental para melhorar as relações escolares e promover uma prática pedagógica mais democrática e significativa a todos.

"Toda a terra pequena tem braços grandes.

Por muito que partamos nunca dela saímos" Mia Couto

1. Introdução

A emergência de novos sujeitos nas escolas provoca a necessidade de rever o significado da nossa prática pedagógica. Quando os novos sujeitos são imigrantes é importante rever o significado da imigração e compreendê-la dentro do contexto da escola, crendo esta como a instituição que apresenta a cultura do país receptor.

Este novo personagem nas salas de aula põe em questionamento a prática docente e sugere a importância de mirar o fenômeno sob um viés intercultural. Assim, analisar a literatura produzida sobre o tema é o primeiro caminho para repensar a prática docente com esses novos sujeitos no propósito de melhor entendê-los como também de contribuir para sua melhor inclusão.

Encontrar alternativas promissoras que possam potencializar a heterogeneidade na sala de aula não só para inserir verdadeiramente os diversos sujeitos mas também para pôr em evidência a existência de diversas culturas e o entrelaçamento delas, com vistas a minar a crença de hierarquia de culturas, intencionando findar a prática social que diminui o valor de uma cultura e, consequentemente, valoriza outra.

2. A imigração e o outro

A imigração, como objeto de pesquisa é recente no Brasil, de meados da década de 1990, e o grosso da pesquisa nesse tema relaciona-se à perspectiva histórica. Portanto, se o procurarmos articulado com educação, os resultados são poucos.

A história da imigração para e do Brasil como tema de pesquisa aparece com o recorte temporal da virada do século XIX para o século XX, quando diversos imigrantes vieram para trabalhar nas lavouras como uma forma de substituir a mão-de-obra escrava recém liberta. Esse número encorpado de trabalhos foi descartado, pois não interessava a essa etapa de questionamentos relacionados à migração contemporânea.

Um artigo de Martine na revista "São Paulo em Perspectiva" serve à pesquisa, pois ele faz um panorama da imigração hoje, relacionando-a à globalização. Ou seja, como os países não se desenvolvem em igualdade de condições, as pessoas e, às vezes, comunidades inteiras procuram novos lugares para reconstruir suas vidas, num desenraizamento constante. O autor analisa o fluxo migratório hoje, da América Latina e Caribe para os Estados Unidos e o relaciona à preponderância do fator econômico, à remessa de dinheiro, um aspecto forte e importante tanto para os países emissores quanto para os países receptores, ou seja, para o autor, os dois países relacionados à imigração saem ganhando, economicamente, com a mudança de território dos sujeitos, porque o envio de dinheiro do imigrante no país receptor para o país de origem gera ganhos altos para os dois.

O que aparece como notório nesse texto é que ele vai à contramão de outras pesquisas encontradas, que relacionam a imigração ao aumento dos cuidados com segurança nacional dos Estados, pois que analisam que a população receptora vê no imigrante o sujeito que atrapalha a ordem social do país, e tende a temê-lo.

Duas pesquisas trabalham na análise dessa percepção negativa da imigração por parte da sociedade do país receptor, não necessariamente defendendo, mas trazendo à luz as dificuldades de inserção do imigrante no país escolhido. A pesquisa intitulada "A 'securitização da imigração': mapa do debate", de Brancante e Reis, de 2009, os autores observam que a relação entre migrações internacionais e segurança tem aumentado, uma vez que se discutem reformas políticas sobre o tema e os países europeus tendem a "... lidar com a questão da imigração no mesmo grupo de trabalho que discute narcotráfico, crime organizado e terrorismo, sob a rubrica genérica de ameaça transnacional" (2009, p.75). O fenômeno imigratório é recebido pelos Estados como uma ameaça, como um problema que deve ser combatido.

Em consonância com essa percepção negativa do imigrante, outra pesquisa, do Observatório da Imigração de Portugal, do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo, levada a cabo por Lages e Policarpo, faz uma sondagem com 1419 portugueses e 1051 imigrantes, para entenderem a percepção recíproca que os portugueses e diferentes grupos de imigrantes têm uns dos outros.

A seguinte afirmação "Os imigrantes cometem mais crimes que os portugueses" obteve 39,5% de portugueses que discordaram e 30% que concordaram, mas obteve também 30,5% de não resposta. Ou seja, se unirmos as respostas dos que não responderam (pode-se pressupor que estejam em dúvida) com os que responderam afirmativamente, a percepção dos portugueses com relação aos imigrantes não é completamente favorável. É preciso separar os grupos imigrantes, explicitar de qual grupo imigrante se fala, porque os africanos, os brasileiros e os europeus do leste são recepcionados de maneiras distintas; uns mais positivos e outros mais negativos.

Por isso a pesquisa de Martine é interessante porque pontua as vantagens e desvantagens da imigração para os países receptores e os países emissores, ou seja, faz loas à imigração. Embora o autor se fixe na questão econômica da imigração (ponto caro às pesquisas sobre imigração, pois que o fator econômico é na maioria dos casos o gatilho da imigração), toca levemente na questão da troca cultural: "aqueles que alegam ser contrários à migração por causa dos riscos de erosão cultural fariam bem em analisar algo da história dos países que mais receberam migrantes e souberam aproveitar o que cada cultura trazia para o enriquecimento geral da nação. Bem aproveitadas, dentro de uma política explícita de receptividade e acomodação, as levas de migrantes enriquecem, inevitavelmente, a cultura das regiões de destino" (2005, p. 13).

Martine trabalha na perspectiva de que, existindo muitas desvantagens para os migrantes, relacionadas às dificuldades de trabalho ou subempregos, as vantagens se sobrepõem e as superam. Conclui que "a globalização fará cada vez mais necessária a transição do "controle migratório", para a "gestão migratória", em um sentido amplo." (2005, p.14).

Relacionado à globalização, Canclini também defende a mistura que se acentuou nesse período de integração social, cultural e econômica, e cria o conceito de "culturas híbridas", que "levam a relativizar a noção de identidade" (2013, XXIII)

> "Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de mistura que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade [...]" (CANCLINI, p. XXIII)

e também afirma que "os processos globalizadores acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes" (2013 p. XXXI).

Se a globalização promove mudança nas relações de envio de pessoas aos diversos países, convém entender como a migração se dava em anos passados, pré-globalização recente. Para essa questão, há um texto de Marinucci e Milese, ambos do Instituto de Migrações e Direitos Humanos, que faz um breve histórico das migrações para o Brasil. Porém os autores não se limitam ao breve histórico e avaliam a dimensão do fenômeno migratório. Segundo eles, uma em cada trinta e cinco pessoas é migrante (a fonte que apresentam é do *World Economic and Social Survey*). Na sequência da análise eles endossam o coro no qual participa Martine, dos benefícios da migração, focando os benefícios da mão-de-obra jovem e o alívio que promovem na seguridade social dos países que tem aumentado seu número de velhos. Porém vão além, pois só ter como fato que os imigrantes substituirão a mão-de-obra faltante é pensar na importância da imigração somente ao lado dos países receptores, esquecendo-se do significado da migração para os próprios sujeitos migrantes, e para os países emissores. Portanto eles avançam, defendendo que a rigidez da legislação migratória estimula a ilegalidade e põe em risco a vida de diversos migrantes. Ou seja, é preciso discutir a legislação vigente para que acabe, ou ao menos minimize, a ilegalidade promovida pela austeridade e, consequentemente, a violação de direitos humanos básicos. É importante, segundo eles, contextualizar a migração para que a "culpa" das crises econômicas dos países receptores não recaia exclusivamente sobre os indivíduos migrantes, pois que migrar não é uma

decisão exclusivamente individual. "Essas análises ideológicas e descontextualizadas, na realidade, omitem as influências que as dinâmicas geopolíticas e econômicas planetárias exercem nos processos decisórios dos emigrantes do sul" (2005, www.migrante.org.br) Este ponto é fundamental para entender o fenômeno migratório para além de sua dimensão individual, pois é premente pensar que, quando o indivíduo opta em mudar de país para melhorar suas condições objetivas de vida, essa decisão está, parece-nos, pautada pelas condições socioeconômicas de seu país de origem, pela falta de boas condições materiais que não dão conta da existência material de um grupo de pessoas.

O tema da imigração é objeto de um grande estudo realizado pela Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), vinculado ao Ministério do Planejamento e ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Esta pesquisa do CNPD engloba diversos artigos sobre o mesmo tema e vários interessam a essa pesquisa.

O texto das autoras Assis e Sasaki trata de uma revisão bibliográfica acadêmica sobre os últimos vinte anos do século XX sobre a migração voluntária no Brasil (exclui os refugiados). As autoras corroboram o que eu havia conseguido observar nas pesquisas realizadas através dos sites da Capes e do Scielo sobre o tema: existem poucas pesquisas, e o grosso da produção aparece em forma de *papers* apresentados em congressos, outra parte se apresenta em forma de teses e dissertações. Existem grupos de pesquisa sobre a migração internacional nos fóruns da Anpocs[1], Abep[2] e CNPD. Essas pesquisas, em geral, perseguem as seguintes perguntas: quem são os imigrantes no Brasil? Quantos são? De onde vem e para onde vão? Ou seja, tem um caráter demográfico mais evidente.

As autoras comparam a produção das pesquisas sobre imigração da virada do século XIX para o século XX com a produção sobre a imigração contemporânea e concluem que aquelas são em número muito maior e que estas estão em andamento e acompanham a dinâmica dos fluxos migratórios. Porém, segundo Patarra

> "nos últimos tempos o tema das políticas migratórias no Brasil tem se tornado imperativo. A grande imprensa, revistas, trabalhos acadêmicos, redes sociais, blogs, portais oficiais do governo, e vários outros meios de comunicação estão repletos de reportagens, comunicados, divulgações e todo tipo de documentação voltada a um dos temas mais bombásticos destes últimos anos- as migrações internacionais" (2012, p.7).

O artigo de Assis e Sasaki suscitou a procura dos grupos de pesquisa supracitados, sobretudo da Abep e no site é possível encontrar os anais de todos os encontros desde a fundação do grupo. O Grupo de Trabalho sobre 'Migração Internacional no final do século', era coordenado pela professora Rosana Baeninger, do Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO/UNICAMP). No encontro do ano 2000, realizado em Caxambu, aparece um texto interessante, das mesmas autoras que fizeram a revisão bibliográfica do tema na pesquisa do CNPD, intitulado "Teoria das Migrações Internacionais" no qual fazem a revisão do tema na literatura sociológica e também a perspectiva desse tema na visão econômica.

[1] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.
2 Associação Brasileira de Estudos Populacionais

Ainda no primeiro texto dessas autoras, aparecem os novos grupos latino-americanos (notadamente bolivianos) no Brasil e também a vinda dos coreanos.

O segundo artigo, apresentado no XII Encontro Nacional da Abep, em Caxumbu, anos 2000, intitulado "Teoria das Migrações Internacionais" pode servir-nos no sentido de indicar caminhos teóricos, além da revisão do tema na Sociologia Clássica, traz novidades teóricas como o conceito de "transmigrante". Esse construto serve para abordar os novos fluxos migratórios e é um termo criado pelas seguintes autoras: Nina Glick-Schiller, Linda Basch e Cristina Szanton-Blanc que se refere aos novos imigrantes que

> "mantém múltiplas relações sociais entre o local de emigração e a sociedade hospedeira. Os migrantes passam a ser chamados de transmigrantes quando desenvolvem e mantém múltiplas relações -familiares, econômicas, sociais, organizacionais, religiosas e políticas que ampliam as fronteiras colocando em interrelação o global e o local". (In: SASAKI, Elisa Massae; ASSIS, Gláucia de Oliveira. Teorias das migrações internacionais. Ponencia del XII Encontro Nacional da Abep, 2000.)

A migração é um processo de rompimento que caracteriza o migrante porque ele está marcado pelo local de origem. Não somente sua recepção no país escolhido parece depender dessa marca como também a forma que encontra para manter alguma unidade identitária é relacionando-se constantemente com as relações deixadas noutro espaço. Uma forma de dar sentido à migração é lembrar-se do que o fez migrar, que em geral encontra-se no país emissor. Como ensina, poeticamente, Mario Quintana, "a gente continua morando na velha casa em que nasceu", no sentido de sermos orientados (inclusive a negação da origem não rompe com ela) para o espaço físico, social e cultural em que nascemos e vivemos. A comparação é um aspecto importante para o pesquisador de imigração porque o imigrante carrega marcas sobre o "antes" e o "depois" da mudança.

Sayad diz que "inmigración aqui y emigración allá son las dos caras indisociables de uma misma realidad" (2010, p.10). Daí que é necessária sensibilidade e acuidade no tratamento da imigração.

Outro trabalho que compõe a pesquisa do CNPD, "Considerações sobre a Imigração no Brasil Contemporâneo", de Barreto, diretor do Departamento de Estrangeiros do Ministério da Justiça à época do texto, em 2001, apresenta-nos como relevante para ser utilizado no presente trabalho por apresentar números oficiais a respeito dos imigrantes no Brasil. Porém só considera os documentados, e outros estudos, como apresenta em sua dissertação de Mestrado pela PUC-SP, Bonassi, citando Quiñones, que na Revista Travessia (esta também referência para estudos da área) afirma que "parece que existe pelo menos a mesma quantidade de migrantes internacionais ilegais quanto migrantes oficialmente reconhecidos" (BONASSI, 2000, p. 33). Ou seja, é incerto o número real de imigrantes no Brasil, mas os números oficiais podem ser visitados em diversos sites governamentais, como exemplo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego, além do texto de Barreto.

Na perspectiva dos Direitos Humanos, na qual encontrei diversos trabalhos, Patarra é uma pesquisadora importante. Estudando as políticas migratórias e sociais no trato com os migrantes internacionais, defende ações dos Estados que minimizem as dificuldades e a exploração sofrida pelos imigrantes internacionais (com ênfase para os não-documentados). Comenta o texto de Barreto, trazendo informações sobre a origem

do CNIg e as resoluções que regulamentam a imigração, sob o ponto de vista da assimilação. Sem se deter na análise, escreve sobre a dimensão do acesso a escola de filhos de imigrantes e as dificuldades encontradas, algumas vezes de conseguirem matrícula nas escolas públicas. Salienta que o Sistema Único de Saúde (SUS) é o único que recebe indistintamente seus pacientes, que o difere da escola nos sentido de dar acesso sem exigir documentação. Lembra que o Estatuto do Estrangeiro, criado em 1980, ainda no período da ditadura militar, é restritivo quanto ao acesso dos imigrantes indocumentados aos serviços sociais. Mas a Constituição Federal de 1988 tem cunho universalista e abrange o acesso à educação e à saúde a todos, portanto, o Estatuto do Estrangeiro deve ser revisto, pois que se contrapõe à lei maior do país.

Afunilando mais a pesquisa e a aproximando do tema que interessa, imigração e educação contemporânea, as pesquisas começam a rarear.

Uma tese de doutorado, defendidas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo estuda o objeto e investiga os coreanos em São Paulo de uma geração já nascida na cidade que cria sua identidade sob dupla nacionalidade. A autora, Eun Mi Yang, demonstra como esta geração movimenta e modifica a relação do Eu e do Outro, ou seja, mantem os laços familiares e a cultura do país de origem, porém já se sente mais confortável no país que adotou.

Há uma pesquisa feita na cidade de Buenos Aires, de autoria de Beheran intitulada "Migraciones y Educación em la Argentina. Transformaciones e continuidades" que participa do livro organizado por Novick: "Migraciones y políticas publicas: nuevos escenarios y desafios" publicado pela Catálogos em Buenos Aires, 2005. Os outros trabalhos deste livro não foram relevantes para este primeiro momento da pesquisa porque tratam de temas próprios à Argentina, como políticas em períodos kirchneristas, ou imigração e distribuição no espaço urbano ou direitos políticos.

Na pesquisa de Beheran, a autora faz investigações etnográficas em escolas primárias e secundárias da cidade de Buenos Aires e tinha por objetivo pesquisar as representações e práticas dos docentes no que tange os imigrantes. O caso da Argentina estudado por esta pesquisadora se refere aos imigrantes bolivianos e paraguaios, principalmente.

A autora observou que os professores, muitas vezes sem perceber, fazem um discurso de integração destes estudantes na cultura nacional, donde se subentende a necessidade de deixar de lado sua cultura de origem, ou seja, para entrar efetivamente e ser partícipe da sociedade receptora é preciso abdicar do mais basal do fenômeno migratório que é a relação com o local de origem, como nos ensinou acima Sayad. Em alguns casos os docentes têm boas intenções e criam, por exemplo, feiras nas quais os estudantes devem apresentar as comidas típicas de seus países de origem. Porém a pesquisadora entende que esses esforços acabam por reforçar as diferenças porque estigmatizam e esquecem-se de outros aspectos da cultura dos sujeitos migrantes. Além disso é preciso questionar se a aparição desses personagens na escola só se dá em momentos festivos, quer dizer, se os alunos só são chamados a participar da dinâmica escolar no momento de mostrarem parte de sua cultura, que pode deixar transparecer uma crença de que esse imigrante é o "exótico" que deve ser exibido. Um diálogo intercultural pretende ser uma discussão sobre as bases comuns da nossa cultura, nesse caso da cultura

latino-americana, donde não faz sentido exibir o outro como "exótico" uma vez que temos origens culturais comuns.

Parece que a dualidade de quem é o nacional (a norma) e o migrante (o estrangeiro estranho) fica mais marcada e reforçada pela utilização da cultura do migrante de forma caricata e estigmatizada (através das festas e demonstração de comidas e danças "típicas").

O contraste Eu (migrante) x Outros (nacionais), segundo Oliveira, no texto "(Des) Caminhos da Identidade", acaba por ser um marcador do jogo de inclusão e de exclusão. Por isso as boas intenções devem ser cuidadosamente elaboradas para que não marquem ainda mais uma identidade já abalada no processo migratório.

Parece que os professores não tem sensibilidade para entender o fenômeno da imigração numa perspectiva mais ampla, em que explica as dificuldades que são mudar de país, reconstruir sua vida e de seus familiares numa terra que lhe é inóspita e ainda tentar manter suas tradições mais originais, que deem significado à vida e lembrem também do significado da mudança. A escola, como porta de entrada na cultura nacional, acaba por criar uma relação dialética entre identidade nacional e identidade étnica. A defesa da primeira diminui e tenta sublimar a identidade dos grupos étnicos.

Beheran descreve casos nos quais essa desvalorização aparece nitidamente: "Qué puedo hacer yo con esos chicos en el aula? Que no tienen normas culturales basicas...Nada" (fala de uma professora da escola primária). Ou ainda: "Nosotros les explicamos a las mamás que tienen que dejar de hablarles em aymara, quéchua o guaraní para que los chicos se integren" (outra professora de escola primária).

Quando os professores minimizam as culturas e histórias múltiplas de seus alunos e colocam o problema da dificuldade de aprendizagem desses imigrantes na cultura originária deles, deixar entrever que o trabalho a fazer, se houver, é diminuir ao máximo as influências de sua cultura familiar para introduzi-lo na cultura do país receptor. É importante para os imigrantes manter, na vida privada, a cultura do país de origem, a sua cultura, justamente porque lembrar o motivo da mudança é parte constitucional da identidade num país estrangeiro. Não se pode apagar toda sua formação social e individual e refazer uma identidade começando do zero.

A autora defende que, a partir do olhar etnográfico, é possível fazer um

> "desarollo de una sensibilidad que les permita a los miembros de la comunidad educativa compreender lo complejo que puede ser para los/as niños/as y jóvenes inmigrantes llegar e "integrarse" en esse nuevo espacio social, no porque "su cultura" sea outra, aunque las diferencias culturales pueden constituirse em generadoras de conflitos comunicacionales, sino porque el processo migratório en sí puede acarrear períodos de certa dificultad" (2012, p. 216)

Outro ponto que esta autora desmonta é com relação a apropriação linguística. É comum ouvir que a dificuldade dos alunos imigrantes reside na dificuldade em falar e língua do país receptor (pode ser o chinês ou o espanhol, que este embora tenha a mesma raiz é uma língua com particularidades) e nas escolas da cidade de Buenos Aires a questão da língua não se apresenta como fundamental, pois os alunos falam o espanhol (embora utilizem a língua indígena em casa). Porém existem problemas de outras dimensões,

portanto parece que, no caso argentino, a dificuldade maior é a comparação do portenho que se sente superior ao indígena nativo - inferior- (os outros da América Latina). Quer dizer, as dificuldades dos imigrantes na escola, na sala de aula, está para além das diferenças linguísticas.

Tentar compreender como as práticas pedagógicas de nós, professores, se orientam para dar conta da existência das diferentes culturas dentro da sala de aula parece estar na ordem do dia, uma vez que o Brasil tem se tornado um país atrativo para fluxos migratórios. A discussão sobre a interculturalidade deve ser posta em contraponto com a nossa prática para que esta seja orientada por aquela.

A orientadora da pesquisa de Beheran, autora supra citada, Novaro, também atua no tema da imigração na Argentina e, num texto "Educación Intercultural: potencialidades y riesgos", propõe debate sobre a interculturalidade: (a) o que queremos quando falamos isso?; (b) a interculturalidade como política de Estado e como estratégia e organização da sociedade civil; (c) a interculturalidade na divisa entre igualdade e diversidade em educação; (d) as situações da interculturalidade na escola e a relação com os distintos saberes.

É preciso, segundo Novaro, ter cuidado com o uso da palavra "interculturalidade" que costuma ser associada quando se trata de escola indígena e de imigrantes pobres (não qualquer imigrante). Ou seja, combina com a ideia de sua orientanda de que existem grupos inferiores e grupos superiores (de novo, o Eu nacional superior *versus* o Eu migrante inferior), e é isto que a escola está marcadamente repetindo. É mister reconhecer que o outro "es um misterio" (2006, p.3) para começar a avançar na perspectiva intercultural como uma "utopia a construir" (2006, p. 2)

Mayo, da Universidade de Malta, é também defensor da educação multiétnica, intercultural. Em um artigo na Revista Lusófona de Educação, estuda Paulo Freire, com ênfase no diálogo religioso e inter-étnico. Embora a realidade que explora seja distinta da nossa brasileira, o trabalho interessa porque reitera a necessidade de escuta do outro, de abertura ao mundo do outro para melhor entender o outro, e possivelmente, a si mesmo.

Elenca uma lista de desafios para os educadores que trabalham com os diversos grupos étnicos, entre eles: não devemos olha-los como "'défices', devemos desconfiar das representações dos construtos sobre "o outro", os educadores críticos precisam transformar-se em "atravessadores de fronteiras": precisam começar a compreender algo mais sobre a cultura dos outros, incluindo a religião" (2005, p.53).

Mayo endossa a defesa do discurso de acabar com o posicionamento da superioridade cultural de um grupo sobre o outro para conseguir abrir diálogo e de aumentar a sensibilidade para o significado do que seja um imigrante.

Os professores precisam estar atentos à sua prática para que não cometam esses erros que podem atrapalhar a inserção do aluno imigrante não só na escola, mas na cultura como todo, do país que escolheu.

3. À guisa de conclusão: apontamentos para a prática intercultural

O fenômeno migratório não é novidade no Brasil, embora, excetuando as grandes migrações da virada do século XIX para o século XX, o Brasil seja conhecido muito mais

como país emissor de migrantes que um país receptor, mas tem assistido um aumento dos fluxos migratórios para o país.

Pensando na escola como o local que muitas vezes recepciona os filhos dos imigrantes e lhes apresenta a cultura e o modo de vida da sociedade receptora, a emergência desse grupo no espaço escolar tem suscitado uma produção analítica, ainda que incipiente.

O Brasil, como um país que bem recepciona seus visitantes tem sido posto em xeque no que diz respeito à absorção desse público novo nas escolas. Existem algumas pesquisas que se debruçam sobre o fenômeno da imigração dos bolivianos e sua inserção na escola pública que não se configura como uma inserção tranquila, o que deixa entrever que há dificuldade dos nacionais e dos que trabalham próximos aos grupos imigrantes no entendimento do que significa ser imigrante, e também da aceitação das culturas diversas na esfera escolar. Por isso não conseguem facilitar o entrosamento efetivo e verdadeiro desses novos grupos.

É preciso que nos perguntemos se esses imigrantes têm suas culturas e as histórias consideradas no percurso escolar. E sobretudo que tentemos responder honestamente às perguntas que se colocam. Como os diferentes grupos imigrantes são recepcionados e tratados na prática escolar? As diferentes nacionalidades tem tratamentos diferentes? Quer dizer, existe um migrante desejável ao passo que existe também um imigrante indesejável, um bom e um mau imigrante? Há entendimento do que seja ser imigrante? Isso estimula a questionar se há uma cultura superior, se há hierarquia de culturas.

É preciso esclarecer que quando se diz "como são recebidos e tratados" na escola não se trata de absorver o imigrante de maneira assimilacionista, prática que tende à homogeneização, na anulação dos sujeitos e de suas diferentes práticas, histórias tecidas em outros lugares. É preciso também investigar se essa prática assimilacionista acontece na escola em questão. Trata-se de apontar que o assimilacionismo é encarado aqui como uma forma de acomodar o imigrante na identidade nacional, para que ela não perca se conceito agregador, de unidade. No caso da escola, é importante verificar se a adaptação dos imigrantes se dá de forma a estimular o interculturalismo.

É possível depreender da revisão bibliográfica que os pesquisadores acadêmicos acentuam a necessidade de os docentes mirarem os migrantes com sensibilidade e dar-lhes oportunidades sinceras e reais de participarem do processo escolar. Porém, a prática se apresenta de forma mais complexa. Uma pesquisa realizada pela Fundação BB-BV e o Instituto de Estudios Autonomicos sobre Imigracion e Transformacion Social, realizada na Cataluña, afirma que uma maior proporção de estrangeiros diminui o rendimento do grupo de alunos. Mas observe que não se trata de qualquer migrante: os que atrapalham o rendimento são os africanos, estes indesejáveis, mas os asiáticos aumentam o rendimento, portanto se tornam migrantes desejáveis. Esta pesquisa está no texto de Batanero (2006), da Universidad de Sevilla.

O autor conclui que é necessário tomar certas atitudes políticas e educativas que consigam dar respostas eficazes aos problemas apresentados e acaba por se aproximar da interculturalidade como plano de ação. Outros fatores servem como postas para o professor e a dinâmica escolar como um todo, tais como estimular o intercâmbio de experiências, ter currículo aberto e flexível, orientação não discriminatória como

princípio de igualdade de oportunidades. Porém um ponto promove questionamento: o autor sugere que os programas escolares devem "disminuir la discrepancia acerca de los valores y contenidos que transmite la escuela y los que transmite la família" (2006, p.8).

Embora a pesquisa analise uma realidade diferente da brasileira, o que acontece na Espanha deixa entrever uma perspectiva de sobrevalorização de um conhecimento (o escolar) e subvalorização de outro (o familiar, cultural) além da sobrevalorização de um sujeito em detrimento do outro. Ou seja, além da hierarquia de grupos, é preciso discutir os valores que são marcas da escola, daquela cultura escolar que só valoriza certos saberes.

Se existe uma cultura de um grupo que é melhor que a outra, a construção da identidade, utilizando o trabalho de Oliveira, já citado, finda marcando a supremacia de um "outro" (incluído social e culturalmente) que é melhor e supera meu "eu" (excluído por ser de outro grupo étnico ou cultural).

Se há diferentes tratamentos dados a diferentes grupos de imigrantes, sendo alguns valorizados e outros menosprezados, é possível pensar que o multiculturalismo (aquela forma que tolera o estranho, o outro, o diferente) é um problema a ser resolvido quando se trata dos grupos pobres e mais desfavorecidos. Endossa essa ideia a doutoranda da Universidade do Minho, Casa-Nova, quando diz que "imigrantes provenientes da União Europeia, como ingleses, franceses, alemães, etc, não são normalmente perspectivados como "imigrantes", mas como "estrangeiros", cujo processo de integração não se coloca, mesmo que possuam redes de sociabilidade próprias e os seus descendentes frequentem escolas próprias, vivendo à margem da sociedade de acolhimento" (2005, p. 185). Ou seja, a percepção do outro como problema se relaciona mais à origem econômica que a origem cultural.

O multiculturalismo deve ser revisto e substituído pelo interculturalismo, que além de estimular respeito às diversas culturas, pretende trazê-las à tona e promover o diálogo e a discussão que a diferença solicita, modificando todas as partes envolvidas nesse processo múltiplo e rico. Não podemos desconsiderar a diversidade cultural se acreditamos que a escola é um espaço que deve ser, por excelência, democrático.

4. Referências bibliográficas

Assis, Glaucia de Oliveira; SASAKI, Elisa Massae. (2001). Os novos migrantes do e para o Brasil: um balanço da produção bibliográfica. In: CNPD. Migrações internacionais- Contribuições para políticas. Brasília. p. 615-669.

Barreto, Luis Paulo T.F. Considerações sobre a imigração no Brasil contemporâneo. In: CNPD. Migrações internacionais- Contribuições para políticas. Brasília, p. 63-12.

Batanero, J. M. F. (2006) Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. Revista Iberoamericana de Educación. n. 39. pp. 1-10.

Beheran, Mariana. (2012) Migraciones y la edcacion en la Argentina. Transformaciones e continuidades. In: NOVICK, Susana. Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafios. Buenos Aires: Catálogos, pp.201-226.

Bonassi, Margherita (2000) Canta, América sem fronteiras! Imigrantes latinoamericanos no Brasil. São Paulo: Edições Loyola.

Brancante, Pedro (2009) Henrique, & REIS, Rossana. Rocha. A "securitização da imigração": mapa do debate. Lua Nova, vol. 77 p. 73-104.

Canclini, Nestor García (2013). Culturas Híbridas. São Paulo: Edusp.

Casa-nova, Maria. Jose (2005). (I) migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In: Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.. Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 181-219.

Demartini, Zeila F., & TRUZZI, Oswaldo. (Eds.) (2005). Estudos migratórios: perspectivas metodológicas. São Carlos: EdUFSCAR.

Demartini, Zeila F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. In: Pro-posições, 15.vol. 3, 215-228.

Lages, Mario; Policarpo, Veronica. (2003) Atitudes e valores perante a imigração. Alto Comissariado para Imigração e diálogo Intercultural (ACIDI). Acessado em 25/05/2013: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Resumo_Estudo_OI2.pdf

Marinucci, Roberto; Milesi Rosita. (2007) Migrações Internacionais Contemporâneas.. In: www.migrante.org.br. Acessado em 13/05/2013

Martine, George (2005). A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. São Paulo em Perspectiva. vol. 19, n.3, p. 3-22.

Mayo, Peter (2005). Educação crítica e desenvolvimento de uma cidadania multi-étnica. Uma perspectiva da Europa do sul. Revista Lusófona de Educação. vol. 6. p. 47-54

Novaro, Gabriela (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Cuadernos interculturales. v. 4, n. 7, p. 49-60.

Oliveira, Roberto Cardoso (2000). Os (des) caminhos da identidade. Revista brasileira de ciências sociais. vol.15, n.43.

Patarra, Neide Lopes (2005) . Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. In: São Paulo em perspectiva. v. 20, n. 57, p. 7.

_____ (2012). O Brasil: país de imigração? In: e-metropolis. n.9. pp.6-15.

Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Sasaki, Elisa Massae; ASSIS, Gláucia de Oliveira (2000). Teorias das migrações internacionais. Ponencia del XII Encontro Nacional da Abep, Caxambu.

SAayad, Abdelmalek (2010). La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimentos del inmigrado. Barcelona: Anthropos Editorial.

O PAPEL DA DIVERSIFICAÇÃO DAS FONTES DE FINANCIAMENTO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PORTUGUÊS

Ana Nascimento
Universidade de Lisboa, Instituto da Educação
amarnascimento@gmail.com

Resumo

Este estudo enquadra-se na área da Economia da Educação, Políticas de Ensino superior e pretende identificar os modelos de financiamento das instituições públicas de ensino superior (IES) português e analisar a estrutura das respectivas fontes de financiamento, baseando-se na teoria da partilha de custos desenvolvida por Johnstone (2004). Pretende também analisar a dicotomia educação bem público – bem privado e a tendência mundial crescente de mercantilização do ensino superior. Acompanhando uma tendência mundial, descrita por autores como Johnstone, Easterman e Pruvot(2011) e no EURYDICE (2011), as questões do financiamento do ensino superior começaram a ser cruciais em Portugal a partir de 1980, tendo o debate emergido a partir dos estudos de Cabrito (2002) e Cerdeira (2009). As políticas de acesso ao ensino superior assumidas, conduziram ao aumento do número de estudantes, provocando uma pressão orçamental sobre o Estado. Perante este aumento, sucessivos governos procuraram introduzir novas formas de financiamento e, simultaneamente, solicitaram, em crescendo, a participação dos estudantes nesse financiamento desde 1992, com a introdução de propinas no ensino superior público (Lei n.º 20 de 92, de 14/8, com alterações e nova legislação posteriores) e que fundamenta a actual a participação directa dos estudantes no financiamento das instituições públicas de ensino superior, ao pagarem uma propina que ascende a cerca de 1000 euros/ano. Até meados da década de 1990, as IES eram financiadas pelo Estado em cerca de 97%, numa situação de quase exclusividade de fundos estatais; actualmente, o financiamento privado corresponde a cerca de 38%, a maior parte oriunda das propinas dos estudantes. Face a esta situação, as IES têm vindo a desenvolver processos de captação de receitas ligados ao que se costuma designar de terceiro sector e que Jonhstone (2002, 2004) intitula de Fundraising– mecenato, investigação a pedido empresarial, venda de produtos e aluguer de espaços. Tendo estes factores em conta, a investigação que agora se apresenta partiu da seguinte questão de partida: Qual o papel que a diversificação das fontes de financiamento poderá desempenhar no futuro do ensino superior português? A partir desta pergunta, traçaram-se os seguintes objectivos: a) identificar as políticas de financiamento do ensino superior público português nas últimas décadas; b) Analisar o contributo de cada fonte de financiamento no orçamento total das instituições; c) analisar a distribuição do financiamento pelas actividades de formação e de ensino; d) identificar as condições propostas pelos patrocinadores às instituições e e) analisar como gerem as instituições a sua autonomia num quadro de "abertura" ao financiamento externo.

A metodologia utilizada é o estudo de caso múltiplo (Yin, 1994), onde cada IES é um caso. Na pesquisa são utilizadas diversas fontes nomeadamente documentos das IES e entrevistas sendo que estão a ser realizadas entrevistas semi-directivas (Bogdan e Biklen, 1994) a todos os directores, reitores e presidentes das IES da área de Lisboa, num total de 53 entrevistados e ainda a alguns patrocinadores das IES públicas portuguesas (seis). Após análise de conteúdo das entrevistas e análise documental a informação recolhida será objecto de triangulação. Serão apresentados alguns resultados preliminares das entrevistas realizadas.

Educação, Cultura e Cidadania na Construção de Pilares do Projeto Europeu *com* Jovens

Sara Pinheiro, Andreia Caetano, Cristina Sousa, Rita Ramos de Sousa, Alexandra Oliveira Doroftei, Eunice Macedo & Pedro Ferreira

Propósito do estudo:

De acordo com o que foi explorado nas últimas décadas, a emergência da UE tem afetado a formulação da cidadania [2], trazendo preocupações com a cidadania, internacionalização e delegação de poderes para os estados-membros da UE [4]. Como tal, a educação e a formação têm tido um papel significativo na promoção da cidadania ativa, através da atualização de competências [3].

Este estudo, decorrente do sucesso do Projeto "Construção e Cidadania Europeia na Escola" (2013), é intitulado "Construindo Pilares do Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania". Reconhecendo os jovens como *stakeholders* na educação, e a sua experiência e localização dentro dos relacionamentos estruturais particulares de poder, procura incorporar as suas vozes e culturas na análise dos contextos que informam as suas vidas [5], a UE e a Cidadania Europeia (CE). Como tal, pretende-se explorar os conhecimentos que os jovens portugueses detêm relativamente à mesma, remetendo um foco específico nas Eleições para o Parlamento Europeu: Quais os significados da CE e quais os seus conhecimentos acerca dos direitos e deveres, enquanto cidadãos europeus? Como é que se posicionam face à CE?

Metodologia:

Entre janeiro e julho de 2014, o projeto engloba a participação de uma escola secundária por distrito, incluindo Açores e Madeira, e antecipa a participação de cerca de 800 jovens, dos 11º e 12º anos, da via profissional ou científico-humanística. Alguns destes jovens já participaram no projeto do ano anterior, o

que irá permitir fazer um *follow-up* dos resultados obtidos pelo projeto em 2013. O estudo utiliza uma metodologia mista que combina quer inquéritos por questionário (aplicados pré e pós formação), quer a avaliação da ação educativa "Educação, Cultura e Cidadania: Pilares do Projeto Europeu", através do preenchimento de uma ficha com questões abertas e fechadas). Os conteúdos e as atividades desta ação educativa emergem do Guião de Atividades publicado pela equipa de investigação, sendo um produto do projeto implementado no ano de 2013 [1].

Conclusões/ Resultados esperados:

Concebendo os jovens como construtores e apresentadores de um produto criativo da sua reflexão e pesquisa, espera-se que os mesmos desenvolvam conhecimentos sobre a União Europeia e a Cidadania Europeia, centrando-se nas Eleições ao Parlamento Europeu, em 2014. Colocando "mãos na aprendizagem" espera-se que desenvolvam i) a consciência do seu direito de voz e participação ativa na comunidade de pertença; ii) o seu potencial enquanto intervenientes com o direito de fazer a diferença nas suas vidas e na dos outros; iii) a valorização da diversidade como enriquecedora da sociedade atual e da União Europeia.

Referências:

[1] Araújo, H. C., Macedo, E., Ferreira, P. D., Neves, T., Doroftei, A. O., Caetano, A., Sousa, R. R. (2013). *Construção e Cidadania Europeia na Escola: Guião de Atividades*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Investigação em Ciências da Educação;

[2] Braidotti, R. (1998). Gender and the contested notion of European citizenship. In Ferreira; Tavares; Portugal (Eds.), *Shifting bonds shifting bounds: Women mobility and citizenship in Europe* (pp. 59-66). Oeiras: Celta.

[3] COM (2012). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_pt.pdf

[4] Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York: New York University Press.

[5] Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: Educação de elites em tempo de globalização*. Porto: Livpsic.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

O OLHAR E A PALAVRA DE FAMÍLIAS PORTUGUESAS MIGRADAS A PROPÓSITO DE QUOTIDIANOS ESCOLARES - Narrativas *Lusomorphos*

Elisabete Carvalho [1]
Elisabete Ferreira [2]
José Alberto Correia [3]
[1] Aluna do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, emmc.esv@gmail.com
[2] Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Membro do CIIE – Educacional Research Centre da Universidade do Porto, elisabete@fpce.up.pt
[3] Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Membro do CIIE – Educacional Research Centre da Universidade do Porto, correia@fpce.up.pt

Resumo

Este trabalho assume uma abordagem heurística e compreensiva sobre as narrativas de duas famílias migradas nos Estados Unidos com filhos em idade escolar. Os participantes são as crianças e os seus encarregados de educação denominados no estudo de *Lusomorphos;* trata-se de um construto cujo potencial se desenvolve e descobre para *um sentido* do fenómeno. A metodologia é de cariz qualitativo e com desenho de investigação narrativo (Clandinin & Connelly, 2000; Creswell, 2008). Inscreve-se numa tentativa de apreender como de fora, recai o olhar destas famílias migrantes, para dentro da escola e com este estudo contribui-se ainda para a investigação no âmbito da *Rede Sirius*[1].

Palavras-chave: Educação; InterCulturalidade; Cidadanias; Migrantes

Prelúdio

Uma mudança qualitativa na sociedade seria passar por integrar na educação uma visão inovadora, flexível a todas as dificuldades e forças opressivas. A educação dos homens e das mulheres deveria ser para o Mundo que se nos apresenta em convulsão, (in)quieto, em rostos silenciosos que gritam por igualdade. Educar para o mundo é preparar o cidadão para os desafios da contemporaneidade. O presente, o Hoje, o instante é o maior desafio da educação pois o fator tempo parece escapar na multidão ou indivíduo que se agita e não pára num espaço referencial desse tempo que dá expressão à existência do Ser. Nesta investigação busca-se os olhares e as palavras (in)quietas deste tempo. Embora se tenha a tendência de imaginar a escolaridade como uma escada em que cada degrau representa um ano letivo, neste mundo em mudança a educação torna-se antes, uma árvore em que podemos repousar à sua sombra, refletir, brincar, dançar, colher os seus frutos, germinar as suas sementes, utilizar os ramos para construir artefactos, inventar, inovar e viver numa comunidade democrática. Sim, a escada continua presente mas agora como um ator promotor de criatividade e potenciador de mudança(s). A educação para a cidadania começa no momento em que nascemos, em que somos projetados do ventre materno para um Mundo que dizemos ser global e globalizante. Através da educação encontramos, ou nos é revelado, o poder da palavra, quer na sua forma oral quer escrita, mas onde está no currículo o folclore, as nossas tradições? Para entender o Outro temos primeiro de compreender quem somos e não pairarmos à sombra da cultura dominante. Assim é o Povo Português Migrante que se apresenta como o ator principal deste trabalho mais precisamente duas famílias com filhos menores. O cenário

[1] http://www.sirius-migrationeducation.org/

onde decorre a investigação entre Portugal e os Estados Unidos. O puzzle que se pretende desvendar é saber como vivem a experiência, o que sentem e pensam, agora que habitam uma casa caiada pela migração. Apreender como, de fora, recai o olhar destas famílias migrantes, para dentro da escola e a concetualização de uma ideia: *Lusomorpho*.

Passará no crivo?

A reflexão que vimos produzindo sobre a experiência de Migrante permitiu-nos definir o projeto de investigação centrado em alunos portugueses que partilharam outras culturas e sistemas educativos aos quais decerto provisoriamente, denominamos de *Lusomorpho*[2], um construto que se pretende ensaiar e desenvolver ao longo do trabalho de pesquisa. O *Lusomorpho* é uma ideia que surge pelo facto de observar e questionar constantemente o Outro, de deixar de ser diferença para ser um diferente "normal". Para nós *Lusomorpho tem sido* um convite a apreender o Outro que somos nós. Para tal temos de ter presente o intrincado da heterogeneidade que se vive em cada um de nós. Um convite à tomada de consciência que a "nossa" existência é potenciadora ela própria de desigualdade. "[É] importante termos em consideração a heterogeneidade que compõe a realidade, escutarmos as necessidades particulares de diferentes grupos culturais e sociais, para caminharmos no sentido de uma cidadania participativa" (Menezes et al, 2012, p. 91). Devemos não só nas nossas vivências ser negociadores mas também promotores de uma cidadania participativa. *Lusomorpho* veículo para a reflexão, a introspeção e que permite um olhar que se quer crítico e independente da cultura preponderante.

Neste artigo procura-se explorar as possíveis ligações entre a problemática da migração e a reflexão filosófica da escola do Sujeito apresentadas por Touraine (1997) e que permitem conexões aos *Lusomorphos*. Estas conexões podem revelar como construir uma nova cultura política mundial a partir da desconstrução da questão: "Poderemos algum dia viver juntos novamente com as nossas diferenças?"

Um dos desafios da atualidade é a mobilidade que no entender de Spring (2009), a migração pode ser nacional quando o movimento é realizado no interior do país, e das zonas rurais para os centros urbanos. A migração internacional tem vindo a aumentar e o padrão de movimentação dos povos é das nações pobres para as ricas. Relativamente ao Relatório "[Geneva, 2005] Report of the Global Comission on International Migration", Spring (2009) refere a seguinte descrição oficial realizada por Phillip Martin: "[m]igrants are defined by the United Nations as people outside their country of birth or citizenship for 12 months or more. In a world of 190+ sovereign nation states, each of which issues passports and regulates who can cross its borders and stay in its sovereign territory, the UN's Population Division estimated there were 175 million migrants in 2000." Seremos capazes de compreender o mundo onde já entrámos? Neste sentido e tendo em conta os *Lusophormos*, acrescentariamos outros pontos de partida para a mesma questão nomeadamente, o facto de que pertencermos à mesma espécie, partilharmos um fundo genético e fenotipicamente sermos semelhantes. Todavia habitamos numa Europa de livre circulação: o espaço Schegen, facilitador de circulação de pessoas onde não existem entraves burocráticos nas fronteiras internas é em termos económicos muito significativo pois permite a existência de um mercado único europeu. No mundo cibernético, a qualquer hora, ouvimos todas as estações de rádio do mundo, observamos uma panóplia de canais televisivos e blockbusters, lemos jornais e revistas em qualquer língua. Na televisão por cabo observamos programas como a BBC news e a CNN onde a grelha de

[2] Uma ideia que inspira a pesquisa. A palavra *lusomorphos* tornou-se inspiradora na leitura da minha própria experiência e tem-me vindo a permitir definir o projeto de investigação centrado em alunos portugueses que tal como eu, partilharam outras culturas e sistemas educativos.

programação é a mesma independentemente do país e do fuso horário. Temos assim a opção de ler, ver ou ouvir exatamente as mesmas coisas independentemente do sítio, do local em que nos encontramos. Compramos as mesmas roupas que foram confecionadas nos mesmos lugares, na verdade o que varia é o preço devido às leis da procura e da oferta de cada mercado em particular dentro do grande mercado, que apesar de tudo é global. Estes fatores bastariam para termos em comum crenças, valores, uma história e comunicarmos nas comunidades locais e globais em que estivéssemos inseridos. No entanto, tal não se verifica nem nos Estados Unidos nem na União Europeia, iguais sim, mas separados. Como sublinha Touraine, "o multiculturalismo não é nem fragmentação sem limites do espaço cultural, nem um melting pot cultural mundial: procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão de massa dos bens culturais" (p.224-225, ênfase no original). Separados, provavelmente devido a uma dissociação entre atos e discurso, a obsessão da identidade transforma opositores em forasteiros e substitui o ideal de liberdade pela indagação extremista da uniformidade e da pureza. O indivíduo torna-se massificado, categorizado e cativo das estruturas vigentes que têm como principal objetivo o interesse comunitário.

O ser é simultaneamente indivíduo e sujeito. Neste perpétuo exercício de ora ser identidade individualizada ou identidade coletiva quando se dá o momento de voltar ao seu âmago a subjetividade ocorre. O voltar a si e destruir as forças que o oprimem, não mais será vitimizado ou vítima reconhecendo-se o indivíduo como e enquanto Sujeito em narrativa de si. Nos espaços habitados torna-se necessário a construção de uma comunicação intercultural para que se caminhe do Sujeito para a democracia. As liberdades públicas de expressão, de reunião e de associação devem refletir uma onda cuja finalidade seja recuperar e reinterpretar a sociedade. Nesta reflexão a conclusão fica em processo de ensaio pois na ausência de centro ou origem o construto *Lusomorphos* fica a aguardar o contributo dos alunos portugueses que partilharam outras culturas e sistemas educativos, bem como, a descoberta de novas leituras, debates e como diz Saramago (2009) o eterno estudante também ele emigrado:

> "Todos os dias têm a sua história, um só minuto levaria anos a contar, o mínimo gesto, o descasque miudinho de uma palavra, de uma sílaba, de um som, para já não falar dos pensamentos, que é coisa de muito estofo, pensar no que se pensa ou pensou, ou está pensando, e que pensamento é esse que pensa o outro pensamento, não acabaríamos nunca mais" (p. 75).

Lusomorphos, o pensamento em que se pensa um outro pensar sobre o pensamento encontrou nas trajetórias das famílias migradas um olhar atento e crítico sobre a subjetivação na contemporaneidade.

O Cenário e os Autores: trajetórias de famílias portuguesas migradas

Compartilhar uma história não é só dizer "Eu me (desas)sossego com o aqui e agora", mas é também (a)firmar o fragmento da mesma experiência no *continuum* de uma vida que (o)corre no grande puzzle de uma narrativa que é, simultaneamente, social, cultural, política e histórica. O ser social não se limita, na sociedade atual, a habitar dentro de fronteiras geopolíticas predefinidas, mas opta por permanecer em espaços híbridos, gerados pelas andanças e mudanças. Como Cockburn (2013) argumentou: "[t]oday, the nature of multicultural societies, and the changing ethnic and religious compositions of developed nations have brought new tensions and dimensions to how the state regulates childhood" (p.14). Torna-se, por isso, pertinente a criação de plataformas que aglutinem, no mesmo espaço, um conjunto de entidades dispostas a dialogar de e sobre comunidades migrantes. Como exemplo, o projeto *Sirius* criado em 2012 é uma *Network on the*

Education of Children and Young People with a Migrant Background e foi financiado pelo *Lifelong Learning Programme of the European Commission*. *Sirius* é uma janela para divulgar narrativas e cenários que a juventude, em geral, e as crianças migrantes, em particular, concebem, desenvolvem e movimentam. À distância de um computador, oferece uma miríade reflexiva, promotora de desenvolvimento educacional e político, podendo, por isso, ser empregue por quase todos. Do mesmo modo, esta pesquisa pretende contribuir para a *Network Sirius,* ao debruçar a sua análise em duas famílias migrantes, no sentido de garantir o (re)forçar da implementação de medidas, para uma maior equidade e aprendizagem na educação.

Segundo a proposta de Creswell (2008), "[t]elling stories is a natural part of life, and individuals all have stories about their experience to tell others. In this way, narrative research captures an everyday, normal form of data that is familiar to individuals" (p. 512). Esta comunicação do contar, que pode ser oral ou escrita, age sobre o sujeito como uma (intro)missão que irá permitir, aos participantes e aos investigadores, a análise e compreensão das experiências e subjetividades. As narrativas elaboradas são o (con)texto para a produção de conhecimento (Connelly & Clandinin, 1991) sobre o que pensam as famílias migrantes, sobre o que sentem o que é ser Português, após a experiência e o (im)pacto que a decisão de estar em trânsito terá, ou não, sobre o percurso escolar dos educandos, e como olham, de fora, para dentro da escola. Assim, como um projeto de caráter colaborativo, que visa investigar novas formas de lidar com este fenómeno, vamos, mediante entrevistas, escutar a produção de "textos orais"[3] (Pereira & Viana, 2003) e, através de composições, ler textos escritos. Transversalmente, pretende-se também observar quer os participantes, quer as várias informações relatadas na primeira pessoa, por forma a recolher uma série de *inputs* do Sujeito que passa (dis)simulado na sua igualdade ao OutroNeste sentido, a tentativa de desestabilizar uma (in)tolerância finita do direito de ser (in)diferente é aprofundada num desenho de investigação narrativa, de cariz predominantemente qualitativo.

As principais caraterísticas de um estudo narrativo, segundo Creswell (2008), são:

- "**Experiences of an individual** – social and personal interactions";
- "**Chronology of experience** – past, present, and future experiences";
- "**Life stories** – first-person, oral accounts of actions obtained through field texts (data)";
- "**Restorying** (or retelling or developing a metastory) from the field texts";
- "Coding the field texts for **themes or categories**";
- "Incorporating the **context or place** into the story or themes";
- "**Collaboration** between the researcher and the participants in the study, such as negotiating field texts." (p.517, ênfase no original)

Relativamente às *experiences* neste estudo, assume-se que decorrem umas das outras como um *continuum* (Dewey, 1997). O enfoque inicial será assim nas experiências do passado, nas *nuances* da migração nos Estados Unidos e no quotidiano de duas famílias, em particular no ambiente escolar.

Os participantes deste estudo são duas famílias (Família 1 & Família 2) com filhos em idade escolar, que vivenciaram pela primeira vez o fenómeno da migração. O destino foi uma pequena cidade rural no Sul dos Estados Unidos, Costa Leste, e decorreu entre 2009 e 2013. Viveram no mesmo condomínio e os seus educandos partilharam a mesma escola. Os filhos (Família 1, um menino, & Família 2, uma menina) frequentaram, quer

[3] "[*O*]*racia*, […] a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os "textos orais", de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade" (Pereira & Viana, 2003, ênfase no original).

em Portugal quer nos Estados Unidos, a educação pré-escolar (Creche e Jardim de Infância) e estão inscritos no ensino básico, correspondente ao 1º ciclo.

Nos Estados Unidos, frequentaram uma escola[4] pública fundada no Outono de 2006, com cerca de 854 estudantes. Com horário de funcionamento das 7:35 às 14:25, possui refeitório, biblioteca, enfermaria, *mediacenter* e ginásio. A população estudantil provém de diferentes países e, para divulgar costumes e dar a conhecer as bandeiras nacionais de cada país, realiza um desfile denominado de *Parade of Nations*. Nessa *parade,* cada participante transporta a bandeira que construiu e, no fim, apresenta um tributo ao seu país, sob a forma de uma dança. A escola possui um programa dirigido aos pais, para promover o seu envolvimento. Estes podem voluntariar-se para ajudar nas aulas que decorrem no *Art Room,* como monitores do centro multimédia ou para as bancas da feira do livro, organizada na escola. Existe também uma sala denominada *Family Resource Center,* onde pais, professores e alunos podem requisitar jogos didáticos, de modo a consolidar conhecimentos de uma forma lúdica.

Em Portugal, uma das duas Famílias mora no Porto (Família 1) e outra, na Maia (Família 2) e os seus educando frequentam as escolas públicas das suas áreas de residência, na Região Norte, distrito do Grande Porto.

A Família 1 optou por uma escola básica do 1º ciclo, com Jardim de Infância, situada no concelho do Porto, com 258 alunos (Fonte: MEC/GAEC, setembro 2011). Foi construída em 1962 e sofreu, no ano de 2008, a última intervenção às suas instalações. Possui refeitório, biblioteca e onze computadores com acesso à Internet. O horário da componente letiva do regime normal é das 09:00 às 15:30 horas e, o das atividades de enriquecimento curricular do regime normal, das 15:30 às 17:30 horas. O Agrupamento de Escolas foi homologado a 30 de abril de 2002, na sequência do Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Relativamente aos alunos com retenção no 1º ciclo, 6% já foram retidos no seu percurso escolar. Verificou-se que os níveis de sucesso obtidos registaram um aumento progressivo, aproximando-se do objetivo proposto de 99%. Das metas para promover uma escola de sucesso e que dizem respeito ao envolvimento dos pais, pode-se ler: "Divulgar junto dos encarregados de educação uma cultura de apoio ao estudo" e "Fomentar uma maior articulação com as Associações de Pais e Encarregados de Educação."

A Família 2 optou por uma escola pública, no concelho da Maia, situada na área metropolitana do Porto, com 214 alunos (números referentes ao ano letivo de 2011/2012) com nível socioeconómico diversificado. Devido à reorganização da rede educativa, passou a pertencer a um Agrupamento Vertical de Escolas, desde 2006/2007. Em 2009, a Câmara Municipal da Maia aprovou obras de ampliação e beneficiação, a saber: mais 3 salas de aulas; sanitários; arrumos; corredores e cobertura de ligação ao edifício já existente. No edifício, todas as salas estão equipadas com internet e quadros interativos e possui sala de informática, cantina e fotocopiadora. Desenvolve Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de frequência não obrigatória e em regime gratuito. Estas atividades decorrem das 16:30 às 17:30 e são diversificadas: inglês, música, atividades desportivas, TIC@Cidadania e apoio ao estudo. No projeto educativo da escola, encontram-se dados referentes a alunos com Planos de Recuperação (79 alunos) e de Acompanhamento (12 alunos), no 1º ciclo, do ano letivo de 2010/2011, que se revelaram eficazes, permitindo a transição/aprovação da maioria dos alunos. Sendo uma das metas promotoras de sucesso, "intensificar a participação dos pais e encarregados de

[4] O estudo exploratório orientou a construção deste ponto do trabalho. Permitiu identificar e incorporar dados que as famílias consideram ser relevantes sobre os locais em que se movimentam. Todas as informações referentes às escolas foram retiradas dos *sites* oficiais e dos projetos educativos elaborados pelas mesmas.

educação na vida escolar de forma responsável", os indicadores desta medida são as atas de reuniões, os registos dos contactos entre professores e encarregados de educação e os relatórios de atividades.

Nas escolas portuguesas, verifica-se uma abordagem diferente, na tentativa de integração dos pais na comunidade escolar. O trabalho de voluntariado destes não existe, parecendo a sua participação limitada a levar e a ir buscar os filhos ou a participar em reuniões.

O olhar e a palavra de famílias migradas

A metodologia definida para este estudo é de cariz predominantemente qualitativo e com desenho de investigação narrativo (Clandinin & Connelly, 2000) procura através de uma recolha de dados exploratórios tais como: entrevistas semiestruturadas; entrevistas não estruturadas; relatos escritos; desenhos; fotografias; postais; entre outros, produzir uma análise colaborativa de conteúdos com os participantes.

A entrevista semiestruturada embora tivesse um guião acabou por ser uma conversa de carater informal que respeitou o curso natural do diálogo. Duas famílias foram entrevistadas tendo uma regressado em abril de 2011 após 2 anos de imigração (Família 1 com um menino) e outra em dezembro de 2013 após 3 anos e meio de imigração (Família 2 com uma menina). Estas famílias demonstram, através das suas conversas, a preocupação de como é que está ser a integração dos seus filhos(as) na sociedade portuguesa e um dos setores que mais os inquieta é a educação. A comparação entre os dois sistemas educativos é uma constante embora aparentemente nenhum lhes pareça ideal. Revelando, no entanto, sempre o facto de terem estado expostos a uma nova cultura e a aprender uma nova língua se tornar uma mais-valia para o futuro de todos os membros do agregado familiar.

Os Encarregados de Educação também facultaram por escrito pequenos relatos da sua experiência do exercício do cargo nos dois países (Portugal e Estados Unidos). Partilharam que os seus educandos ambos com 8 anos, sentem dificuldades na compreensão e produção de textos. Embora tivessem na escola expressado as suas preocupações e fossem implementadas medidas tiveram de recorrer a outras organizações e serem criativos na procura de soluções para aumentarem o rendimento e o sucesso escolar dos seus educandos.

As crianças através dos seus desenhos e composições revelam que nos Estados Unidos a escola era muito grande. No entanto ambas salientam que têm mais intervalos em Portugal e tempo para brincar. Os seus desenhos revelam uma escola tradicional em Portugal com carteiras e quadro e uma fachada pintada de castanho. Quanto à escola dos Estados Unidos salientam o hino da escola cantado logo pela manhã, a mascote, a bandeira hasteada e um vulto feminino que espera por eles.

Antecomeço

Não existe ainda uma conclusão mas um antecomeço. Trazemos olhares para reflectir e os *Lusomorphos* e as *Lusomorphas* só agora estão a ser convidados a partilhar as experiências da mobilidade e o impacto que tem ou não nas suas experiências e quotidianos escolares. Numa sociedade de mistura mas também de isolamento provocado pela hegemonia de uma era global o modelo atual de Escola assume um papel defensivo de quem se encontra à margem da nova linguagem. Para sair deste impasse tornou-se evidente a urgência de olhar o insucesso expresso pela incapacidade dos alunos se expressarem oralmente e por escrito na língua materna provocando uma comunicação

desprovida de significados. Comunicamos quer por forma impressa quer por forma verbal ou gestual, a linguagem é o símbolo de expressão máxima de uma nação que tem vindo a ser aculturada ao longo dos séculos de colonização sendo um exemplo que denuncia o que argumenta Touraine, de que os indivíduos parecem estar cada vez mais distantes de pertencerem à mesma sociedade e cultura. Iguais sim, mas separados por dificuldades de partilha de uma diversidade linguística. Numa escola multicultural, Banks & McGee Banks (2010) consideram que a "bilingual education is an issue" (p.295) e os papéis principais devem ser atribuídos aos atores e não serem só preenchidos por aqueles que pertencem à cultura influente. Desta forma os alunos já são à partida considerados vencedores e os pais encarregados de educação serão decerto parceiros na educação dos seus educandos.

Referências Bibliográficas

Banks, J. A. & Banks, C. A. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research. S. Francisco: Jossey-Bass.

Cockburn, T. (2013). Rethinking children's citizenship. In A. James & A. James (Eds), Studies in childhood and youth. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1991). Narrative Inquiry: storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 121-153). Albany: State University of New York Press.

Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River: Pearson Publications.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C. & Ferereira, P.D. (Eds). (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia.* Porto: Livpsic

Pereira, I. S. P. & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1° Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. In Fernando Fraga de AZEVEDO, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: actas do I encontro internacional* [CD-ROM]. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, 2003. ISBN 972-98757-7-4.

Saramago, J. (2009). Levantado do chão. Porto: Editora Modo De Ler.

Spring, J. (2009). *Globalization of education: an introduction*. New York: Routledge.

Touraine, A. (1997). Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget.

Encontro entre gerações em sala de aula

António Carmo – Universidade Lusófona
Óscar Conceição de Sousa – Universidade Lusófona

Resumo

A população está a envelhecer por toda a Europa, "a média de idades na europa aumentará dos 37,7 anos em 2003 para os 52,3 em 2050" (Hahn et Andor, 2013, p. 12 in Carneiro et al., 2004). Portugal não é exceção, já que de 2001 para 2011 os jovens entre os 0 e os 14 anos diminuíram 1,1%, e a população idosa aumentou 2,6%.

Atendendo ao fato de que os seniores não são devidamente valorizados, porque "são já muito poucas as culturas que valorizam devidamente a experiência e o saber acumulados dos seus membros mais velhos" (Fonseca, 2004, p.107 in Carneiro et. al, 2012, p. 150) pretende-se dar um contributo para a aproximação geracional valorizando a experiência de vida das gerações mais velhas, contribuindo igualmente para o enriquecimento das mais novas.

Com esta intervenção na mente a partir de programas do ensino secundário, promove-se o encontro de gerações em sala de aula.

Recorre-se aos módulos de formação onde se possam integrar a experiência de vida dos mais velhos desenvolvendo trabalhos com o apoio da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (páginas web, apresentações multimédia, vídeos) em conjunto com os mais novos, pretende-se um enriquecimento e partilha de parte a parte.

Num primeiro momento analisou-se a integração dos utentes do centro de dia AURPIPP – Associação Unitária dos Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires, na sala de aula partilhando as suas experiências de vida com os idosos, e assim darem o mote para o desenvolvimento de trabalhos no módulo de páginas web e de bases de dados da disciplina de TIC.

Primeiro momento porque haverá um segundo onde se pretende estudar com o mesmo número de seniores da Universidade Sénior do Seixal (UNISSeixal), desenvolvendo o mesmo formato de trabalho, testando a hipótese de proporcionar aos alunos da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC) uma maior aquisição de conhecimentos e de experiências de vida, atendendo à diferença do perfil das pessoas das duas instituições, na UNISSeixal com nível médio de idades substancialmente inferior, nível de atividade maior, média de habilitações superior. De

uma maneira ou de outra estuda-se qual a melhor forma de estabelecer o encontro na sala de aula testando o enriquecimento mútuo das diferentes gerações.

O estudo tem assim o objetivo de analisar qual a melhor forma de implementar projetos intergeracionais de uma forma continuada, envolvendo outras instituições em parceria com a EPBJC promovendo a interação com jovens que frequentam os cursos profissionais, possibilitando a criação de Redes e Parcerias em Educação.

Palavras chave:

Intergeracional; Idosos; Envelhecer; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ensino Profissional

Introdução

A população está a envelhecer por toda a Europa, "a média de idades na europa aumentará dos 37,7 anos em 2003 para os 52,3 em 2050" (Hahn et. Andor, 2013, p. 12 in Carneiro, 2013). Portugal não é exceção, uma vez que, de 2001 para 2011 os jovens entre os 0 e os 14 anos diminuíram 1,1%, e a população idosa aumentou 2,6%.

Estrutura da população portuguesa

(%)	2001	2011
0-14 anos	16,0	14,9
15-64 anos	67,6	66,0
65+ anos	16,4	19,1

Fonte: INE, Censos 2001 e Censos 2011

"A proporção da população idosa em Portugal (com mais de 65 anos de idade), que representava 8,0% do total da população em 1960, mais do que duplicou, passando para 19,1% em 2011. Em valores absolutos, a população idosa aumentou mais de um milhão de indivíduos, passando de 708 570, em 1960, para 2 022 504, em 2011, admitindo-se que em 2020 a população de 65 e mais anos seja superior a 2 200 000. Segundo os dados das Nações Unidas, para 2007, Portugal era o décimo país do mundo com maior percentagem de idosos e o décimo quarto com maior índice de envelhecimento." (Carneiro et. al, 2012, p.39,40)

Os seguintes fatos norteiam o desenvolvimento deste trabalho:

- O envelhecimento da população e a sua crescente importância estatística;

- O aumento das pessoas idosas e a importância da vida ativa;

- A riqueza da experiência de vida, e da sua experiência diversificada, e a valorização dos conhecimentos acumulados e a sua partilha com os mais novos servem de ênfase aos conteúdos para as páginas web;

- Combate-se o "idadismo" – refere-se à idade (Bytheway, 1995, p. 3 in Haton-yeo et Watkins, 2009, p. 22) o estigma entre gerações – onde a discriminação por idades é vista com mais frequência em relação às pessoas mais velhas, embora os jovens também sintam este tipo de discriminação por parte dos adultos.

- De acordo com Rosa (2012) o envelhecimento demográfico da população pode não significar envelhecimento coletivo, na sua perspetiva societal, neste contexto é desejável que o contributo intergeracional possa servir para retardar o envelhecimento da sociedade, combatendo as perspetivas estereotipadas quer sobre os mais novos, quer sobre os mais velhos. Quanto melhor for a adaptação da sociedade ao envelhecimento demográfico, retirando o melhor partido da situação, menor a relação entre o envelhecimento demográfico e o envelhecimento da sociedade.

- Em relação ao envelhecimento individual, também se distinguem o envelhecimento cronológico - as pessoas "mais velhas" padrão dos 60 anos (OMS, 2002) – do envelhecimento biopsicológico, já que existem variações dos níveis de dependência entre pessoas com a mesma idade.

Atendendo ao fato de que os idosos não são devidamente valorizados, porque "são já muito poucas as culturas que valorizam devidamente a experiência e o saber acumulados dos seus membros mais velhos" (Fonseca, 2004, p.107 in Carneiro et. al, 2012, p. 150) pretende-se dar um contributo para a aproximação geracional valorizando a experiência de vida das gerações mais velhas, contribuindo igualmente para o enriquecimento das mais novas.

Com esta intervenção na mente a partir de programas do ensino secundário, promove-se o encontro de gerações em sala de aula.

Tais programas que promovam a interação entre as gerações, servem para incrementar redes de contatos sociais, as quais contribuem para a diminuição do isolamento social, e assim para retardar o declínio de saúde, quer física quer mental na velhice. (OMS, 2002). Neste contexto cultiva-se a transmissão de valores culturais e promoção do valor de todas as idades, o desenvolvimento de atitudes mais positivas e realistas face à geração mais velha (OMS, 1998a in OMS, 2002).

Recorre-se aos módulos de formação onde se possam integrar a experiência de vida dos mais velhos desenvolvendo trabalhos com o apoio da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (páginas web, apresentações multimédia, vídeos) em

conjunto com os mais novos, pretende-se um enriquecimento e partilha de parte a parte.

Num primeiro momento analisou-se a integração dos utentes do centro de dia AURPIPP – Associação Unitária dos Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires, na sala de aula partilhando as suas experiências de vida com os idosos, e assim darem o mote para o desenvolvimento de trabalhos no módulo de páginas web e de bases de dados da disciplina de TIC.

Primeiro momento porque haverá um segundo onde se pretende estudar com o mesmo número de seniores da Universidade Sénior do Seixal (UNISSeixal), desenvolvendo o mesmo formato de trabalho, testando a hipótese de proporcionar aos alunos da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC) uma maior aquisição de conhecimentos e de experiências de vida, atendendo à diferença do perfil das pessoas das duas instituições, na UNISSeixal com nível médio de idades substancialmente inferior, nível de atividade maior, média de habilitações superior. De uma maneira ou de outra estuda-se qual a melhor forma de estabelecer o encontro na sala de aula testando o enriquecimento mútuo das diferentes gerações.

O estudo tem assim o objetivo de analisar qual a melhor forma de implementar projetos intergeracionais de uma forma continuada, envolvendo outras instituições em parceria com a EPBJC promovendo a interação com jovens que frequentam os cursos profissionais, possibilitando a criação de Redes e Parcerias em Educação.

Nos cursos profissionais (10.º a 12.º ano) na área de conhecimento sociocultural, ao longo da formação, de 3 anos, estudam-se matérias, que estão relacionadas com a pessoa, a sociedade e o mundo, as quais têm como objetivo "desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas disciplinares, aproximar estes conhecimentos de experiências de vida dos alunos e aplicá-los a uma melhor compreensão e ação sobre o mundo contemporâneo." (Rocha et al, 2005, p. 4). Para ajudar a esta compreensão do munto, proporciona-se o encontro entre gerações na sala de aula. Tendo por base as experiências de vida, exploram-se conteúdos de trabalho diversos integrando-os na disciplina de TIC.

De acordo com o próprio programa da disciplina de TIC, os processos de aprendizagem em colaboração visam favorecer a aquisição das competências sociais e afetivas, contribuindo para promover as competências cognitivas: "Todas estas considerações encontram a sua pertinência num ambiente metodológico de projeto, para o qual o programa foi concebido. Trata-se de criar condições de aprendizagem nas quais as competências cognitivas são estimuladas em simultâneo com as sócio-afectivas, atribuindo-se igual importância aos saberes e aos processos que os veiculam." (Rocha et al, 2005, p. 4).

Num dos módulos de TIC "bases de dados" (módulo 2) registam-se os dados sobre o processo – reuniões, temáticas a desenvolver, agendamento, materiais, conteúdos a utilizar para o desenvolvimento do site, etc. Com o outro o de "páginas web" (módulo 3) faz-se a apresentação dos trabalhos e a organização dos conteúdos definidos nos grupos.

Teoria Geral do Envelhecimento

O termo "Envelhecimento" pode ter pelo menos dois sentidos diferentes (Rosa, 2012) o envelhecimento individual ou o envelhecimento coletivo.

O Envelhecimento coletivo inclui duas noções o envelhecimento demográfico ou o envelhecimento societal (da sociedade).

Para definirmos o envelhecimento demográfico temos que ter em consideração os marcadores demográficos ou categorias estatísticas (Rosa, 2012), que correspondem às principais fases do ciclo de vida:

- Os jovens - até aos 15 anos, antes da entrada da vida ativa (aquela em que é possível ser-se ativo)

- a idade ativa – entre os 15 e os 64 anos;

- os idosos (também referidos como a terceira idade[1]) – com 65 ou mais anos, a partir da idade de reforma.

> *"É a partir destas categorias etárias que se desenvolve o conceito de envelhecimento demográfico (ou da população), que se define como uma evolução particular da composição etária da população que corresponde ao aumento da importância estatística dos idosos (envelhecimento no 'topo' da pirâmide etária) ou à diminuição da importância estatística dos jovens (envelhecimento na 'base' da pirâmide etária).*
>
> *(…) Independentemente do indicador utilizado, e de uma forma simples, a ideia é sempre a mesma: a população envelhece quando a população em idade idosa passa a valer mais em termos estatísticos" (Rosa, 2012, p.23).*

[1] O termo "terceira idade" consta da constituição da república portuguesa Artigo 72.º Terceira idade; 1. As pessoas idosas têm direito à segurança económica e a condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem e superem o isolamento ou a marginalização social; 2. A política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação ativa na vida da comunidade.

O envelhecimento demográfico refere-se então ao aumento do número de pessoas idosas com 65 e mais anos no total da população (EC, 2006, p.5).

Para além da questão da natalidade, o outro aspeto que contribui para o envelhecimento da população é o aumento sistemático da esperança média de vida. De acordo com os dados das nações unidas (United Nations, 2013), o aumento da idade está a acontecer na população adulta e na população mais velha. A proporção das pessoas com 80 anos ou mais dentro da população mundial aumentou de 7% em 1950 para 14% em 2013.

Outro indicador para medir o envelhecimento da população é a taxa de dependência, que é calculada com a relação entre o número de pessoas com mais de 65 anos em relação às que têm entre 15 e 64 anos, serve para saber quantas pessoas na idade ativa suportam cada uma das pessoas com mais de 65 anos (CE, 2006; United Nations, 2013, p. 23).

A taxa de dependência na União Europeia, é mais acentuada, deverá duplicar para chegar a 51% até 2050, o que significa que a UE passará de quatro (25%) para apenas duas pessoas (50%) em idade ativa por cada cidadão com mais de 65 anos. Neste quadro, em média na UE, passaremos de 4 pessoas para 2 que suportam cada uma com mais de 65 anos. De acordo com as projeções da Comissão Europeia, Portugal, em 2050 já estará acima do rácio de 50%, o que significa que já não teremos sequer duas pessoas em idade ativa por cada pessoa com idade superior a 65 anos (ver ilustração 1).

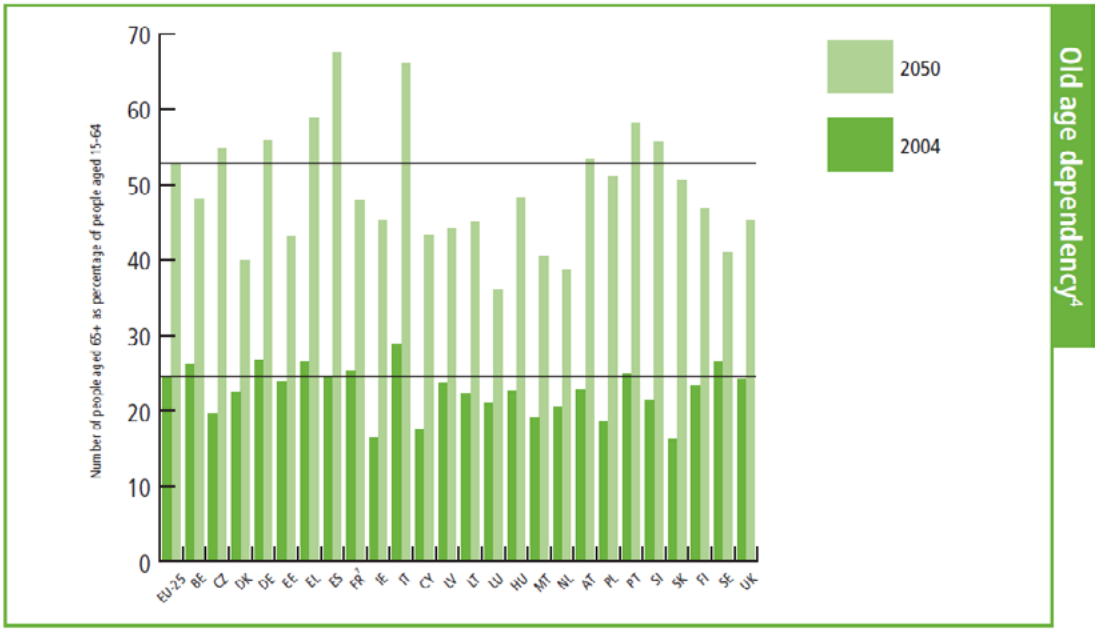


Ilustração 1 (EC, 2006:14) - Taxa de dependência, Portugal em 2050 terá uma taxa próxima dos 60%, menos de duas pessoas em idade ativa por cada pessoa com idade superior a 65 anos.

Idosos e seniores

Embora para as pessoas com idades superiores a 60 anos "os mais velhos", como definido pela Organização Mundial de Saúde, em relação à idade cronológica (OMS, 2002), Serrão (2006 in Carneiro 2012) propõe considerar o termo 'Séniores' para os homens e as mulheres com mais de 65 anos, desligados de atividades profissionais formais, que mantêm as suas capacidades, são independentes, saudáveis e ativos, abrangendo em termos etários três décadas, dos 65 aos 95 anos.

> *Existem ainda três subtipos de homens e mulheres:*
>
> *(i) Idosos muito dependentes, com idades acima dos 85 anos e com dependência que resulta ou do envelhecimento natural ou surge 'por doença, incluindo a doença oncológica em fase terminal (Serrão, 2006, p. 132, in Carneiro et al, 2012, p. 33).*
>
> *(ii) Idosos dependentes, cuja dependência é resultante, sobretudo, de doença crónica que obriga a tratamentos médicos constantes.*
>
> *(iii) Idosos independentes são os que mantêm as suas capacidades, mas estão inativos 'agarrados ao falso slogan: não faço nada porque estou reformado' (Serrão, 2006, p. 132 in Carneiro et al, 2012, p. 33).*

Envelhecimento ativo

O termo "envelhecimento ativo" foi adotado pela Organização Mundial da Saúde no final dos anos 90. Procura transmitir uma mensagem mais abrangente do que "envelhecimento saudável", e reconhecer, além dos cuidados com a saúde, outros fatores que afetam o modo como os indivíduos e as populações envelhecem (Kalache et Kickbusch, 1997 in OMS, 2002, p. 14).

A perspetiva de curso de vida para o envelhecimento ativo reconhece que os mais velhos não constituem um grupo homogéneo e que a diversidade entre os indivíduos tende a aumentar com a idade. As intervenções que criam ambientes de apoio e promovem opções saudáveis são importantes em todos os estágios da vida (OMS, 2002, p. 15).

Para uma melhor compreensão do envelhecimento apresentam-se os determinantes do envelhecimento ativo de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), os quais estão associados ao género e à cultura e são os: económicos; serviços sociais e de saúde; sociais; comportamentais; ambiente físico e os pessoais.

Esquematicamente apresenta-se no quadro síntese:

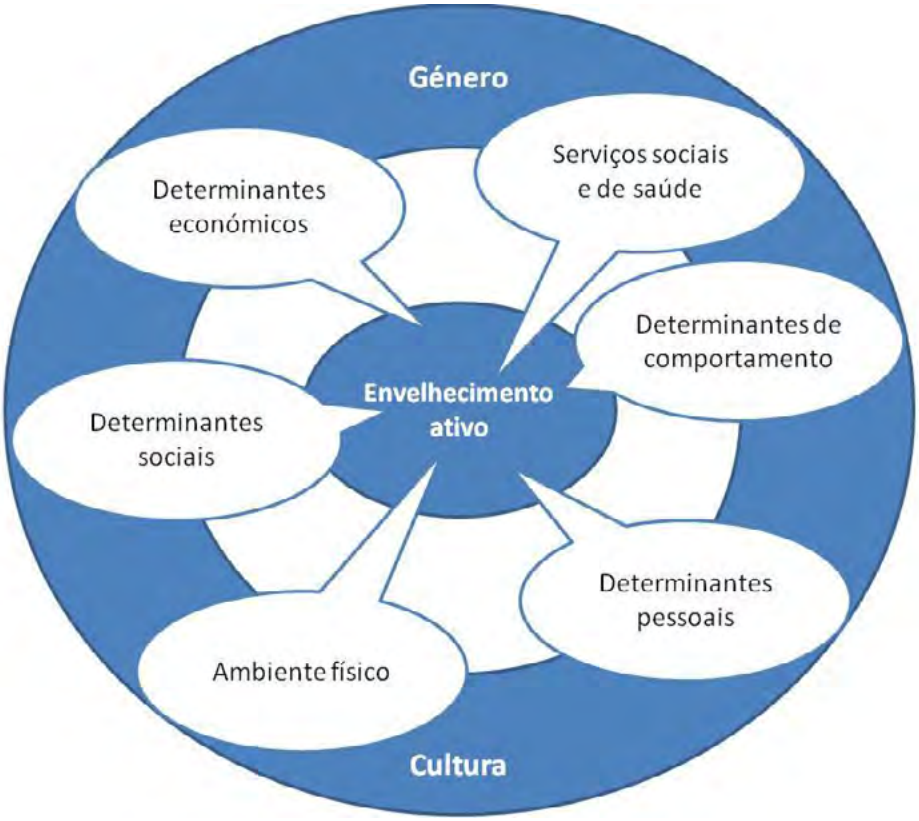


Ilustração 2 - Quadro síntese dos Determinantes do Envelhecimento Ativo (OMS, 2002, p. 19)

Aprendizagem intergeracional

O EMIL – European Map of Integerational Learning - Mapa Europeu de Aprendizagem Intergeracional – é uma rede colaborativa de membros que trabalham juntos para apoiar a aprendizagem intergeracional ocorrendo em toda a Europa. Fundada em 2009, a rede usa a experiência existente de organizações parceiras que já trabalham no campo para criar uma rede de aprendizagem para os outros envolvidos em programas intergeracionais em toda a Europa.2 O EMIL define a aprendizagem intergeracional como "a forma como as pessoas de todas as idades podem aprender juntas e umas com as outras. Aprendizagem intergeracional é uma parte importante da aprendizagem ao longo da vida, onde as gerações trabalham juntas para ganharem competências, valores e conhecimento. Para além da transferência de conhecimento, a aprendizagem intergeracional proporciona aprendizagens recíprocas entre diferentes gerações e ajuda a desenvolver capital social e coesão social nas nossas sociedades envelhecidas. Aprendizagem intergeracional é uma forma de incorporarmos a significativa mudança demográfica que está a acontecer por toda a Europa e é também uma forma de enaltecer a solidariedade intergeracional, através de práticas intergeracionais." (EMIL – Concept paper)

[2] http://www.emil-network.eu/about/overview (Acedido em 2 de maio de 2014)

O Consórcio Internacional para os Programas Intergeracionais (ICIP), define o que é um programa intergeracional (Martínez et Conde, 2005; Hernandis, 2009) "Os programas intergeracionais são meios para um determinado e continuado intercâmbio de recursos e aprendizagens entre as gerações mais velhas e as mais jovens com o fim de conseguir benefícios individuais e sociais".

Hernandis (2009) descreve os benefícios dos programas intergeracionais, nos quais as pessoas mais velhas se sentem mais felizes ao participar do que pessoas da mesma idade e com as mesmas condições de saúde, especificamente aponta várias características que favorecem as pessoas mais velhas:

1 – proporciona às pessoas mais velhas experiências com prazer, melhora a sua imagem e identidade, porque possibilita um sentimento de utilidade, incluindo as pessoas mais velhas que se encontram em lares residenciais, aumenta a mobilidade, a interação social e reduz o tempo de sonolência;

2 - Podem aprender novas tecnologias; podem ajudar os mais novos a ler;

3 – Conectam uns e outros com o passado, futuro e com o fluir da vida

4 – Enfrentam melhor o stress, o combate às frustrações da vida e ganham uma maior e melhor perspetiva dos acontecimentos. Benefícios cognitivos, nomeadamente a redução da perda de memória, redução de momentos depressivos ou de sentimentos de solidão. De acordo com as reflexões teóricas de Erick Erikson, na fase final da vida as pessoas procuram dar sentido à sua vida, passada e presente, e para isso desejam deixar um legado às gerações que os seguem, o qual é fonte regenerativa.

5 – Proporcionar para que ambos aprendam novas habilidades

6 – Dar a ambas as gerações um sentido de utilidade às suas vidas

7 – Rejuvenescer e dar energia aos mais velhos

8 – Ajudar a reduzir os sintomas de depressão nos mais velhos

9 – Reduzir o isolamento dos mais velhos

Hernandis (2009), apresenta os benefícios para as pessoas mais jovens:

1 – Melhoram as suas habilidades sociais: especialmente a empatia e a tolerância pela diferença, ganhando um maior controlo evitando assim comportamentos de risco social;

2 – Melhoram a auto-estima e o conhecimento de si próprios,

3 – Conectam uns e outros com o passado, futuro e com o fluir da vida

4 – Proporcionar para que ambos aprendam novas habilidades

5 – Dar a ambas as gerações um sentido de utilidade às suas vidas

6 – Ajudar a aliviar os medos de que os mais novos possam ter sobre a velhice ou o envelhecimento

7 – Ajudar os mais novos a entender o seu próprio envelhecimento, a conhecer e aceitar as mudanças que chegam ao seu próprio corpo.

Em relação à melhoria das habilidades ou competências sociais, e de acordo com Goldstein (1989 in Lopes et Silva, 2013, 48) avalia-se a utilização das competências sociais através da aplicação de questionário com as seguintes pontos: prestar atenção; formular uma pergunta; agradecer; apresentar-se; dizer amabilidades; pedir ajuda; participar; conhecer os próprios sentimentos; expressar os sentimentos; compreender os sentimentos dos outros; auto-compensar-se; pedir licença; repartir algo; ajudar os outros; negociar; empregar o auto-controlo; defender os próprios direitos; não entrar em brigas ou disputas; responder ao insucesso; enfrentar as pressões do grupo; tomar iniciativas; resolver problemas de acordo com a sua importância.

O projeto Mates (Mates, 2009) Mainstreaming Intergeracional Solidarity foi co-financiado pelo Programa Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia como um Projecto Grundtvig. O Programa Grundtvig dirigia-se às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, quer esta seja formal, não formal ou informal, bem como às dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.

De acordo com o projeto Mates (Mates, 2009) temos 8 princípios básicos para a abordagem intergeracional:

1 - Com benefícios Mútuos e Recíprocos;

2 - Participadas;

3 - Baseadas em Mais Valias;

4 – Bem Planeadas;

5 - Fundada em Bases Culturais;

6 - Reforçam Laços na Comunidade e Promovem uma Cidadania Ativa;

7 - Desafiam a Gerontologia;

8 - São Interdisciplinares.

Como nos diz Shannon "Existe uma larga variedade de manuais sobre Intergeracionalidade, mas não há um só manual que sirva a todas as comunidades, necessidades ou estratégias intergeracionais" (Shannon Jarrott, 2007 in Mates, 2009, p. 21). Os manuais provém de experiência, de investigação ou de ambos, no entanto é na prática intergeracional em concreto e no seu contexto, nas suas comunidades que encontram e adequam estes princípios, já que não existe uma receita perfeita e infalível para produzir uma prática intergeracional de sucesso. Ainda assim, uma revisão da literatura conduzida por (Springate et al., 2008 in Mates, 2009) identificou uma série de fatores-chave para o sucesso. Esses fatores, determinantes para uma "Boa Prática", foram agrupados em 6 itens:

Sustentabilidade	Abordagem de longa duração
	Financiamento
	Monitorização e avaliação
Colaboradores	Competências e formação
	Empenho e entusiasmo
	Tempo de disponibilidade
	Estabilidade
Atividades	Planeadas pelos participantes
	Participadas
	Variadas e Diversas
	Focadas no desenvolvimento de relações
Participantes	Preparação
	Características dos voluntários idosos
	Garantia de benefícios mútuos
Organização	Planeamento
	Calendarização
	Transporte
Parceria	Envolvimento estratégico
	Relações operacionais

Ilustração 3 - Fatores de sucesso para uma boa prática intergeracional (Springate et al, 2008 in Mates, 2009, p. 21)

Objectivos

Objetivo Geral

O objetivo geral da investigação é desenvolver projetos intergeracionais de uma forma continuada, juntamente com os Idosos e com os alunos, projetos intergeracionais que promovam o enriquecimento e o desenvolvimento de uns e de outros.

Objetivo Específico

Os objetivos específicos repartem-se por objetivos destinados aos jovens estudantes e por objetivos destinados às gerações mais velhas

Assim os objetivos específicos a conseguir com os alunos são os que se apresentam de seguida:

- Aumentar e/ou estimular o sentimento de solidariedade para com as gerações mais velhas;

- Contribuir para aumentar o sentimento de responsabilidade social;

- Proporcionar conhecimento sobre as gerações anteriores;

- Enriquecer a aprendizagem com o conhecimento das situações de vida do passado;

- Aumentar a auto-estima dos alunos;

- Aumentar o sentimento de utilidade do aluno, tornando-o uma mais valia no relacionamento com os mais velhos;

- Aumentar o respeito pelos outros;

- Ajudar a compreender a história da origem dos outros;

- Por último melhorar as competências sociais, elencadas por Lopes et Silva (2013 in Goldstein, 1989).

Em relação aos mais velhos temos por objetivos específicos:

- Contribuir para diminuir o sentimento de isolamento;

- Contribuir para aumentar a sua vitalidade;

- Contribuir para o reconhecimento da importância das suas experiências de vida;

- Aumentar a motivação para a realização de atividades;

- Contribuir para que aprendam acerca dos jovens, reconheçam as diferenças e outras maneiras de ser;

- Promover a amizade com os alunos.

Metodologia

O tipo de pesquisa utilizada é uma pesquisa de investigação ação, em que temos o professor como principal observador e dinamizador do projeto, o qual, envolve duas instituições.

Instituições

As duas instituições envolvidas no primeiro momento são a Escola Profissional Bento de Jesus Caraça – delegação do Seixal (EPBJC) com alunos do 10.º ano de escolaridade dos cursos profissionais e a Associação de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires (AURPIPP) com utentes a frequentar a escola com regularidade semanal de uma hora durante um trimestre.

Sujeitos

O projeto envolve a turma do 10.º ano do curso profissional de Técnicos de Informática de Gestão e insere-se no programa da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com 100 horas distribuídas pelo ano letivo. A disciplina é composta por três módulos (folhas de cálculo com 33 horas; bases de dados com 34 horas e páginas web com 33 horas). A componente intergeracional desenvolve-se com os dois módulos de bases de dados e de páginas web a funcionarem em simultâneo. Com o primeiro desenvolvem-se bases de dados para se registarem as aulas, planeamento e execução do projeto; com o segundo, o de páginas web, desenvolvem-se sites temáticos onde se apresentam os grupos de trabalho e se estruturam os conteúdos apresentados/propostos pelas gerações mais velhas.

Quanto à composição da turma de alunos da EPBJC, é composta por 6 alunas e 19 alunos, num total de 25, na sua maioria com idades inferiores a 18 anos.

A comunidade escolar, e os seus órgãos (Direção, Conselho Pedagógico e Orientação Educativa das turmas, para além de aprovarem o projeto, envolvem-se na gestão logística do mesmo, quer na gestão de horários, concertando com a disponibilidade das instituições e das pessoas envolvidas, quer na disponibilização das salas mais adequadas para receber as pessoas das gerações mais velhas semanalmente.

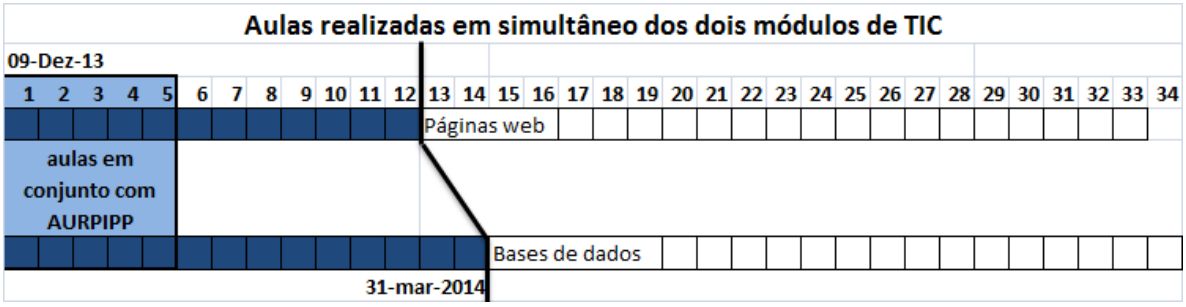
Participam, igualmente, no projeto 8 idosos da AURPIPP, com idades compreendidas entre 56 e 87 anos, um homem e sete mulheres, média de 77 anos. Na generalidade com elevado grau de dependência e com pouca mobilidade. Quanto às habilitações 2

pessoas sem habilitações escolares, 4 com o 4.º ano, 1 com o sexto ano, e uma com o 12.º ano. Importa salientar que a integração de uma senhora de 56 anos justifica-se pelo maior grau de dependência essencialmente do foro psicológico/psiquiátrico enquadrando-se no perfil de pessoas idosas com elevada dependência das pessoas entre 65 e 95 anos. Apenas uma das senhoras, em contraste com a mais nova, a senhora de 87 anos, a única que têm o 12.º ano, é aquela que apresenta um maior grau de autonomia, quer no que diz respeito à mobilidade quer no que diz respeito ao estado de saúde. De acordo com a classificação de Serrão (2006 in Carneiro 2012) 7 das pessoas do centro de dia enquadram-se na categoria de idosos dependentes – "cuja dependência é resultante, sobretudo, de doença crónica que obriga a tratamentos médicos constantes" (Serrão, 2006, p. 132 in Carneiro et al, 2012, p. 33). Uma das pessoas pode-se considerar sénior porque está desligada de atividades profissionais formais, mas mantém as capacidades de independência mantendo-se ativa.

Instrumentos

Processo

Até à apresentação/avaliação dos trabalhos dos sites realizados com a AURPIPP e das Bases de dados realizaram-se 26 aulas de um total de 67 com a presença dos idosos em 10 aulas. Após a concretização desta fase do projeto realizaram-se ainda 1 hora de BD e duas de páginas web para avaliação e aplicação dos questionários, ficaram por realizar 38 aulas dos dois módulos.



Os alunos para além das aulas com os idosos, tiveram aulas sem os idosos, onde desenvolviam os trabalhos, a partir das sessões conjuntas, e aprofundavam os conteúdos dos módulos. Apresenta-se o registo dos sumários do módulo de bases de dados:

Turma	Disciplina	Data	Lição	Módulo	Descrição
tig10	tic	09-12-2013	1/34	bd	Início do módulo - projeto intergeracional
tig10	tic	16-12-2013	2/34	bd	Definição de grupos de trabalho. Aplicação de questionário sobre competências sociais.

tig10	tic	20-01-2014	4/34	bd	1.ª sessão com os idosos: Projeto intergeracional. Preparação da sessão de apresentação dos idosos. Análise das competências sociais - responsabilidades individuais no grupo. Funções: Apresentar site, apresentar base de dados e apresentar individualmente, registar aspetos da experiência de vida do idoso - Preparar/definir trabalho a desenvolver na próxima aula.
tig10	tic	31-01-2014	5/34	bd	Preparação de base de dados com tabelas para registos dos sumários/atividades desenvolvidas e planeadas pelo grupo.
tig10	tic	07-02-2014	6/34	bd	Registo de informação dos idosos na base de dados; pesquisas de enquadramento da informação recolhida sobre os idosos.
tig10	tic	21-02-2014	7/34	bd	Criação de tabela sumários, Chaves primárias nos campos número. Relações entre tabelas de alunos e responsabilidades
tig10	tic	24-02-2014	8/34	bd	Ponto da situação do projeto intergeracional. Registos na base de dados. Correção das relações entre tabelas. Recolha de trabalhos para avaliação.
tig10	tic	07-03-2014	9/34	bd	Correção da estrutura de dados, entreajuda entre grupos de trabalho. Registos de informação do projeto.
tig10	tic	17-03-2014	10/34	bd	Preparação da apresentação do projeto. Verificação da base de dados: Tabelas; relações; registos e formulários. Preenchimento de questionário sobre a apresentação e sobre o processo de registo na base de dados, por dias de aula.
tig10	tic	24-03-2014	11/34	bd	Registo de dados na base de dados, registo da informação recolhida durante as sessões com os idosos
tig10	tic	07-03-2014	12/34	bd	Avaliação qualitativa/formativa das bases de dados do projeto intergeracional. Entrega/discussão da apreciação a todos os alunos e reflexão por grupo de trabalho. Responsáveis por bases de dados auxiliam outros grupos de trabalho.
tig10	tic	26-03-2014	13/34	bd	Preparação da apresentação, a realizar com os colegas do centro de dia na próxima 2.ª feira dia 31 de Março.

tig10	tic	31-03-2014	14/34	bd	9.ª - Sessão com os idosos: Apresentação/avaliação intermédia (conjunta) dos trabalhos realizados com os idosos do centro de dia da AURPIPP. Estiveram presentes os idosos e o coro do centro de dia, a presidente e a animadora sociocultural.
tig10	tic	03-04-2014	15/34	bd	Balanço do projeto intergeracional - preenchimento de questionários.

Os alunos para além das aulas com os idosos, tiveram aulas sem os idosos, onde desenvolviam os trabalhos, a partir das sessões conjuntas, e aprofundavam os conteúdos dos módulos. Apresenta-se de seguida o registo dos sumários do módulo de de páginas web.

Turma	**Disciplina**	**Data**	**Lição**	**Módulo**	**Descrição**
tig10	tic	06-01-2014	1/33	web	Início do módulo. Introdução ao wix.com. Criação de página de apresentação do grupo de trabalho - Projeto intergeracional.
tig10	tic	20-01-2014	2/33	web	Projeto intergeracional. Preparação da sessão de apresentação dos idosos. Análise das competências sociais - responsabilidades individuais no grupo. Funções: Apresentar site, apresentar base de dados e apresentar individualmente, registar aspetos da experiência de vida do idoso - Preparar/definir trabalho a desenvolver na próxima aula.
tig10	tic	27-01-2014	3/33	web	2.ª sessão com a presença do idosos. Continuação do projeto intergeracional: Criação da Apresentação da página web do grupo, colocação de fotos dos idosos.
tig10	tic	03-02-2014	4/33	web	3.ª sessão com os idosos; preparação de página de apresentação dos idosos e do grupo. Inserção de fotos e descrição do grupo/projeto. Começam a surgir os primeiras propostas de trabalho a desenvolver com o idoso: site de croché de flores.

tig10	tic	10-02-2014	5/33	web	4.ª sessão com os idosos: Desenvolvimento de temática de trabalho, visualização de imagens e vídeos sobre a experiência de vida dos idosos. Organização de informação de acordo com a característica dos idosos: Tema desenvolvido de acordo com a experiência de vida do idoso; tema estimulado de acordo com algumas pistas dadas pelo idoso; Tema estimulado pelos alunos para perceber a melhor reação dos idosos e assim desenvolver trabalho temático. Visualização de locais de origem através do google.
tig10	tic	17-02-2014	6/33	web	5.ª Sessão com os idosos, colocação de imagens e vídeos em páginas do wix.? Desenvolvimento dos sites com os temas dos grupos. Apresentação/pesquisa de vídeos aos idosos, para possível desenvolvimento de trabalhos.
tig10	tic	10-3-0214	7/33	web	6.ª sessão com idosos - Projeto intergeracional - Apresentação da síntese sobre o desenvolvimento do projeto. Proposta de avaliação/apresentação do projeto no dia 31-mar-2014.
tig10	tic	10-3-0214	8/33	web	Visualização dos sites desenvolvidos - revisão de textos e orientação sobre a estrutura a desenvolver. Revisão sobre o conceito de responsabilidades
tig10	tic	17-03-2014	9/33	web	7.ª sessão com os idosos - Preparação da Apresentação do projeto. Verificação do trabalho desenvolvido; apresentação do grupo; apresentação do projeto e desenvolvimento temátivo. Preenchimento de questionário sobre a apresentação e sobre o desenvolvimento de trabalho.
tig10	tic	24-03-2014	10/33	web	8.ª Sessão com os idosos correção/revisão dos textos do site.
tig10	tic	26-03-2014	11/33	web	web-Preparação da apresentação, a realizar com os colegas do centro de dia na próxima 2.ª feira dia 31 de Março.
tig10	tic	31-03-2014	12/33	web	Preparação das apresentações a realizar da parte da tarde com os idosos do centro de dia AURPIPP: sequência da apresentação dos grupos com base em apresentação de powerpoint, teste das hiperligações e funcionamento do vídeo.

tig10	tic	31-03-2014	13/33	web	10.º Apresentação/avaliação intermédia (conjunta) dos trabalhos realizados com os idosos do centro de dia da AURPIPP. Estiveram presentes os idosos e o coro do centro de dia, a presidente e a animadora sociocultural.
tig10	tic	03-04-2014	14/33	web	Balanço do projeto intergeracional - preenchimento de questionários.

Observação por grupos

Durante a realização do projeto, fez-se a observação dos trabalhos desenvolvidos em cada um dos grupos, debateu-se com os alunos a melhor forma de dar continuidade a cada um dos trabalhos, quer da base de dados quer dos sites. Analisando o tema a desenvolver e o grau de aprofundamento do mesmo, estruturando cada um dos sites com menus e sub-menus.

Observou-se regularmente as interações em cada um dos grupos, o acompanhamento dos idosos da carrinha à sala de aula, a atenção dentro da sala de aula. Os registos efetuados sobre os temas de trabalho a desenvolver. As dificuldades na definição do tema. Os ajustes em relação ao trabalho a desenvolver, criando a possibilidade de não ser apenas um tema, mas sim a apresentação de várias abordagens sobre uma ou várias temáticas: por exemplo a partir do registo fotográfico de cada uma das sessões com os idosos publicar no site as fotos e os produtos trazidos pelos idosos (peças de croché, fotografias dos próprios, fotografias e postais de viagens, ou outras curiosidades como seja flores secas trazidas do deserto)

Registaram-se fotograficamente as várias sessões e momentos de trabalho em cada um dos grupos.

Produto

No final do 2.º Período, agendaram-se e realizaram-se as apresentações de trabalho. Em relação às bases de dados desenvolveram as seguintes aprendizagens: criação de tabelas (atas, reuniões, alunos, responsabilidades/funções, sumários), relações entre tabelas; criação de formulários; registo de dados.

Em relação às páginas web, os alunos aprenderam a realizar e a publicar sites com o wix.com. Os oito grupos, no módulo de páginas web, para além de criarem as páginas de apresentação individuais e de cada um dos grupos, criaram uma pequena biografia dos idosos em cada um dos sites, desenvolveram os seguintes temas:

- recolha de batatas, ceifa e touradas;

- temas variados por cada uma das oito sessões em conjunto, viagens e curiosidades da idosa.

- biografia e apresentação da localidade Corte de Pinto com fotos e filme sobre as minas de São Domingos;

- 2 trabalhos sobre renda com colocação das imagens da produção da idosa;

- Violência doméstica

- História da cortiça

- Maquilhagem

Questionários

Para a avaliação do projeto, aplicaram-se questionários que pretendiam colher informações sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os alunos o questionário foi elaborado com base em Hernandis (2009):

1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagem aumentaram?
2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/ aumentaram? Paciência e concentração, tolerância pela diferença, conhecimento da vida de décadas anteriores, relacionamento social, competências sociais.
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?
5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas?
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)?
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?
13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?
14 - o projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?

15 - o projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?
16 - contribuiu para aprender a história das origens dos outros?
Em relação às questões sobre os benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos, apresentamos de seguida atividades desenvolvidas nas aulas a propósito das questões formuladas com base em Hernandis (2009):

1 - Melhoria nas mudanças de humor - Sentiu-se mais bem disposto(a)?
2 - Aumento da vitalidade - Sentiu-se com mais saúde, com mais vontade de viver?
3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença? - de enfrentar a adversidade?
4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?
5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?
6 - Aumentou a auto-estima?
7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?
8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?
9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?
10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?
11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades? (estímulo cognitivo e de motricidade)
12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?

Mudança

Observaram-se a postura e o comportamento dos alunos que se corrigiram e se ajustaram durante as várias aulas. Como complemento aos questionários sobre os benefícios dos projetos intergeracionais aplicou-se antes e depois do 2.º trimestre o questionário das competências socias de Goldstein (1989 in Lopes et Silva, 2013, p.48) como já referido no ponto da aprendizagem intergeracional.

Procedimentos

Os idosos envolvidos diretamente no projeto, deslocam-se com regularidade à escola para integrar a turma dos alunos em grupos de trabalho para desenvolver a temática, refletindo e encontrando materiais e linhas de orientação para o trabalho, podendo ir para além da internet, recurso privilegiado na sala de aula.

Foram levadas em consideração os vários fatores de sucesso de acordo com Springate (2008 in Mates, 2009):

Sustentabilidade – o projeto enquadra-se no âmbito do funcionamento das duas instituições, utilizando os recursos de cada uma, sendo que o AURPIPP disponibiliza-se para deslocar os idosos às instalações da EPBJC.

Colaboradores – há empenho por parte das duas instituições, da direção de ambas e dos técnicos – assistente social, técnica de animação sócio-cultural e professores. Durante o tempo de aulas e em cada uma das instituições monitorizando os participantes alunos e utentes, quer com a aplicação de questionários quer com o acompanhamento pessoal. Para garantir a estabilidade, mantiveram-se os horários durante os períodos de desenvolvimento do projeto.

Atividades – planeadas entre os grupos de participantes e ajustadas durante o período de acordo com as características de cada um dos grupos.

Participantes – Preparação antecipada, com reuniões no centro de dia da AURPIPP, procurando-se envolver os idosos e na EPBJC com os alunos sensibilizando para as diferenças intergeracionais.

Organização – Atividades planeadas com os alunos, que integraram cada um dos idosos em cada grupo de trabalho, calendarização de uma hora semanal com o Centro de dia com o transporte assegurado pela AURPIPP.

Parceria – parceria estabelecida entre as duas instituições procurando gerar sinergias.

Para o presente projeto intergeracional, consideraram-se ainda os determinantes do envelhecimento ativo (OMS, 2002, p. 19), procurando com as condições existentes em cada uma das instituições, contornar as necessidades económicas, e com os recursos existentes procurar juntar as duas gerações num ambiente físico e social diferente do habitual, por forma a influenciar os determinantes pessoais e de comportamento de cada.

Foram pedidas autorizações aos encarregados de educação para que se pudesse fotografar e filmar as aulas do projeto intergeracional.

Interação global entre os idosos e os alunos



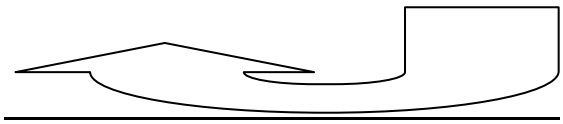
1.º - Os idosos dão o mote para os trabalhos partilhando as suas memórias e experiências, levando a que os alunos pesquisem conteúdos.

3.º voltam a ver a informação tratada e estruturada num site, adicionando mais contributos da sua experiência para serem desenvolvidos.

5.º o processo desenvolve-se ciclicamente

2.º Os alunos dão feedback, com os conteúdos pesquisados, sobre as memórias ou experiências partilhadas pelos idosos.
Desta forma vão estruturando a informação que tem que trabalhar num site web.
A informação recebida, é contextualizada pelos alunos quer no tempo quer no espaço, documentando-a com imagens, texto e vídeos, para a desenvolver como conteúdo das páginas web.

4.º Os contributos adicionais são sistematicamente desenvolvidos no site.



O desenvolvimento do projeto é alicerçado na disciplina de TIC, com a criação de grupos de alunos juntamente com os idosos.

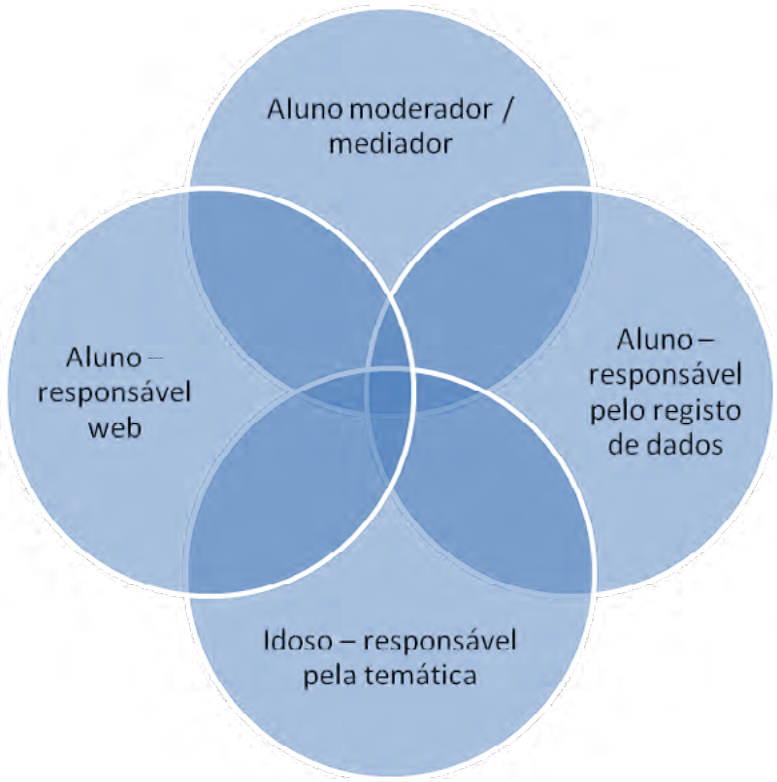
Para desenvolver o projeto constituíram-se grupos de trabalho com a inclusão dos idosos, grupos de quatro (3 alunos + 1 idoso), num total de 8 grupos.

Constituição de grupos

Criaram-se os grupos de alunos de acordo com o perfil dos alunos ou as suas principais preferências: Responsável pelo registo de dados; responsável pelo desenvolvimento web e responsável pela mediação com o idoso.

Os idosos da AURPIPP que aderiram ao projeto e se voluntariaram para ir à escola ficaram definidos após as reuniões tidas com a AURPIPP, com a presidente, e com a assistente social. Para a integração dos idosos nos grupos sortearam-se cada um dos 8 idosos pelos 8 grupos.

Ficaram as funções distribuídas por cada um dos grupos da seguinte forma:



Aluno – Moderador /mediador

Insere-se no âmbito da comunicação continuada com o idoso do grupo.

Este aluno terá a responsabilidade junto do idoso, de mediar a escolha de elementos sobre as temáticas/conteúdos, e em concertação com o grupo definir o(s) tema(s) a desenvolver. Acompanhará de uma forma continuada o desenvolvimento de trabalhos com o grupo e comunicará frequentemente com o idoso sobre os caminhos a seguir e quais os aprofundamentos necessários ao trabalho.

Aluno – responsável web

Insere-se no âmbito do módulo 3 – Páginas web, que será lecionado durante o desenvolvimento do projeto e terminará no 3.º trimestre, tem por objetivo o desenvolvimento de páginas web e terminará com a apresentação conjunta de trabalhos. Os objetivos curriculares do módulo são: Reconhecer editores e ferramentas para a Web; Criar e definir documentos HTML; Identificar técnicas de criação de paginação Web; Identificar linguagens de programação para a Web; Criar páginas na Web, utilizando editores e programas de animação gráfica; Publicar páginas na Web; Criar e manter um Web site.

Este aluno é o responsável por definir e estruturar o trabalho a desenvolver, descrevendo juntamente com o grupo todas as tarefas necessárias, distribuindo-as de acordo com os recursos e com as prioridades de trabalho. Articula com o responsável

de registo de dados, a informação a registar na base de dados sobre as decisões tomadas, articulando a distribuição de tarefas com o chefe de equipa.

Aluno – Responsável pelo registo de dados (BD)

Insere-se no âmbito do módulo 2 – Bases de dados, que será lecionado durante o desenvolvimento do projeto e terminará no 3.º trimestre, tem por objetivo o desenvolvimento de bases de dados a concluir com a apresentação conjunta de trabalhos. Os objetivos curriculares do módulo são: Conhecer um SGBD (Sistema de Gestão de Bases de Dados) e as suas finalidades funcionais; Compreender as inter-relações entre as componentes de um SGBD; Identificar a estrutura e componentes de uma base de dados; Utilizar convenientemente as potencialidades e características de um SGBD nas suas múltiplas funções; Criar, editar e formatar tabelas, consultas, relatórios etc; Manipular dados e gerar modelos de tratamento desses mesmos dados; Utilizar os componentes essenciais de uma ferramenta de SGBD.

Este aluno é o responsável por definir e estruturar o trabalho a desenvolver, descrevendo juntamente com o grupo todas as tarefas necessárias, no âmbito das bases de dados, distribuindo-as de acordo com os recursos e com as prioridades de trabalho. Articulará com o responsável web, qual a informação a trabalhar/preparar para colocar on-line. Prepara juntamente com o grupo quais as tabelas e registos a criar em cada momento, articulando a distribuição de tarefas com o chefe de equipa.

Idoso – moderar a temática

O papel que se propõe ao idoso de cada um dos grupos, é o de concertar com o mediador do grupo a definição dos conteúdos a desenvolver, quer em páginas web, quer em bases de dados. Pretende-se que tenha uma participação ativa, reunindo presencialmente (no dia de aula em conjunto) ou à distância com o mediador do grupo.

A participação servirá para promover a interação com o grupo de alunos, a qual poderá ser definida com periodicidade semanal ou quinzenal, atendendo à carga horária semanal.

O âmbito de intervenção do idoso, tem por base a sua experiência de vida e versa a proposta ou propostas de conteúdos a desenvolver, quer nas bases de dados quer nas páginas web.

Resultados

Dado o conjunto extenso de elementos de observação, não vamos apresentar todos os resultados da observação, apenas os da aplicação dos questionários

No questionário das competências sociais, verificou-se com o projeto intergeracional – início do 2.º trimestre e o fim do 2.º trimestre - uma evolução favorável no conjunto das competências sociais, passando de uma média de classificação nas escalas de 3 a 5, de 3,59 para 3,70, com um desvio padrão inicial de 1,03 e de 0,89 no fim.

Quadro de evolução das competências sociais							
média e desvio padrão global	3,59	1,03	3,70	0,89	0,11	-0,15
	16-12-2013		**04-03-2014**		**Evolução**	
	Média	**Desvio padrão**	**Média**	**Desvio padrão**	**Média**	**Desvio padrão**
Prestar atenção: Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer?	4,20	1,04	4,33	0,82	0,14	-0,23
Formular uma pergunta: Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada?	3,88	1,01	4,00	0,83	0,12	-0,18
Agradecer: Agradece os favores, etc.?	4,63	0,97	4,79	0,51	0,16	-0,46
Apresentar-se: Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa?	3,20	0,99	3,29	0,91	0,09	-0,08
Diz amabilidades: Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das atividades que realiza?	3,28	1,01	3,38	0,92	0,09	-0,08
Pedir ajuda: Pede ajuda quando tem alguma dificuldade?	3,56	1,07	3,67	0,96	0,10	-0,10
Participar: Escolhe a melhor forma para integrar-se num grupo ou para participar numa determinada atividade?	3,59	0,89	3,71	0,69	0,12	-0,20
Conhecer os próprios sentimentos: Tenta reconhecer as emoções que experimenta?	3,29	1,11	3,38	1,06	0,09	-0,05
Expressar os sentimentos: Permite que os outros conheçam o que sentem?	2,41	1,22	2,46	1,25	0,05	0,03
Compreender os sentimentos dos outros: Tenta compreender o que os outros sentem?	3,80	1,03	3,92	0,88	0,12	-0,15
Auto-recompensar-se: Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa?	2,78	1,43	2,83	1,46	0,05	0,03
Pedir licença: Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada?	4,03	0,92	4,17	0,64	0,14	-0,29

Repartir algo: Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros?	3,72	1,08		3,83	0,96	0,11	-0,12
Ajudar os outros: Ajuda quem necessita?	3,79	0,93		3,92	0,72	0,12	-0,21
Negociar: Chega a estabelecer um sistema que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes?	3,39	0,84		3,50	0,66	0,11	-0,18
Empregar o autocontrole: Consegue manter um autocontrole em situações de conflito?	3,33	1,12		3,42	1,06	0,09	-0,06
Defender os próprios direitos: Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é a sua postura ou comportamento?	3,79	0,93		3,92	0,72	0,12	-0,21
Não entrar em brigas ou disputas: Encontra outras formas para resolver situações difíceis sem ter de brigar?	3,53	1,16		3,63	1,10	0,10	-0,07
Responder ao insucesso: Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro?	3,79	0,93		3,92	0,72	0,12	-0,21
Enfrenta as pressões de grupo: Decide o que quer fazer quando os outros querem que façam outra coisa diferente?	3,56	1,00		3,67	0,87	0,11	-0,13
Tomar iniciativas: Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova atividade interessante?	3,60	1,10		3,71	1,00	0,10	-0,10
Resolver os problemas de acordo com a sua importância: Determina de forma realista qual dos numerosos problemas é o mais importante e que o deverá resolver primeiro?	3,76	0,97		3,88	0,80	0,12	-0,18

Tabela 1 - Competências Sociais (Goldstein, 1989 in Lopes et Silva, 2013, p. 48)

Da aplicação dos questionários sobre os benefícios dos projetos intergeracionais, obtiveram-se 24 respostas dos alunos com os seguintes resultados (ver tabela 5):

Tabela 2 - Benefícios dos projetos intergeracionais (Hernandis, 2009)

	2,81	Quantidade de respostas por classificação							62%
	Média	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Respostas**	**Resp. >=3**	**% de respostas postivas**
1 - Consideras que com os idosos as tuas aprendizagem aumentaram?	2,62	5	6	8	3	2	24	13	54%
3 - Consideras que ficaste com mais conhecimentos de como era a vida das gerações anteriores?	2,70	6	4	6	7	1	24	14	58%
4 - Ao teres conhecimento de situações de vida do passado, permite-te olhar o futuro com outros olhos?	2,87	4	5	7	6	2	24	15	63%
5 - Consideras que nas aulas com os idosos aprendeste coisas novas?	2,54	7	4	8	3	2	24	13	54%
6 - Consideras que o teu envolvimento no grupo foi útil para o Idoso(a)?	3,33	2	3	10	3	6	24	19	79%
7 - Consideras que o facto de trabalhares com uma geração mais velha, te ajuda a superar receios em relação à velhice e ao envelhecimento?	2,58	7	4	7	4	2	24	13	54%
8 - O trabalho com outra geração, ajuda-te a entender o teu próprio envelhecimento?	2,87	6	2	7	7	2	24	16	67%
9 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar a tua autoestima?	2,33	9	4	7	2	2	24	11	46%
10 - O trabalho intergeracional contribuiu para aumentar o teu sentimento de seres uma mais valia?	2,87	4	5	8	4	3	24	15	63%
11 - O envolvimento intergeracional contribuiu para um menor alheamento?	2,41	6	7	7	3	1	24	11	46%
12 - O projeto intergeracional contribuiu para uma maior compreensão das diferentes vivências da velhice?	2,87	6	3	5	8	2	24	15	63%
13 - o projeto intergeracional até ao momento contribuiu para aumentar o sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade?	2,95	4	3	9	6	2	24	17	71%
14 - o projeto intergeracional contribuiu para aumentar o sentimento de responsabilidade social?	2,95	4	4	7	7	2	24	16	67%

15 - o projeto intergeracional contribuiu para aprenderes a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros?	3,12	4	4	5	7	4	24	16	67%
16 - contribuiu para aprender a história das origens dos outros?	3,12	2	4	8	9	1	24	18	75%

Nota: questionário obtido em 3 abril de 2014

Verificou-se uma classificação média das respostas em 2,81 na escala de 1 a 5, o que corresponde a uma classificação de 62%.

Na questão 2 - Quais as aprendizagens que melhoraram/aumentaram? Obteve-se o seguinte n.º de respostas para cada item:

Paciência e concentração	13
Tolerância pela diferença	8
Conhecimento da vida de décadas anteriores	9
Relacionamento social	7
Competências sociais	4

Em relação à questão "17 - O que gostarias de referir sobre os aspetos positivos da experiência intergeracional?" organizam-se da seguinte forma os comentários dos alunos:

12 dos alunos não expressaram nenhuma opinião, sendo as restantes opiniões dos alunos, as seguintes:

- É um projeto que ajuda a entendermos e a respeitarmos os idosos, e a esquecer as diferenças.

- Sobre como era a vida antes

- Penso que me mostrou o quanto era difícil viver antigamente.

- Achei muito importante não só para nos ajudar a compreender o nosso futuro como também a aprender a lidar com outras pessoas, outras personalidades.

- Para mim a experiência foi um teste à minha paciência.

- Aumentou a minha capacidade de concentração e paciência

- A senhora é muito simpática!

- Aprendi bastante

- Para todos os idosos isto foi uma experiencia muito boa, eles que não fazem muito no dia-a-dia foi muito bom fazer isto.

- Conhecer novas coisas

- Conhecemos novas pessoas e elas a nós. Para essas pessoas foi algo diferente de fazer (para nós também) mas caso não viessem ao projeto estariam provavelmente em casa sem nada para fazer.

Em relação à questão "18 - O que achas que não correu bem no trabalho intergeracional?" organizam-se da seguinte forma os comentários dos alunos:

Os alunos apresentaram-se críticos, Organizando-se as respostas da seguinte forma:

13 dos alunos responderam em relação a: falta de assunto, vida pouco ativa dos idosos, capacidade mental dos idosos ou falta de interesse dos alunos, dificuldade de socialização;

6 alunos responderam "Nada ou que correu tudo bem";

4 alunos "Muita coisa";

1 respondeu "falta de assiduidade dos alunos";

Em relação à questão "19 – Sugestões" organizam-se da seguinte forma os comentários dos alunos:

Nenhumas (14)

Acabar com este trabalho (5)

Não trabalhar com idosos, trocar idosos ou escolher pessoas com melhor sanidade (3)

A nossa colega Isilda é super simpática e bastante inteligente... Gostava de trabalhar mais tempo com a nossa colega do centro dia. (1)

Tornar o trabalho que tem de ser feito em si mais interessante para dar mais motivação aos alunos para tornar as apresentações mais interessante para quem vê.(1)

Em relação à pergunta "20 - Globalmente como classificas a experiência intergeracional", numa escala de 1 a 10, a média de respostas ficou-se pelos 5,75, o que corresponde a 57,5%

Da análise dos técnicos da AURPIPP - Assistente Social e Técnica Animadora Sócio cultural, recolheram-se as seguintes informações:

"Em primeiro lugar, cremos ser importante salientar que a faixa etária dos intervenientes deste projeto não foi educada para o lazer, isto é, toda a vida se resumiu a trabalho, à casa e à sua família. Assim, quando lhes propomos este tipo de

atividades, por vezes, podem tornar-se pouco recetivos. Existe ainda, a diferença de idades, com duas gerações de diferença entre os alunos e os idosos, o que também pode levar a incompreensões de ambas as partes: os idosos por não compreenderem as novas gerações, com os seus costumes, roupas e formas de falar; e os alunos por não terem 'paciência' para as limitações que por vezes os idosos apresentam, como repetir muitas vezes o mesmo, falar alto ou utilizarem expressões que não compreendem.

Na primeira fase do projeto, que decorreu de Janeiro a Março, os idosos que integraram foram: D. Adília, D. Delfina, D. Felicidade, D. Isilda, D. Perpétua, D. Isabel, D. Rosa e o Sr. Jacinto. Neste período o feedback por parte dos mesmos foi positivo. No entanto, a D. Delfina começou a mostrar-se menos recetiva e impaciente no que concerne ao produto final, ou seja, referiu diversas vezes que não lhe apetecia ir, não queria ir e que não sabia o que 'ia lá fazer'. O restante grupo, apesar de, por vezes, também referirem que não tinham nada mais a dizer, sempre foram pacientes e interessados. O Sr. Jacinto e a D.ª Adília foram os mais entusiastas, visto sempre que regressavam após a aula, tinham sempre algo para contar e ideias a partilhar. No final do 2.º período letivo, a apresentação que teve lugar na escola foi muito interessante e os idosos sentiram-se orgulhosos com o produto final (…)."

Da análise dos questionários dos benefícios dos projetos intergeracionais para os idosos, numa escala de 1 a 5, obtiveram-se as seguintes respostas:

	Média	**Desv.Pad.**
1 - Melhoria nas mudanças de humor - Sentiu-se mais bem disposto(a)?	**4,13**	**1,46**
2 - Aumento da vitalidade - Sentiu-se com mais saúde, com mais vontade de viver?	**3,75**	**1,75**
3 - Melhorou a capacidade de fazer frente à doença? - ...de enfrentar a adversidade?	**3,63**	**1,51**
4 - Serviu para combater os sentimentos de isolamento?	**4,00**	**1,41**
5 - Serviu para desenvolver a amizade com os jovens?	**4,38**	**1,41**
6 - Aumentou a auto-estima?	**4,25**	**1,39**
7 - Renovado reconhecimento pelas próprias experiências de vida passadas?	**4,25**	**1,39**
8 - Desenvolveu novas oportunidades de aprendizagem?	**3,63**	**1,51**
9 - Desenvolvimento de habilidades sociais, sobretudo a empatia?	**4,50**	**1,41**
10 - Melhorou o conhecimento de novas tecnologias?	**3,38**	**1,41**
11 - Aumentou a motivação para a realização de atividades? (estímulo cognitivo e de motricidade)	**3,75**	**1,58**
12 - Reconhecimento da diferença, de outras maneiras de ser. Aprendeu acerca dos jovens?	**3,75**	**1,49**
Global	**3,95**	**1,48**

Tabela 3 - Quadro síntese das respostas aos benefícios dos projetos intergeraconais para os idosos

Da Análise das respostas aos questionários verificamos que um idoso respondeu 1 a todas as questões na escala de 1 a 5, o que contrasta com a questão "o que pensou da experiência", à qual respondeu "boa". Estas respostas baixam o valor médio de todas as questões, ainda assim conseguimos uma média global de 3,95 nas respostas. Assim, e respondendo às hipóteses formuladas, o projeto:

- Contribui para diminuir o sentimento de isolamento? A média das 8 respostas é de 4, podemos dizer que de uma maneira geral os idosos respondem positivamente a esta questão.

- Contribui para aumentar a sua vitalidade? Conseguimos aqui uma média das respostas de 3,75.

- Contribui para o reconhecimento da importância das suas experiências de vida? A esta questão a média das respostas é de 4,25, o que demonstra que os idosos recordaram algumas das experiências de vida e partilharam-nas com os mais jovens, com os alunos.

- Aumenta a motivação para a realização de atividades? A média das respostas é de 3,75, o que revela, para mais de metade dos idosos, um aumento claro da motivação.

- Contribui para que aprendam acerca dos jovens, reconheçam as diferenças e outras maneiras de ser? Também aqui, com os mesmos 3,75 de média, os idosos tiveram aprendizagens com os alunos, apenas 2 dos idosos respondem negativamente a esta questão (1 e 2).

- Promove a amizade com os alunos? A média das respostas a esta questão é de 4,28, destacando-se pela negativa a D.ª Delfina e o Sr. Jacinto

Discussão

Propõe-se a discussão em torno dos seguintes elementos:

É possível dar continuidade ao projeto intergeracional - "Encontro entre gerações em sala de aula"? A esta questão a resposta é sim, embora, importe analisar melhor as competências do grupo de idosos e o perfil do grupo de alunos, isto é importa refletir sobre o perfil do curso dos alunos a envolver num projeto desta natureza bem como verificar o seu nível de envolvimento escolar e de motivação.

Se por um lado os alunos melhoraram nos aspetos de paciência e concentração, nas questões relacionadas com a tolerância pela diferença, nos conhecimentos da vida de décadas anteriores, no relacionamento social e competências sociais, há que atender também aos aspetos negativos assinalados, para o desenvolvimento da temática, os idosos acabaram por não desenvolver muito o tema, e necessitavam também de

alunos mais envolvidos no projeto, para que estimulassem as memórias dos idosos a partir do que conheciam destes.

Também se consideram importantes as sugestões: cinco dos alunos respondem "acabar com este trabalho" e três "trocar idosos escolher pessoas com melhor sanidade".

Ainda a sugestão de "tornar o trabalho que tem que ser feito em si mais interessante para dar mais motivação aos alunos para tornar as apresentações mais interessantes para quem vê". Sugere uma abordagem diferente a esta modalidade intergeracional.

Quanto aos objetivos específicos:

Aumenta e/ou estimula o sentimento de solidariedade para com as gerações mais velhas?

Os alunos na sua maioria consideraram que o envolvimento no grupo foi útil para o idoso (79% dos alunos responderam de forma positiva a esta questão, entre 3 e 5).

- Contribui para aumentar o sentimento de responsabilidade social? A esta questão responderam positivamente 67% dos alunos. Também à questão sobre sentido cívico e de responsabilidade para com a comunidade obtivemos 71% de respostas positivas.

Proporciona conhecimento sobre as gerações anteriores? Tem uma classificação de 58% de respostas positivas.

- Enriquece a aprendizagem com o conhecimento das situações de vida do passado? Mais de metade dos alunos responderam de forma positiva às questões se as aprendizagens aumentaram ou se aprenderam coisas novas, ou ainda se ficaram com mais conhecimento de como era a vida de antigamente, 54%, 54% e 58% respetivamente de respostas positivas (entre 3 e 5).

- Aumenta a auto-estima dos alunos?

Aqui menos de metade dos alunos responderam de forma positiva (46%), o que significa que mais de metade da turma não considera que este projeto aumente a sua auto-estima.

- Aumenta o sentimento de utilidade do aluno, tornando-o uma mais valia no relacionamento com os mais velhos? 63% consideram que sim.

- Aumenta o respeito pelos outros? Os alunos à pergunta sobre se aprenderam a ganhar respeito pelos momentos de infelicidade dos outros, 67% considera que sim.

- Ajuda a compreender a história da origem dos outros? Aqui claramente, a grande maioria dos alunos considera que sim, 75%.

Em relação às competências sociais, ainda que não possamos atribuir exclusivamente ao projeto intergeracional, os dados obtidos indicam uma ligeira melhoria neste indicador global, tendo passado de uma média de classificação, na escala de 0 a 5, subiu para 3,70 por comparação com o início do projeto, que era de 3,59. A juntar a estes dados do questionário, é importante também salientar que 11 dos alunos selecionaram que melhoraram/aumentaram as aprendizagens em relação a "relacionamento social" e/ou "competências sociais".

Em relação aos benefícios dos projetos intergeracionais os idosos responderam positivamente (quase todos), à generalidade das questões apresentadas, conseguindo uma média de respostas às 13 questões de 3,96 com um desvio padrão médio de 1,48.

Quanto à análise apresentada da AURPIPP, é patente o contraste entre a falta de paciência dos alunos e as limitações dos idosos, facto que também é confirmado por alguns dos alunos.

Quanto ao fato de os idosos não terem mais nada para dizer em relação à temática ou aos conteúdos dos sites, também é partilhado pelos alunos, e sugere uma abordagem diferente e/ou a dinamização de outras atividades com os idosos para entusiasmar ambas as partes no desenvolvimento do projeto.

Conclusão

Da observação dos alunos e da análise conjugada dos questionários sobre as competências sociais e dos benefícios dos projetos intergeracionais, podemos concluir que o projeto trouxe benefícios para os alunos e para os idosos, e que é possível desenvolver e dar continuidade. Sugerem-se alguns ajustamentos para que se possa efetuar com maior eficácia e trazer mais benefícios para todos. Por um lado pelas pessoas a envolver nos projetos e por outro pelas atividades ou forma de as desenvolver.

Analisar também a pertinência da sua participação em momentos de apresentação de trabalhos, numa partilha de conhecimentos.

Para a composição dos grupos dever-se-ão juntar idosos mais autónomos com alunos menos autónomos e vice-versa para permitir uma maior dinâmica na interação e desenvolvimento dos trabalhos.

Dando continuidade ao projeto intergeracional, analisar projetos com grupos de de pessoas mais velhas com maior autonomia, como é o caso dos alunos da UNISSeixal, a 2.ª observação enunciada.

É importante a sensibilização dos alunos para o facto de os idosos não terem o mesmo ritmo na linguagem, nem utilizarem as mesmas palavras e muitas vezes não ouvirem o que se comunica com eles. É necessário ajustar a falta de paciência dos alunos às limitações dos idosos.

Sugere-se também a interação dos idosos com uma outra turma, ajustando os aspetos referidos e comparar os resultados entre as turmas. Assim com o mesmo formato de trabalho a integração dos idosos com os alunos pode ser efetuada quando estes já tiverem temáticas e/ou conteúdos de trabalho desenvolvidos nos seus sites, não deixando as temáticas completamente dependentes dos idosos, desenvolvendo-se a partir daí a interação.

Referências

CE – Comissão europeia (2006) "*Comunicação da Comissão - O futuro demográfico da Europa - Transformar um desafio em oportunidade* /* COM/2006/0571 final */, acedido em 15 de Maio de 2014, em http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52006DC0571

Carneiro, R., Chau, F., Soares, C., Fialho, J. et Sacadura, M. (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Portugal, Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e culturas de Expressão Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa. , acedido em 2 de maio de 2013 em http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf.

Carreras, J. (2009). *La intergeneracionalidad o la potencialidad de um concepto inexplorado*. Espai Social - Revista del colegi oficial d'educadores i educadors sociais de la comunitat valenciana, Monogràfic: La intergeneracionalitat, n.º 9 II Época Hivern 2009, 4-7, acedido em 27 de maio de 2014, em http://www.espaisocial.net/docs/revistas/espai_social_09.pdf

EC – European Comission (2006) *The demographic future of Europe – from challenge to opportunity* acedido em 15 de maio de 2014 em http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2023&langId=en

EC – European Comission (2006) "Comunicação da Comissão - O futuro demográfico da Europa - Transformar um desafio em oportunidade /* COM/2006/0571 final */,

acedido em 15 de Maio de 2014, em http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52006DC0571

EMIL (2013). *Concept paper: Intergenerational Learning and Lifelong Learning*, European Map of Intergenerational Learning, acedido em 16 de Abril de 2013 http://www.emil-network.eu/res/documents/resource/Intergenerational%20Learning%20and%20Lifelong%20Learning.pdf,

EMIL (2013a). *EMIL AWARDS PROGRAMME REPORT: A European Perspective on Examples of Intergenerational Learning & Practice* acedido em 31 de Janeiro de 2014 em http://www.emil-network.eu/about/emil-awards

Goldstein, P.; Sprafkin, N.; Gershaw, N. et Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrole n la adolescencia. Un programa de enseñanza. Barcelona: Martinez Roca.

Hatton-Yeo, A. et Watkins, C. (2009). *Algunos princípios generales del desarrollo comunitário intergeneracional*. Espai Social - Revista del colegi oficial d'educadores i educadors sociais de la comunitat valenciana, Monogràfic: La intergeneracionalitat, n.º 9 II Época Hivern 2009, 21-24, acedido em 27 de maio de 2014, em http://www.espaisocial.net/docs/revistas/espai_social_09.pdf

Hernandis, S. (2009). *Benefícios de los programas intergeracionais*. Espai Social - Revista del colegi oficial d'educadores i educadors sociais de la comunitat valenciana, Monogràfic: La intergeneracionalitat, n.º 9 II Época Hivern 2009, 13-16, acedido em 27 de maio de 2014, em http://www.espaisocial.net/docs/revistas/espai_social_09.pdf

Lopes, J. et Silva, H (2013). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa – Porto: Lidel – Edições técnicas lda.

Kalache, A. et Kickbusch, I. (1997). *A global strategy for healthy ageing*. World Health. (4) Julho-Agosto, 4-5.

Martínez, M et Conde, P. (2005) Los programas intergeneracionales in Hernandis, S. et Martinez, M (1995). Gerontología – Actualización, innovación y propuestas. Pearson – Prentice Hall

Melville, J., Hatton-Yeo, A. (2013). European Year 2012 Roundtable Events: Final report - European Map of Intergenerational Learning. Reino Unido: Beth Johnson Foundation.

Ministério da Educação. (2005), *Programa, Componente de formação Sócio-cultural, Disciplina de TIC*, Ministério da Educação Programas dos cursos profissionais, Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Mates (2009). *Guia de Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais* - Editora: Teresa Almeida Pinto - Associação Valorização Intergeracional e Desenvolvimento Activo, Portugal acedido em 5 de Novembro de 2013 em http://www.matesproject.eu/GUIDE_21_versions/Portugese.pdf

OMS, (2002). *Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde,* Título original inglês: *Active ageing: a policy framework*. tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. World Health Organization

Portugal Maior (2013). *ReDescobrir / ReConhecer – Diálogo Intergeracional* acedido em 2 de fevereiro de 2013 em http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=878 e em http://www.youtube.com/watch?v=RJVo0_6yVp8&feature=youtu.be

Rocha, M., Ferreira, F. et. Correia, M. (2005) (a), *Programa, Componente de formação Sócio-cultural*, Disciplina de área de integração, Ministério da Educação Programas dos cursos profissionais, Direcção-Geral de Formação Vocacional – Ministério da Educação.

Rosa, M. (2012). *O envelhecimento da sociedade portuguesa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.* Portugal – Lisboa: FFMS

Springate, I., Atkinson, M. and Martin, K. (2008) *Intergenerational Practice: a Review of the Literature* (LGA Research Report F/SR262). Slough: NFER.

Veiga, F. (2013). *Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação*. Internacional Journal of Developmental and Education Psychologhy - Família y Educación: Aspectos Positivos. Universidade de Lisboa acedido em 14/Fev/2014 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/1/EAE_nova%20escala_%20Moscovo%202013.pdf

United Nations (2013) *World population ageing. Departement of Economic and social Affairs – Population Dividions* Acedido em 16 de Maio de 2014, em http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ageing/WorldPopulationAgeing2013.shtml

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES BRASILEIRAS: AÇÕES EDUCATIVAS DO PROGRAMA MULHERES MIL

Fernanda de Magalhães Trindade [1], Maria Simone Vione Schwengber [2]

[1] Professora do Instituto Federal Farroupilha; Aluna do Programa de Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ; Bolsista da CAPES – Proc. nº BEX 14813/13-0, São Borja, fernanda.trindade@iffarroupilha.edu.br
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, Ijuí, simone@unijui.edu.br

Resumo

O movimento feminista trouxe à discussão questões igualitárias de gênero, melhorando a situação de muitas mulheres. As desigualdades de gênero no Brasil são enfrentadas por meio de um conjunto de políticas públicas para mulheres, entre as quais se encontra o Programa Mulheres Mil, objeto deste estudo, que pretende analisar as estratégias de governamento presentes neste Programa, sob "lentes" dos estudos foucaultianos. O Programa abriu um importante espaço educativo para as mulheres, mas acreditamos que necessita de um tempo maior de duração para alcançar resultados tão significativos como a promoção da equidade, o acesso à educação e ao empreendedorismo.

1. Introdução

De acordo com o Censo de 2010, as mulheres já são mais da metade da população do Brasil, correspondendo a 97.348.809 dos 190.755.799 de brasileiros residentes do país (IBGE, 2010). Além de serem a maioria, essas mulheres experienciam suas vidas de modo não uniforme, existindo marcadores como renda, classe social, raça/etnia, religião, faixa etária, sexualidade, nível educacional, trabalho, entre outros, que as caracterizam e as diferenciam umas das outras.

O movimento feminista, nos últimos 50 anos, trouxe as questões igualitárias para discussão de gênero em termos sociais, políticos, econômicos, entre elas a escolarização de mulheres e a entrada no mundo do trabalho formal – na esfera pública (Calás e Smircich, 2006).

Destaco que as mulheres, de um modo geral, associam o trabalho formal e o trabalho do lar, desempenhando a posição de complementação da renda familiar e, em muitos casos, assumindo o sustento do lar como chefe da família (Passos *et al.*, 2008). É importante destacar que a mulher sempre trabalhou, realizando atividades domésticas, dedicando-se ao lar e ao cuidado com os filhos. A inovação foi a entrada de mulheres no mundo do trabalho, denominada por Goldin (2006) como "revolução silenciosa".

Contudo, Esping-Andersen (2009) considera essa revolução feminina uma "revolução incompleta", pois o acesso ao mundo do trabalho não significou, para a grande maioria, uma diminuição do trabalho realizado dentro de suas casas e no cuidado com seus filhos. As transformações precisam ocorrer no seio das "culturas familiares". Segundo Fonseca (2010), o tempo dedicado ao cuidado com os filhos é maior entre mulheres do que entre homens.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012) demonstram que a participação de mulheres em atividades domésticas caiu nos últimos

anos, apresentando uma queda de 2,2 pontos percentuais no período compreendido entre 2003 e 2011. No entanto, apesar dos avanços e das contribuições das diversas teorias feministas, os dados do IBGE (2012) mostram que a participação das mulheres no mercado de trabalho tem aumentado, mas ainda é menor que a dos homens, concentrando-se em trabalhos informais e mal remunerados. Além disso, a desocupação também é maior entre as mulheres, 7,5% contra 4,7% dos homens, em 2011. Entre as mulheres também há uma menor presença sindical (IBGE, 2012).

Da mesma forma, a distinção entre homens e mulheres nos empregos e organizações e a desigualdade remuneratória persistem, principalmente quando se trata de mulheres negras. De acordo com uma análise da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) dos rendimentos médios por hora, raça/cor e sexo, na região do ABC Paulista, no biênio 2011-2012, as mulheres não negras recebem 30,1% menos do que os homens não negros, enquanto que as mulheres negras recebem 58,5% menos para o mesmo trabalho (SEADE, 2013). Esses dados comprovam o já exposto por Abramo (2004, p.18), de que no Brasil "a pobreza tem sexo, tem cor".

Calás e Smircich (2006) chamam de "feminização da pobreza" o fato de haver uma tendência de concentração de casos de baixa renda familiar em lares em que as mulheres assumem o posto de chefe da família. Essa condição é confirmada pelo fato de as mulheres estarem sub-representadas nas camadas mais altas da sociedade, bem como nas instâncias de poder político e sobre-representadas nas camadas de pobres e de indigentes (Bandeira, 2005).

Desse modo, o Estado brasileiro cria políticas de inclusão produtiva que funcionam como poderíamos nomear de estratégias biopolíticas, com o objetivo de gerenciar a vida e, sobretudo, os riscos provocados pela fome, pela miséria, pela violência. Essas estratégias biopolíticas procuram agir sobre as vidas e condutas de cada um, de forma a evitar os riscos e atingir estados desejáveis como saúde, felicidade, riqueza e tranquilidade (Foucault, 2008b).

Dentre as diversas políticas públicas de inclusão produtiva, encontra-se o Programa Mulheres Mil, que tem por objetivo oferecer as bases de uma política de inclusão social, oportunizando que mulheres tenham acesso à educação profissional, emprego e renda.

Neste trabalho pretendemos refletir sobre as estratégias de governamento presentes no Programa Mulheres Mil, sob "lentes" dos estudos foucaultianos, em especial do conceito de governamento. Os materiais encontrados foram pré-analisados, descritos analiticamente, e interpretados à luz do referencial teórico de Michel Foucault. Operamos com o conceito de governamentalidade neoliberal como tecnologia de governo para compreender a elaboração de políticas voltadas para essas mulheres envolvidas no Programa.

2. Políticas Públicas para Mulheres: o Programa Mulheres Mil

Nesta seção abordamos a temática das políticas públicas, especialmente as que contemplam mulheres em situação de vulnerabilidade e sua inclusão no mundo do trabalho formal. Dentre os diversos programas existentes, focalizamos o Programa Nacional Mulheres Mil, cujo um dos pilares é potencializar-se como uma política de

inclusão social produtiva que visa oportunizar que as mulheres tenham acesso à educação profissional, emprego e renda (Mulheres Mil, 2012).

Os estudos sobre políticas públicas no Brasil ganharam força no início da década de 80, com o fim da ditadura e a reinstauração da democracia política no país. Durante o regime autoritário, as políticas públicas contribuíram com a negação dos direitos sociais à maioria, o que levou a construção de novos padrões de política voltados à democratização do Estado e da sociedade (Azevedo, 1997).

A noção de políticas públicas remete a uma intervenção ativa do Estado, àquilo que os governos produzem para alcançar determinados resultados em busca da viabilização dos direitos sociais. São decisões e ações das autoridades públicas em um quadro de conflitos, normalmente resultante de movimentos sociais, formado por atores excluídos dos debates políticos como os membros de associações de moradores, as mulheres, os negros, os índios, que por meio de uma mobilização conseguem fazer com que uma determinada situação seja reconhecida como um problema e entre na agenda governamental.

Assim, as políticas públicas destinadas às mulheres são resultado de mobilizações e articulações feministas que trouxeram à discussão questões a respeito da desigualdade de gênero. Foi a visibilidade do movimento feminista, que ganhou força na década de 1960, que levou o Estado a uma mudança de práticas e padrões discriminadores, com a criação de políticas e programas para a redução das diferenças entre homens e mulheres.

As desigualdades de gênero no Brasil, impostas pelos princípios discriminatórios do Código Civil de 1916, foram minimizadas pelo processo de redemocratização, que possibilitou a criação da "Nova República" (1985), e consolidadas na Constituição Federal de 1988 – um marco na instituição da cidadania e dos direitos humanos das mulheres no país. Além disso, para reforçar questões como os direitos das mulheres, a autonomia e a igualdade, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e, mais tarde, a Secretaria Especial de Direitos da Mulher. Esse movimento de institucionalização completou-se com a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, com *status* de Ministério, responsável pela Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, que resultou no Plano Nacional de Políticas para Mulheres.

Dentre as diversas políticas[1] destinadas às mulheres escolhemos trabalhar com o Programa Brasileiro Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, instituído pela portaria n° 1.015, de 21 de julho de 2011, com o propósito de investir nas mulheres enquanto indivíduos, buscando promover o combate à pobreza e à vulnerabilidade social, incentivando a autonomia e o autodesenvolvimento. O Programa está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo Federal, nos eixos de promoção da equidade, igualdade entre os sexos, combate à violência contra a mulher e acesso a educação (Mulheres Mil, 2002).

De acordo com Portal MEC (2012),

> o Programa está alinhado a um contexto e conjunto de prioridades das políticas públicas e das diretrizes da política externa do Governo Brasileiro,

[1]Saúde na Escola; Gênero e Diversidade na Escola; Rede Cegonha; Atenção Integral à saúde das Mulheres, Mulheres da Paz, Mulheres Mil etc.

> entre elas o alcance do projeto Metas Educativas 2021 – a educação que queremos para a geração bicentenário – promovido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e aprovado pelos Chefes de Estados e Governos dos países membros em dezembro de 2010 (Portal MEC, 2012).

Esse programa faz parte de uma política para a inclusão social, é um investimento do Estado para a ampliação do bem-estar social em outras populações, neste caso as mulheres de baixa renda e vulneráveis socialmente, na direção de que a pobreza seja erradicada e a desigualdade social diminuída (Coelho, Tapajós e Rodrigues, 2010).

No contexto internacional, o programa contribuiu para o alcance das Metas do Milênio promulgadas pela ONU em 2000 e aprovada por 191 países, entre as quais estão a erradicação da pobreza extrema e da fome, a promoção da igualdade entre gêneros, a autonomia das mulheres e a garantia da sustentabilidade ambiental (Mulheres Mil, 2012).

O Programa é fundamentado na Metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, prevendo a implantação de núcleos de desenvolvimento do Programa em todo o território nacional, com a perspectiva de atingir 100 mil mulheres até 2014, permitindo a elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas solidárias e à empregabilidade (Portal MEC, 2012).

O Sistema de Acesso, Permanência e Êxito foi implantado, inicialmente, em 13 Institutos Federais das regiões Norte e Nordeste, com meta de expandir para outras regiões do país, em parceria com a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC), e estruturado a partir dos conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade, de atendimento às populações desfavorecidas e do desenvolvimento e aplicação do Sistema de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP). No Brasil, o Sistema foi adaptado a nossa realidade, prevendo "a sistematização de um plano educacional que possibilita a elevação da escolaridade com cursos de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, integrados ao Ensino Fundamental e/ou Médio" (Mulheres Mil, 2012; Portal MEC, 2012).

O Programa é acolhido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia[2], que criam mecanismos para a promoção do acesso das populações afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento (a educação), à tecnologia e à inovação, oferecendo educação profissional e tecnológica para jovens e adultos, por meio da formação inicial e continuada, atendendo as demandas sociais e peculiaridades regionais (Brasil, 2012). Sendo assim, juntamente com instituições parceiras, os Institutos Federais são responsáveis pela formulação e execução dos projetos locais, de acordo com as necessidades da comunidade em que estão inseridos, bem como com a vocação econômica regional, proporcionando o aumento da escolaridade e a inserção no mercado de trabalho.

Conforme Souza, Santos e Souza (2011), o Programa está estruturado em três eixos, sendo eles a educação, a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Os três eixos

[2]Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampis (Instituto Federal Farroupilha, 2012).

que compõem o Programa assumem como princípios a inclusão e a redução das desigualdades sociais. Logo, a promoção da cidadania e o fortalecimento da democracia, apresentam-se como conceitos fundantes do Programa.

Para atingir seus objetivos, o Programa pretende, através da articulação das temáticas de gênero, equidade e diversidade étnica, discutir sobre o crescimento econômico ambientalmente sustentável, enfatizando o emprego e a geração de renda, como tentativa de dirimir os problemas regionais e locais em torno da pobreza e da sustentabilidade econômica local.

3. Governamento: ações educativas presentes no Programa Mulheres Mil

Analisamos, nesta seção, o Programa Brasileiro Mulheres Mil, operando com o conceito de governamentalidade de Michel Foucault. Apresentamos as estratégias de governamento utilizadas, por meio de ações educativas, para conduzir a conduta das mulheres participantes do Programa.

Segundo Foucault (2008b, p.143-144), governamentalidade é

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Em suas obras, Foucault (2008b) refere-se a três abordagens que o tema governamento comporta: primeiro, ao poder sobre a população exercido pelos dispositivos de segurança, produzidos pela biopolítica; segundo, como forma de governo sobre os outros, exercido mediante aparelhos de governo sustentados pela produção de saberes; e terceiro, a um governo (de si), sob a forma de técnicas de si, de controle e governo de cada um.

Adotamos o termo governamento segundo Veiga-Neto (2002), que recomenda seu uso para diferenciar de governo. Deste modo, a palavra governo será utilizada para referir-se às instituições estatais: governo da República, governo do Estado, governo municipal. Usaremos governamento para nos referir a ações que visem conduzir as condutas de outros sujeitos, aqui as condutas das mulheres do Programa Mulheres Mil.

Segundo esse autor, essa diferenciação existe nas línguas inglesa e francesa, o que permite uma maior clareza quando utilizamos esse conceito foucaultiano. Entretanto, Noguera-Ramírez (2009) afirma que governamentalidade ou *governamentalité*, na língua francesa, não é uma palavra dicionarizada e sim um neologismo introduzido por Michel Foucault sobre os processos históricos que transformaram a questão política da soberania real em governo estatal na modernidade, refletindo nas práticas de saber e de poder.

Em português, a palavra governamento encontra-se no dicionário Aulete digital, uma atualização do antigo dicionário Caldas Aulete, cuja primeira edição data de 1881,

realizada em Portugal. Neste dicionário, governamento significa "o mesmo que governação", "governar". Por governação encontra-se "ação e efeito de governar; governança, governo; administração: Governação pública. [...] Governar".

Veiga-Neto (2002, p.19) acredita que o vocábulo governamento deriva do grego, do verbo governar, e que mesmo sendo considerados sinônimos, sugere que se utilize governamento quando entendido como a "questão da ação ou ato de governar" de conduzir condutas.

Segundo Foucault, governamento pode ser entendido como "um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação" (Foucault, 1995, p.243). Ou seja, seria "a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes" (Foucault, 1995, p.244).

Sobre as estratégias de governamento do Programa Mulheres Mil, penso que inicialmente se assentam em duas premissas: na sustentação do que se traduz na aplicação dos recursos nas ações do Estado (programas) e na subjetivação das mulheres na disseminação de valores culturais e políticos com vistas a que estas sensibilizações tornem as mulheres participantes e corresponsáveis na construção de uma cidadania ativa, sobretudo econômica.

Segundo Silva (1995, p. 28-29), governamentalidade

> [...] é uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos.

É na tentativa de produzir, moldar, guiar ou afetar a conduta das mulheres que o Programa Mulheres Mil se efetiva. O Programa busca adaptar as mulheres participantes aos novos conhecimentos e inovações, no intuito de inseri-las no mundo do trabalho. No mundo contemporâneo, trabalho e individualidade se conectam, levando a novas problematizações sobre a vida. Desse modo, as mulheres participantes do Programa parecem estar inseridas em uma "teia", que nomeamos como uma governamentalidade neoliberal ampla, marcada por um certo individualismo, performance e rendimento.

O trabalho realizado com as participantes do Programa Mulheres Mil é possível ser pensado como uma tecnologia de intervenção, a qual se dá por meio de capacitações, correspondente ao novo desenho das políticas públicas no país, em que o Estado joga para o indivíduo, neste caso as mulheres, a responsabilidade pelas suas escolhas, para que estas se reconheçam como participantes de sua própria história. Parte-se da ideia de que para mudar é preciso mudar o indivíduo, conferindo a atividade de capacitação/educação uma importância central neste Programa (Sorj e Gomes, 2011).

No Programa Mulheres Mil, os princípios do empreendedorismo são disseminados com intuito de que, por meio da educação empreendedora, as mulheres participantes tornem-se "empreendedoras de si", que respondam pela rentabilidade de seu trabalho. O Programa atua como um mecanismo constituinte de certa governamentalidade.

Prioritariamente, o governamento, ou seja, a condução da conduta dessas mulheres gira em torno de investimentos educacionais para a produção de um "bom" capital humano. "Eis a educação aparecendo como solução para problemas como a

fome, a miséria, o desemprego etc. Eis a *educacionalização do social*" como nomeia Lockmann (2013, p.288).

Podemos pensar que, por meio da qualificação e do aprimoramento para o desenvolvimento técnico do trabalho, o Programa Mulheres Mil funciona como um programa de "*educacionalização do social*", que pretende governar e conduzir mulheres para que ingressem no mundo do trabalho produtivo ou ainda "empreendedor".

Nota-se a centralidade que a educação assume no Programa na resolução de uma série de problemas sociais. As condicionalidades impostas giram em torno de uma variedade de investimentos educacionais que as mulheres devem realizar em si mesmas, a fim de modificarem suas precárias condições de vida. Parece que agora, no lugar da mulher que depende do salário, deve estar a "empresária" da força de trabalho, que providencia sua própria formação, aperfeiçoamento. "A pessoa é uma empresa" (Gorz, 2005, p.10).

Entendemos que Programa Mulheres Mil pode ser problematizado a partir da ferramenta do governamento de si na perspectiva da lógica do trabalho contemporâneo. O próprio conceito de trabalho se modifica para Foucault (2008a) no contexto neoliberal. A proposta neoliberal remete ao trabalho (o trabalhador) como processo capital, de investimento e de produção e passa a explicá-lo pela racionalidade interna do comportamento humano – do(a) trabalhador(a). O neoliberalismo faz uma análise do trabalho em termos econômicos: o trabalho passa ser analisado a partir das estratégias da conduta de quem trabalha, o(a) trabalhador(a) como sujeito ativo, produtivo. O trabalho aparece como capital e renda, ou seja, o(a) trabalhador(a) adquire uma competência que será o fruto de sua renda.

Como destaca Foucault (2008a) o *homo oeconomicus* passa a ser, para si, a fonte de sua renda, produtor da sua renda, o *homo* da produção. Para Foucault (2008a, p. 28) "na economia clássica o indivíduo era explorado pela sua força de trabalho, na governamentalidade neoliberal o indivíduo vale enquanto capital humano útil ao interesse do mercado". Para Candiotto (2010, p. 42) "a atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo mercado de trabalho e de capitais, estimula novas subjetividades, pela qual o individuo passa ser agente econômico".

Esses mecanismos de concorrência são o objeto da intervenção governamental, que conforme Gadelha (2009, p.151) caracteriza-se por

> [...] um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas políticas gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing, branding*, "literatura" de autoajuda, etc. [...] induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência.

O Programa reflete sobre como se deve governar e conduzir as mulheres participantes, mas também sobre como elas próprias podem tomar a si a tarefa de se autogovernarem e de se autoconduzirem (Gadelha, 2009, p.124). Além de resultar de

uma ação (de poder) de uns sobre os outros (objetivação), o governamento também pode se referir a uma ação em que cada um conduz a si mesmo, o que Veiga-Neto e Traversini (2009) denominam de técnicas de si ou tecnologias do eu (subjetivação). Foucault define como tecnologias do eu o governo de si, as práticas

> [...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer outra forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (Foucault, 1990, p.48).

O Programa Mulheres Mil funciona como um mecanismo capaz de ajustar os comportamentos das trabalhadoras, por meio de escolhas regradas de acordo com seus comprometimentos com as comunidades onde estão inseridas. É possível pensar a atuação do Programa Mulheres Mil no entrecruzamento dos discursos reguladores de costumes, hábitos e práticas produtivas e dos modos de experiência de si, das formas de subjetividade.

O Programa se articula com o apoio das Secretarias Municipais responsáveis pelas políticas públicas de assistência social, de trabalho, de saúde, de educação, entre outras. São ofertados cursos de profissionalização, com carga horária mínima de 160 horas. As mulheres participantes devem estar inscritas no Cadastro Único, obedecendo ao critério de renda mensal até meio salário mínimo por pessoa ou famílias com renda mensal total até três salários mínimos (MDS, 2014).

As mulheres são indicadas pelo CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) local, de acordo com a situação de vulnerabilidade social. São identificados grupos de mulheres – catadoras de resíduos sólidos, mulheres da colônia de pescadores, lavadoras, domésticas etc. – e, com base nas atividades que realizam, o Programa é estruturado na forma de cursos de capacitação educacional e profissional.

O Programa se apoia em módulos flexíveis, de acordo com o universo de mulheres. Os módulos são organizados de forma a avaliar a aprendizagem prévia das mulheres, bem como a contribuir com o aumento da autoestima, com a elevação da escolaridade e com o acesso ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo, oferecendo formação em áreas profissionais específicas de acordo com a realidade de cada comunidade.

Essas são convidadas a participar do Programa, não havendo obrigatoriedade. Entretanto, aquelas que optam por frequentá-lo, recebem uma ajuda de custo no valor de R$100,00 (cem reais). Essa estratégia faz com que o Programa tenha um maior alcance, atingindo um maior número de mulheres.

Lockmann (2013, p.287) destaca que por meio do funcionamento de programas de transferência de renda, como é o caso do Programa Mulheres Mil,

> [...] é possível serem visualizadas as intervenções produzidas sobre o social mediante o repasse de bolsas (um valor em dinheiro repassado diretamente para o beneficiário) e das condicionalidades que impõem aos sujeitos determinadas formas de conduzir suas condutas na sociedade, a fim de que possam continuar recebendo o benefício.

O Programa Mulheres Mil passou recentemente a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), também criado pelo governo federal em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (PRONATEC, 2014).

O Programa abriu um importante espaço educativo para as mulheres levando-as a uma aproximação com o mudo do trabalho mais profissionalizado, mas acredita que necessita de um tempo maior de duração, uma vez que esse grupo de mulheres, muitas analfabetas, frequenta o Programa por cerca seis meses, tempo insuficiente para alcançar resultados tão significativos como a promoção da equidade, o combate à violência, o acesso à educação e ao empreendedorismo.

Sendo assim, o Programa Mulheres Mil é um aparato de governamentalização que contribui para a construção do sujeito, capacitando mulheres e conduzindo-as para ingressarem no mundo do trabalho. Contudo, necessita de um maior número de estratégias para ampliar o número de mulheres participantes e o tempo de estudo, a fim de retirá-las da situação de vulnerabilidade social em que se encontram. As ações contidas no Programa podem, como descrito por Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 5), "ser compreendidas como ações de Governo que atuam promovendo o governamento das populações; seu objetivo maior é a promoção da vida [...]".

4. Considerações Finais

Ao analisarmos o Programa Mulheres Mil, percebemos que busca desenvolver nas mulheres envolvidas características como inovação, flexibilidade, criatividade, tenacidade, iniciativa, senso de oportunidade, alto grau de motivação e entusiasmo para realizar e disposição para assumir riscos, ou seja, pretende torná-las "empresárias de si".

O Programa modifica a forma como as mulheres participantes enxergam o mundo, levando-as a buscarem por educação e governarem suas vidas. Foucault (2008b) nos remete para compreender os diferentes sentidos da expressão "governar", sentidos esses voltados a variadas ações e/ou atos de governar, nos quais os sujeitos se envolvem. Nesta perspectiva, governo tem um significado mais abrangente do que a noção convencional, que identifica como ação executiva e legislativa do Estado; governo refere-se também àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos e aos outros.

Miller e Rose (2012) examinam a invenção do indivíduo moderno-tardio a partir de técnicas e de estratégias de governo. E nessa transformação "da conduta da conduta", ganha força a imagem do empreendedor, modelo supremo da subjetividade contemporânea, como epítome da subjetividade neoliberal, paradigma do indivíduo conquistador, um apologista da autonomia, assumidamente responsável por sua segurança, capaz de realizar-se por meio da iniciativa pessoal (Ehrenberg, 2010).

Desde 2000, o governo brasileiro vem promovendo a popularização do estado de ser empreendedor através da nova figura jurídica, o empreendedor individual. Indivíduos, igualmente, emergem como edificantes modelos de superação e conquista. Parece que caminhamos na direção de subjetividades femininas tanto mais valorizadas quanto mais produtivas, ativas e "empreendedoras".

Por meio do governamento, o Programa Mulheres Mil visa conduzir a conduta de mulheres para que se tornem empreendedoras e contribuam com o sustento das suas

famílias. Os primeiros resultados mostram que muitas delas conquistaram o respeito do marido, dos filhos e dos amigos, que estão voltando a estudar para seguir seus exemplos.

5. Referências Bibliográficas

Abramo, L. (2004). Perspectiva de Gênero e Raça nas Políticas Públicas. Disponível em:<https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/mt_25e.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2013.

Azevedo, J. M. L. de (1997). A educação como política pública. Campinas, SP. Autores Associados.

Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 08 de junho de 2012.

Calás, M. B.; Smircich**,** L**.** From the 'Woman's Point of View' Ten Years Later: Towards a Feminist Organization Studies. In: Clegg, S. R.; Hardy, C.; Lawrence, T. B.; Nord, W. R. (Eds.) 2006. Handbook of Organization Studies. p. 284-346. London. Sage. 2 edição.

Bandeira, Lourdes (2005). Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. Convênio Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, Secretaria Especial de Política para as Mulheres – SPM, Brasília. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCB0932095E3A/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2013.

Candiotto, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. FILOSOFIA UNISINOS, v.11(1), jan/abr 2010, p. 33-43.

Coelho, M. F. P.; Tapajós, L. M. De S.; Rodrigues, M. (2010). Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO.

Dicionário Aulete. Disponível em:<http://aulete.uol.com.br>. Acesso em 30 mai. 2014.

Ehrenberg, A. (2010). O Culto da performance. São Paulo. Idéias & Letras.

Esping-Andersen, G. (2009). The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles. Cambridge, UK. Polity Press.

Fonseca, T. S. B. (2010). Sobrecarga, depressão e generatividade em mulheres cuidadoras informais. Lisboa. Dissertação (mestrado) – Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.

Foucault, M. (2008a). Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo. Martins Fontes. Tradução Eduardo Brandão.

_____. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P., 1995. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro. Forense Universitária. p. 231-249.

_____. (2008b). Segurança, Território e População: cursos dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo. Martins Fontes. Tradução Eduardo Brandão.

_____. (1990). Tecnologías del Yo e Otros Textos Afines. Barcelona. Paidós.

Fundação Sistema Estadual de Análise De Dados – SEADE (2013). Pesquisa de emprego e desemprego na região do ABC. Os negros no mercado de trabalho da região do ABC. O mercado de trabalho no biênio 2011-2012. Disponível em:<http://www.seade.gov.br/produtos/ipnmt/estudos/nov2013_ABC/pdf/ipnmt_estudo_nov2013_ABC.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014

Gadelha, S. (2009). Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Foucault. Belo Horizonte. Autêntica Editora.

Goldin, C. The quiet revolution that transformed women's employment, education, and family. AMERICAN ECONOMIC REVIEW, 96(2), 2006, p. 1-21.

Gorz, A. (2005). Imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo. Annablume.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Sinopse do Censo Demográfico 2010: Tabela 1.11, População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/ sinopse.pdf>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. (2012). Pesquisa Mensal de Emprego. Mulher no Mercado de Trabalho: Perguntas e Respostas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

Instituto Federal Farroupilha. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=4>. Acesso em: 08 de junho de 2012.

Lockmann, K. (2013). A Proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Miller, P. Rose, N. (2012). Governando o Presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo. Paulus. Tradução Paulo Ferreira Valerio.

Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. Programa Mulheres Mil. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/superacao-da-extrema-pobreza%20/inclusao-produtiva-urbana/programa-mulheres-mil>. Acesso em: 13 jan. 2014.

Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 nov. 2012.

Noguera-Ramírez, C. E. (2009). O governamento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Porto Alegre. Ed. da UFRGS.

Passos, C. A. K.; Felix, J. C.; Greco, S. M. de S. S.; Bastos Junior, P. A.; Silvestre, R. G. M.; Machado, J. P. (2008). Empreendedorismo no Brasil: 2007. Curitiba. IBQP.

Portal Mec – Ministério de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 24 out. 2012.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: 13 jan. 2014.

Silva, T. T. da (1995). O Sujeito de Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2 edição.

Sorj, B.; Gomes, C. O Gênero da "Nova Cidadania": O Programa Mulheres da Paz. SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA. v. 02, 2011, p.147-163.

Souza, A. V. M.; Souza, N. V.; Santos, N.G. Profissionalização, memórias e contextos sociais: reflexões sobre Projeto Internacional Mulheres Mil, Brasil/Canadá. In: Colóquio Educação e Contemporaneidade, 5, 2011. São Cristóvão. Anais eletrônicos... São Cristóvão. Educon. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2015/PDF/Microsoft%20Word%20-%20Documento1.pdf>. Acesso em: 8 maio 2013.

Veiga-Neto, A. Coisas do governo. In: Rago, M.; Orlandi, L. B. L.; Veiga-Neto, A., 2002. Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro. DP&A. p.13-34.

Veiga-Neto, A.; Lopes, M. C. Inclusão e governamentalidade. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, v.28, n.100, out. 2007, p. 947-963.

Veiga-Neto, A., Traversini, C. Apresentação**.** REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE, v.34, n.2, 2009, p.13-19.

ARTE: RECURSO, CONTEÚDO E ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Susana Gonçalves

Instituto Politécnico de Coimbra/Escola Superior de Educação de Coimbra
susana@esec.pt

Resumo

A Comunicação apresenta uma visão da arte como recurso, como conteúdo e como estratégia que pode ser usada na educação intercultural, tendo como foco projectos desenvolvidos ao longo de vários anos, com grupos nacionais e internacionais, quer na formação de professores quer com outros grupos de estudantes e profissionais.

Serão identificados os conceitos basilares na intervenção (zona de contacto, cosmopolitismo, transculturalidade, paisagem e património cultural, foco e objecto da educação intercultural) e apresentados vários projectos que tomaram a arte como forma de promover a sensibilidade intercultural, a análise crítica de factores históricos, sociais e políticos nas relações interétnicas e interculturais entre grupos, étnicas, cultuais e povos. Nas conclusões serão apresnr4tados os resultados desta intervenção, quer ao nível de conhecimentos quer de mudança de atitudes e perspectivas pro parte dos participantes nos projectos descritos.

DO PENSAR AO AGIR: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CIDADANIA

Ilda Freire-Ribeiro

IPB
ilda@ipb.pt

Resumo

Nos últimos anos tem vindo a crescer a importância dada à formação pessoal, social e cívica dos jovens. No contexto das sociedades contemporâneas o papel da escola e dos professores, como motor de mudança e de inovação, é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que visem a melhoria, a qualidade e a mudança da educação de todos os alunos de forma a promover uma formação que responda ao pluralismo e às novas exigências da sociedade contemporânea. Surge deste modo a cidadania em contexto escolar, que de uma maneira geral, deverá ser um assunto de responsabilidade partilhada entre a escola-família-sociedade, mas caberá à escola ter um papel ativo na sua construção contribuindo para a configuração de um espaço aberto e polivalente, onde se possa preparar os jovens para o pleno exercício da cidadania, ou seja, na sua essência a escola do século XXI deverá promover espaços de cidadania.

O êxito ou o fracasso de uma matéria depende, entre outros fatores, do corpo docente e do seu posicionamento face aos assuntos, assim os professores como principais atores educativos devem sentir-se preparados para levar a bom porto esta difícil mas aliciante tarefa que é educar para a cidadania pela cidadania.

Nesta comunicação é nossa intenção apresentar os indicadores que revelam as representações de oito professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre cidadania, e práticas de educação para a cidadania.

Os dados recolhidos através de uma entrevista deixam transparecer diferentes pontos de vista sobre o conceito, não existindo uma só definição, simples e definitiva. Dos discursos sobressai a ideia que o conceito vai-se (re)construindo através das mudanças ocorridas e das necessidades da própria sociedade. Os entrevistados afirmam ainda promover a cidadania em contexto escolar, através de estratégias que convidam à participação e privilegiando uma abordagem transdisciplinar.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Uma Cidadania que se pratica[1]

Amadeu José Morais Gomes de Faria

Coordenador do Núcleo de Estudos 25 de Abril (NE25A)

Professor do grupo 400 no AE de Briteiros

"A Liberdade é um estilo de vida." (Turma de 2º ano – EB1 /JI de Stª Leocádia de Briteiros, 2010). Não é de todo usual, iniciarmos um texto com palavras e frases que não as do próprio autor. Mas esta é aquela que, na nossa perspetiva, melhor ilustra o que é e o que sentimos quanto ao NE25A.

Em Setembro de 2009 nasce o Núcleo de Estudos 25 de Abril (NE25A). Começa por ser um projeto adstrito a um agrupamento específico (AE de Briteiros), cresce, desenvolve-se e transforma-se, a partir de 2011, num espaço de cidadania, de formação e educação para todas as comunidades e agentes educativos que connosco partilham aqueles que consideramos serem os valores da democracia e, por tal, de construção de uma cidadania democrática.

O sentir deste conjunto de docentes (de vários níveis de ensino – desde o 1º CEB, 2ºCEB, 3ºCEB e secundário – e de várias áreas disciplinares – desde o Inglês, passando para o Português, a História, a Filosofia, a Educação Visual e a Educação Física), é também no sentido da falta de algo que nos permitisse avançar na educação para a cidadania, tão referenciada em currículos ou em produções legislativas avulsas. Todos nós educadores e professores, verificamos que a democracia, a cidadania e a solidariedade, são valores, conceitos e atitudes que se encontram cada vez mais afastados do ideário e da prática das nossas comunidades educativas e até, porque não dizer-se, do tipo de escola e de gestão que se introduz liminarmente do topo da pirâmide, para o sustentáculo da mesma (basta verificar todo o edifico legislativo construído na última década e que culmina com o decreto lei 75/2008). Assim e muitas vezes indo ao encontro dos próprios projetos educativos, questionamo-nos sobre como poderíamos formar cidadãos críticos, interventivos, solidários, tolerantes para com as diferenças, no nosso "novo" país, renascido com a Revolução dos Cravos. Podemos trazer também aqui à liça de reflexão, a posição assumida pelo CNE (Conselho nacional de Educação), que na sua recomendação n.º 1/2012 (Recomendação sobre Educação para a Cidadania) e onde se afirma explicitamente que "…A educação para a cidadania deve continuar a ser assumida como contributo para a construção da cidadania nacional…", devendo ser evitada "… na organização curricular e em todas as atividades e práticas educativas, a separação entre a construção da excelência escolar em sentido restrito, a democracia na escola e a promoção das cidadanias…."; mais se afirma que " A educação e a aprendizagem da cidadania, tanto no ensino básico, como no ensino secundário, devem ser desenvolvidas, sobretudo pela participação de alunos e professores em projetos concretos." Estas posições assumidas pelos conselheiros, em 2012, confirmaram a justiça deste projeto nas suas vertentes mais essenciais: só aprendendo, praticando, fazendo a cidadania, esta seria uma realidade de vida para os nossos jovens. Por tal, havia que sair dos espaços tradicionais, do conservadorismo do trabalho "normal" que muitas das vezes, porque feito mecanicamente, não acrescenta

[1] Artigo elaborado com base no projeto iniciado em 2009 no AVE de Briteiros e que hoje se assume como grupo independente para as diferentes comunidades educativas.

mais-valia à formação dos nosso jovens e apostar na metodologia de trabalho de projeto, em que todos seriam levados a conhecer uma realidade nacional (próxima no tempo, afastada da nossa realidade atual – Revolução dos Cravos de 1974 –) e a partir dela inferir os que são, na nossa opinião, os mais importantes valores da contemporaneidade: a cidadania democrática, a solidariedade, a justiça, a tolerância.
Porquê a escolha deste projecto e destes valores?
Perguntava Margarida Leça, no artigo escrito para a revista do CFFH "Elo 13", na página 85, qual a opção que devia ser tomada " …se a da Escola que educa ou que ocupa?". Pela parte de qualquer professor/educador, a opção foi feita há muito: a que educa. Mas educar em quê? Com quê? Para quê?
A escola deve fomentar " … a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz" (Benevides, 2003). Se a este pressuposto acrescentarmos que "…**e**nquanto construção democrática de novos direitos, a cidadania pode ser entendida também como uma categoria dinâmica, fortemente permeável às lutas sociais, económicas e políticas. Dito de outro modo, só através do aprofundamento da democracia, nos mais diversos domínios e espaços (públicos e privados) da vida em sociedade, podemos ampliar o próprio conceito de cidadania (Almerindo Janela Afonso & Emílio Lucio-Villegas Ramos Estado-nação, educação e cidadanias em transição 81), teremos toda a base teórica do que é o NE25A.

Com estes fundamentos teóricos e fazendo a opção clara e consciente, da promoção de uma cidadania democrática que a escola (pública ou não), deve cumprir num estado democrático, até para servir de contrapeso/antídoto/vacina ao aumento das desigualdades, das ameaças de exclusão social, do revanchismo politico e do "carreirismo" enquanto forma de vida, avançamos com os 3 grandes pilares que sustentam o NE25A:

- Em primeiro lugar, alunos que se disponham a utilizarem o seu **tempo livre** na realização de actividades que possam pressupor um ganho efectivo para eles mesmos, mas também para as suas comunidades mais próximas;
- Parceiros de **âmbito regional/local**, que para lá de um apoio mais próximo que possam fornecer, sejam essenciais para uma **avaliação** séria do impacto de um projeto educativo, no âmbito das diferentes comunidades
- Parceiros de **âmbito nacional**, que possam através da sua experiência real e/ou através das suas bases científicas, **aferir a evolução** do trabalho, do modo de funcionamento do projeto e que, com a sua implantação nacional, sirvam de alavanca para o crescimento do mesmo;

Foi com um gosto enorme, mas também com elevado sentido de responsabilidades, que desde o primeiro momento recebemos o apoio entusiástico (logístico/humano/institucional/financeiro) de um conjunto de parceiros: Associação 25 de Abril, Juntas de freguesia (S. Cláudio do Barco, União de Juntas de freguesia de Briteiros Stª Leocádia e S. Salvador, União de Juntas de freguesia de Donim e Stº Estevão de Briteiros, União de Juntas de freguesia de Souto Stº Maria, S. Salvador e Gondomar), Câmara Municipal de Guimarães, Taipas Termal, Projeto "Puerpolis", "Barco Academia", "ÓPeraOmnia" Instituto do Design – Guimarães, Centro de Formação Francisco de Holanda, Centro Cultural Vila Flor e ainda de vários agrupamentos/escolas do concelho de Guimarães. Alicerçados ao longo destes 5 anos nestes apoios, partimos para a elaboração de planos de atividades anuais, amplamente debatidos no seio do Núcleo, que extrapolavam os conteúdos científicos da História e os perpassava transversalmente para todas as áreas curriculares, com especial enfoque na

língua materna, nas artes e nas T.I.C (base de trabalho apresentado em 2009 pelo autor):

Quadro Curricular

Competências Gerais	História	Português	Artes	T.I.C	Situações de aprendizagem
Pesquisar, selecionar e organizar informação para transformação em conhecimento mobilizável Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender e abordar situações e problemas do quotidiano Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar Usar corretamente a língua Portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio Adotar metodologias	**Tratamento de Informação e utilização de fontes** Utilização da metodologia da História Inferência de conceitos históricos **Compreensão histórica** **Temporalidade** Identificar e caracterizar as fases principais da evolução histórica e grandes momentos de rutura Afirma a noção de multiplicidade temporal Localiza no tempo eventos e processos Distingue ritmos de evolução em sociedades diferentes e no interior da mesma Explicita as dinâmicas temporais que impulsionam as sociedades humanas	Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente e diferentes linguagens Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento	Promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências; Proporcionar ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo **Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação** **Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros.** **- Relacionar-se emotivamente com**	Pesquisar informação na Internet em enciclopédias digitais, repositórios, etc., ou utilizando motores de pesquisa, de forma sistemática e consistente, de acordo com objetivos específicos; Conhecer as funcionalidades básicas de um motor de pesquisa e implementar estratégias de redefinição dos critérios de pesquisa para filtrar os resultados obtidos; Explorar informação de diferentes fontes e formatos (texto, imagem, som e vídeo). Respeitar os direitos de	Selecionar informação adequada ao tema em análise; Distinguir diversas fontes de informação histórica Interpretar documentos com mensagens diversificadas; Formular hipóteses de interpretação de factos históricos; Realizar trabalhos de pesquisa individual e de grupo; Interpretar e analisar fontes diversas com mensagens e linguagens variadas (textos, imagens, musica, mapas, plantas, etc.); Manusear plantas e mapas de

personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns Estimular o gosto pela História e pelo respetivo património Despertar nos alunos, valores e princípios que conduzam ao civismo e à participação numa sociedade democrática; Dar a conhecer realidades distintas do meio envolvente	Compreende as noções temporais de crise / revolução / rutura/ estrutura **Espacialidade** Localizar no espaço diferentes aspetos das sociedades humanas em evolução e interação **Contextualização** Distinguir e analisar aspetos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural Estabelecer conexões e inter relações entre os diferentes variáveis das sociedades Interpretar e analisar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social Compreender diferentes valores e culturas e o seu carácter relativo em diferentes espaços e tempos	Promover o gosto pelo uso correto e adequado da língua portuguesa	**a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspetos técnicos e conceptuais** Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida; Participar ativamente no processo de produção artística; Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos **Compreensão das artes no contexto** Valorizar o património artístico; Desenvolver projetos de pesquisa em artes;	autor e a propriedade intelectual: Adotar um comportamento consciente de não realização de plágio; Criar uma apresentação multimédia original sobre uma temática decorrente do trabalho produzido Conhecer e utilizar plataformas para interagir com colegas, professores e especialistas ou outros, apoiando aprendizagens individuais ou de grupo; Efetuar o registo e aceder a uma plataforma de apoio ao ensino e aprendizagem; Colaborar em equipas de trabalho ou em projetos onde se produzem trabalhos originais sobre uma temática específica, a	diferente natureza e de diferentes escalas; Pesquisar dados históricos, individualmente ou em grupo, para confirmar / refutar hipóteses, recorrendo a informações do meio e dos *média;* Analisar comparativamente, diferentes tipos de informação, registados em fontes variadas (escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas, etc.); Organizar *dossiers* personalizados sobre o tema em questão; Preparar debates de problematização do tema em questão; Realizar trabalhos de pesquisa que impliquem a utilização de recursos informáticos;

	históricos Relacionar a História nacional com a História europeia e mundial Abordar a especificidade do caso Português **Comunicação em História** Utilizar diferentes formas de comunicação escrita Aplicar o vocabulário específico da História Desenvolver a capacidade oral Dominar os códigos específicos dos materiais produzidos e utilizados em História		Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico; Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas; Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto direto (espetáculos, exposições...)	definir no âmbito dos trabalhos práticos a realizar na disciplina de TIC.	Preparar comunicações orais sobre trabalhos realizados; Participar na organização de exposições; Participar em debates, colóquios e mesas – redondas; Apresentar oralmente trabalhos temáticos, ao nível da turma e da escola, sobre o tema em questão; Analisa materiais iconográficos; Participa na produção de materiais iconográficos;

Foi possível assim e sempre tendo em atenção a construção de realidades alicerçadas no máximo de pontos de encontro a nível curricular das diferentes áreas envolvidas, construir peças de teatro de fantoches, meios de divulgação próprios recorrendo tão-somente à criatividade dos nossos jovens, fazer exposições, seminários com personalidades que enriqueceram as nossas comunidades educativas, sessões de leitura publica, espetáculos musicais, mostras de arte, bandas desenhadas, desenhar campanhas de solidariedade, que fizeram sempre crer aos nossos jovens que a liberdade era um estilo de vida.

A partir de 2010 sentimos que conseguíamos contribuir para o desenvolvimento dos valores da cidadania e da solidariedade principalmente, porque os praticávamos, porque os colocávamos no terreno; não porque falávamos ou fazíamos cartazes muito bonitos que posteriormente seriam colocados no esquecimento. E conseguíamos obter estes resultados, nunca esquecendo as componentes do próprio currículo: a língua materna essencial para todo o processo de comunicação do Núcleo; as TIC para a produção do nosso meio privilegiado de comunicação com o exterior e de materiais

relativos ao nosso tema; a componente artística bem expressa em todos os trabalhos desenvolvidos e, como não podia deixar de ser, a componente histórica e filosófica, essencial para fundir todo o edifício numa realidade devidamente contextualizada e perceptível para os nossos membros (relembro o quadro curricular apresentado para o projeto e que, ao longo dos anos, foi sendo acrescentado de acordo com a "chegada" de novos docentes/disciplinas).

Foi possível trazer e colocar jovens, que podem não ter outra hipótese de tal, em contacto com personalidades tão nobres e polémicas como Otelo Saraiva de Carvalho e Vasco Lourenço; foi possível que os nossos alunos vissem que diferenças políticas, não significam ódio mas sim respeito pelas diferenças (caso das opiniões manifestadas sobre a Revolução de Abril, pelos representantes dos grupos parlamentares que se deslocaram a uma das atividades comemorativas do 25 de Abril realizada em 2010); foi possível verem o entusiasmo contagiante de alguém que viveu a liberdade e continua a lutar por ela (Rui Guimarães e Salgado Almeida); foi possível traçar um quadro diferenciado sobre o Portugal de antes e depois de Abril de 1974 (António Magalhães, Francisca Abreu, Pedro Bacelar de Vasconcelos, Conceição Rios, Marinho Pinto, D. Jorge Ortiga); foi possível debatermos o nosso pais com José Pacheco Pereira, ou questionar e refletir os caminhos da educação e da escola pública com Ariana Cosme, Rui Trindade e Santana Castilho; foi natural debatermos a Cidadania ou as diferentes Cidadanias com Almerindo Afonso; foi possível partilhar conhecimentos, recursos e ideias com todos sem excepção (chamamos à liça de exemplo o caso do blogue que criamos e onde tudo o que produzimos, sem excepção, é colocado para partilha) e em que também aqui recebemos a colaboração de vários colegas de todo o território nacional, que autorizam a divulgação de materiais que o NE25A, considere interessantes; foi possível, por fim, ver alunos que nunca tinham escrito um texto para ser encenado, ou lerem um poema em público, fazerem-no, proporem temas, enfim caminharem para se construírem enquanto cidadãos livres, políticos, críticos, interventivos, solidários e tolerantes, dentro de um estado democrático; foi gratificante verificar que um dos trabalhos desenvolvidos no NE25A, mereceu o 1º lugar no concurso nacional da Amnistia Internacional " Free2choose"; que construímos 4 exposições temáticas, com materiais produzidos e/ou cedidos ao Núcleo, exposições essas que são requisitadas por diversas escolas/agrupamentos; que temos disponíveis no nosso blogue, cadernos de atividades produzidos pelos nossos alunos, sobre a temática de Abril e da cidadania democrática (cadernos que são utilizados por crianças do pré-escolar e do 1ºCEB).

Com estas realidades a serem paulatinamente conquistadas a partir do primeiro momento, o que nos faltava? Proceder à avaliação anual das nossas propostas e dos nossos planos de atividade.
Por quem? Por todos aqueles que nos deram confiança para avançar.
São assim solicitadas avaliações, por escrito, a todas as instituições/organizações que nos apoiam, desde o primeiro momento de trabalho. Nestas avaliações são pedidas as opiniões das instituições/organizações sobre o que fizemos, resultados obtidos, meios envolvidos, em que falhamos, em que podemos melhorar e o qual o seguimento, ou não, a dar ao projecto.
Também foi feita, nos anos entre 2009 e 2011, uma avaliação interna pelos alunos. Esta foi utilizada como base essencial para as modificações que foram operadas, quer a nível organizacional e estrutural, quer a nível de atividades, no segundo e terceiro ano de atividades do NE25A.

Em 2012, este projeto sofre a sua primeira e grande alteração. Quisemos alargar o nosso âmbito de ação, tentando fazer com que as nossas propostas encontrassem mais

e novos públicos, mais e novas comunidades, mais e novos desafios. Assim o conjunto de 11 docentes em que o NE25A se passou a constituir (de 2012 à data, entraram 3 novos docentes de novas comunidades escolares), apostou na evolução do projeto para uma realidade diferente: o de o NE25A passar a ser um grupo informal do concelho de Guimarães dedicado ao estudo da democracia e da cidadania envolvendo crianças e jovens de todos os níveis de ensino. Esta nova "figura" do NE25A trouxe um conjunto de problemas acrescidos ao funcionamento do mesmo; o NE25A passou a funcionar "sem rede" a nível logístico/institucional o que complicou sobremaneira o estabelecimento de contactos, a lógica da oferta/proposta das nossas ações às diferentes comunidades e a própria credibilidade do projeto. Este último ponto poderia ser ultrapassado de duas formas: a evolução para uma lógica institucional de criação de uma associação, hipótese liminarmente rejeitada pela unanimidade dos membros do grupo, ou com a credibilidade já ganha pelas atividades desenvolvidas e sucesso das mesmas, apresentarmo-nos de forma autónoma às comunidades educativas e aos diferentes parceiros (gostaria de frisar que este dilema foi comunicado antecipadamente aos nossos parceiros tendo todos eles e de forma entusiástica, garantido que o apoio ao projeto se manteria, optando o grupo pela forma de trabalho que entendesse como a mi correta).

Entramos então no ano de 2012/13 (recordo que trabalhamos sempre na lógica de ano letivo) e lançamos novos projetos: um festival/concurso de curtas intitulado "Liberdade é…", com vídeos produzidos por alunos de todos os níveis de ensino e que foram apresentados 22 trabalhos vindos de várias escolas/agrupamentos; a produção da terceira edição do espetáculo " Vozes em Liberdade", com coros de alunos e docentes de escolas do concelho; a realização da segunda edição do seminário "Cidadanias", dedicado ao debate sobre a escola pública.

A par destas realizações, cada um dos docentes continuou, nas suas escolas, a trabalhar as questões de Abril e da cidadania, tentando sempre que possível, articulá-las com as propostas do NE25A.. Este ano de 2012/2013, foi um ano de algum retraimento do NE25A pois, embora mantendo níveis altos de informação partilhada no nosso blogue e de colocação de materiais on-line, foi o primeiro ano do tal funcionamento sem rede.

Já neste ano de 2013/2014, alicerçados nas certezas obtidas no ano anterior (de que esta ideia era viável e que contávamos com a adesão de um grande número de escolas/alunos/docentes/membros das comunidades), avançamos de forma mais afoita para o que pretendíamos propor e fazer: o lançamento do concurso **" Liberdade é… cria o teu mural**", onde propusemos às escolas e aos diferentes níveis de ensino, que se recuperasse a arte do mural, emblemática do período revolucionário, proposta que mereceu a apresentação de 51 trabalhos, de 13 escolas e agrupamentos (incluindo uma escola privada), dos concelhos de Cabeceiras de Basto, Guimarães e Vila Nova de Cerveira, expostos em 2 espaços públicos (IDEGUI – Guimarães e Banhos Velhos – Caldas das Taipas); a 4ª edição do espetáculo " **Vozes em Liberdade**", atividade que já entrou nos hábitos do nosso público e que se realizou, como de costume, na noite de 24 de Abril, com a participação de músicos ligados ao Movimento Artístico das Taipas (outra das nossas constantes opções é o de dar visibilidade a projetos de âmbito local); criamos o "**Livre com um Livro**" baseado na nossa ideia de que ninguém é livre sem conhecimento e que o livro sendo fonte privilegiada do conhecimento é, por tal, emancipador da liberdade. Este projeto foi levado a cabo através de convites feitos a bibliotecas escolares que selecionaram textos e alunos para os declamarem/interpretarem para o público. Foram feitas duas sessões, elucidativas da vontade dos nossos jovens, tendo uma delas, decorrido no CCVF e com o apoio cénico do Teatro de Ferro (Vila Nova de Gaia); por último, organizamos, em parceria com o

CFFH, a IIIª edição do seminário "**Cidadania**s", onde debatemos os 40 anos e os percursos da nossa democracia. Neste seminário, mais virado para docentes e membros das comunidades educativas, contamos com mais de 100 inscritos (média de participantes que temos tido nesta ação desde 2012) e com presença de nomes como Rui Trindade, Santana Castilho e José Pacheco Pereira.
E agora que nos encontramos a fazer o balanço das ações de 2013/2014?
Do trajeto percorrido ficam-nos algumas certezas: vale a pena investir; vale a pena apostar nos alunos, na democracia nas escolas, na cidadania, na formação integral.
Estas nossas certezas são reforçadas por vozes que fazem a ponte entre o NE25A e a sociedade, como aqui são referidas "… Este trabalho dará frutos certamente, no percurso de vida destes alunos preparando-os ainda melhor para a sua postura como cidadãos…" (António Magalhães, Presidente da CMG em 2012); "… Com este projecto, no âmbito da educação e formação da juventude, o NE25A, presta um serviço de inegável valor ao ensino, na medida em que incentivou os alunos à participação, pesquisa e envolvimento pessoal na materialização de metas… junto da juventude de valores importantes, tais como os éticos patrióticos e de dedicação aos outros, que estiveram na base da procura de novos rumos que o 25 de Abril possibilitou…" (Coronel Rui Guimarães, A25A, em 2013); "… Ao nível das escolas, dos alunos de todos os níveis de ensino, tem feito um trabalho de valorização dos ideais de Abril, orientando palestras, criando e desenvolvendo concursos, exposições e outras atividades que envolvem alunos, professores e pais e que reforçam os ideias da democracia, da igualdade e da educação para todos. Este trabalho… tem vindo a alargar-se a todos os agrupamentos e escolas do concelho de Guimarães e a todos os níveis de ensino…" (Câmara Municipal de Guimarães 2014); ou talvez, recuando a 2012 e indo, mais uma vez, ao encontro das recomendações do CNE (Conselho nacional de Educação), que na sua recomendação 1/2012, afirma que "…A educação para a cidadania deve basear -se em metodologias racionais e participativas que apelem aos conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos, e que promovam o espírito crítico, o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes."

Penso estarmos no bom caminho.

Para mais informações sobre o projecto, consulte
nucleoestudos25abril.blogspot.com

TRABALHAR O GÉNERO E A CIDADANIA DESDE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E EXEMPLOS DE PRÁTICAS

Maria João Cardona (Coord. Projeto)
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação;
CIEC/Universidade Minho; CEI/ISCTE
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt
Marta Uva
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
marta.uva@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Após publicação dos guiões de educação *Género e Cidadania na Educação Pré-escolar*[1] e *Género e Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico*[2], numa parceria entre a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género e a Direção Geral de Educação, têm sido organizadas ações de formação para a sua divulgação e avaliação. Estes guiões visam o questionamento das práticas educativas com vista a uma maior intencionalidade no trabalho em torno das questões de género e cidadania, desde a educação pré-escolar. Serão apresentados exemplos de práticas educativas resultantes da utilização destes guiões e as principais dificuldades sentidas na sua abordagem.

[1] CARDONA, Mª João (coord.); VIEIRA, Cristina; TAVARES, Teresa-Cláudia; UVA, Marta; NOGUEIRA, Conceição 2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG (WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/).

[2] CARDONA, Mª João (coord.); VIEIRA, Cristina; TAVARES, Teresa-Cláudia; PISCALHO, Isabel; UVA, Marta; NOGUEIRA, Conceição (2011). *Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CIG (WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/).

"*Os homens são mais fortes do que as mulheres.*"
João, 3 anos
"*Elas limpam e passam a roupa a ferro, dobram a roupa às filhas, fazem o almoço e o jantar. Eles vão para o computador tratar das coisas deles, vêm a bola e filmes.*"
Daniela, 4 anos
"*Os homens trabalham todos os dias. As mulheres fazem o jantar*"
Ana, 4 anos
"*As meninas podem brincar com bonecas e os meninos não*"
Maria, 4 anos
"*Os meninos brincam com as bolas, as meninas gostam de desenhar*"
Vasco, 6 anos
" - *As mulheres fazem a maior parte das coisas em casa. Os homens trabalham pouco em casa.*"
Miguel, 8 anos

1. Trabalhar o género e a cidadania deste a educação pré-escolar: fundamentos, objetivos e práticas

Promover uma maior igualdade de oportunidades e de participação é uma prioridade educativa europeia e, por conseguinte, uma das principais finalidades da «escola» (em todos os níveis de ensino e em todas *as suas práticas*), contudo, são reconhecidas pelos/as docentes inúmeras dificuldades e entraves ao desenvolvimento deste trabalho. Educar para a cidadania, equacionando as questões de género enquanto prioridade e condição essencial para chegar a uma cidadania efetiva feita de escolhas sem preconceitos sexuais, é (ainda) uma dimensão lacunar nas práticas educativas.

> No plano teórico é aceite, sem grandes debates, que todos os seres humanos deverão ser livres de desenvolver as suas aptidões e de tomar as suas decisões num contexto inclusivo respeitador das múltiplas individualidades, independentemente das crenças valorizadas socialmente acerca das características e dos comportamentos tradicionalmente atribuídos aos homens e às mulheres. Contudo as práticas educativas não parecem ter conseguido acompanhar, pelo menos com a eficácia desejada, este discurso teórico. (Pomar, et al, 2012: 3)

A maioria dos/as docentes identificam a problemática, mas não sabem como intervir. No âmbito da relação educativa vão emergindo diferentes situações (ao nível do discurso, das interações…) que implicam questionamento, reflexão e vários níveis de decisão por parte dos/as educadores/as e professores/as: na forma como organizam o ambiente educativo; na gestão dos espaços; na escolha dos livros, jogos e outros materiais; na forma como dinamizam as atividades; como fazem a gestão do grupo. É neste contexto decisional que emergem os receios, dificuldades e dilemas dos/as profissionais, bem como se tornam lacunares os recursos pedagógicos existentes para colmatar esta(s) necessidade(s).

Por outro lado, a maior parte dos/as docentes não tiveram preparação para trabalhar as questões de género, o que se reflete nas expetativas diferenciadas que têm em relação aos rapazes e às raparigas, e que, sem uma clara consciência desta diferenciação, acabam por se traduzir em práticas educativas menos igualitárias, do ponto de vista do género.

Os *Guiões de Educação Género e Cidadania* apresentam um conjunto de (possíveis) respostas para a abordagem pedagógica das questões de género, quer ao nível dos recursos, quer ao nível dos instrumentos de apoio à análise (e eventual mudança) da prática educativa. Enquanto resultados de um projeto desenvolvido em parceria com a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), estes guiões têm vindo a ser disseminados nos agrupamentos escolares com vista à aplicação prática das atividades sugeridas. É assim possível considerar alguns resultados, decorrentes não só das virtualidades da prática educativa (associada a esta problemática), bem como refletir os receios, dificuldades e dilemas éticos identificados e vivenciados na prática docente, como é o caso do «medo do conflito» (com as famílias, com os colegas, entre as crianças…)

1.1. Trabalhar as questões de género desde a infância: porquê e para quê?

A identidade de género é uma construção que envolve um conjunto de representações culturais associadas ao feminino ou ao masculino. Subjacente ao conceito de género, encontramos uma série de ideias que revelam certos estereótipos que representam determinados valores e ideologias. Essas ideologias são muitas vezes consideradas como determinantes biológicos, resultantes das diferenças de sexo e não como características culturalmente construídas. (Fernanda Henriques, 2004).

Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças vão adquirindo comportamentos que estão em conformidade com as expetativas culturais sobre o que aprendem ser mais apropriado os meninos e as meninas fazerem e, ao mesmo tempo, adquirem o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. A verdade é que, as diferenças observadas entre sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma categoria biológica presente à nascença (sexo), mas resultam sobretudo de construções culturais, inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença (género) (Cardona et al, 2010: 13).

Para além do ambiente familiar, as instituições educativas - desde a educação pré-escolar até ao ensino superior - são espaços importantes de socialização, onde a construção da identidade de género é consolidada, pelo que os/as professores/as têm um papel fundamental neste processo.

Atualmente, as instituições educativas são espaço de desigualdade, quer ao nível socioeconómico, quer ao nível da igualdade de género. O discurso político fala sobre a necessidade de promover uma maior igualdade de resultados, o que implica que o sistema educacional tenha de aprender a integrar a diversidade. Esta é uma das principais dificuldades e desafios que as escolas enfrentam hoje: integrar a diversidade e promover a igualdade de oportunidades e de participação social para todas as crianças. A forma como a diversidade é considerada nas práticas educativas pode condicionar o desempenho social das crianças desde a educação pré-escolar. Qualquer tipo de diversidade sócio-cultural tem subjacente uma diferenciação de género.

Desde muito cedo as crianças começam a aprender os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres. Já na idade pré-escolar as crianças têm alguns preconceitos sobre os comportamentos masculinos e femininos. No entanto, essas ideias são muitas vezes ignoradas ou desvalorizadas pelos/as docentes, o que pode fortalecer os preconceitos e os estereótipos, apesar de um discurso pedagógico favorável à igualdade entre meninos e meninas, é preciso "diminuir o fosso existente entre a igualdade de *jure* e a igualdade de facto (…) mas sobretudo motivar ao

desenvolvimento de práticas sensíveis ao género promotoras da construção de uma cidadania plena, na escola e na sociedade" (Pomar, et al, 2012: 3).

A educação pré-escolar, como base do sistema educacional é um espaço privilegiado para introduzir nas crianças uma atitude mais crítica em relação aos seus direitos e às suas ideias sobre género e cidadania. Se a formação pessoal e social é fundamental ao longo de toda a educação, no jardim de infância tem um papel privilegiado no despertar de um questionamento relativamente às ideias estereotipadas.

> A educação pré-escolar - primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Sendo um contexto favorável para que a criança tome consciência de si e do outro, assume-se a centralidade de uma educação para os valores, onde a área de *formação pessoal e social* será integradora de todo o processo de educação pré-escolar. (Ministério da Educação, 1997: 51)

Quando auscultadas, as crianças indicam a existência de diferenças no desempenho escolar de meninos e meninas. Também é possível observar essas diferenças nas estatísticas - dimensão que nos últimos anos tem sido alvo de algumas pesquisas.

Na maioria dos estudos, as preocupações com a diversidade tem se centrado principalmente nas questões sócio-económicas, nomeadamente nas crianças de minorias étnicas e provenientes de famílias de imigrantes. Contudo, há que considerar a pesquisa sobre género e educação e reconhecer a importância de abordar os estereótipos de género desde a primeira infância e o impacto do género no percurso escolar. Se as desigualdades de género forem vistas como um problema, há que desenvolver estratégias que se concentrem também no mau desempenho dos meninos. (Eurydice, 2010). No entanto, há que reconhecer que este problema afeta meninos e meninas, sendo uma dimensão de cidadania que deve ser trabalhada desde a educação de infância, não se limitando apenas ao desempenho escolar.

Assim, a intencionalidade educativa e a forma como os/as profissionais organizam o ambiente educativo tornam-se preponderantes para um processo de desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica onde género e currículo efetivamente se articulem de forma positiva e democrática. Há que integrar as questões de género numa reflexão sobre a equidade em educação, numa perspetiva de criação de novas cidadanias, tomando a criança como *cidadã* e capaz de *agência* sobre o seu próprio desenvolvimento. Há que criar uma atitude pró-ativa às questões de género desde a educação de infância, desenvolvendo esta atitude pró-ativa no trabalho pedagógico, nas rotinas e nas interações entre as crianças, entre educadora/educador e crianças, entre estes/as e as famílias. (Vasconcelos, 2007).

Também os diferentes testemunhos das crianças (recolhidos pelos/as docentes ao longo dos processos de formação contínua no âmbito dos *Guiões de Educação Género e Cidadania*) permitem-nos refletir sobre a pertinência e "urgência" do trabalho educativo em torno das questões de género:

> " - *Os homens falam de maneira diferente (mais brutos, mais travessos). As mulheres são mais educadas.*" (Joana, 2º ano)

> " - *As mulheres trabalham mais em casa. Eles pensam mais no trabalho.*" (Filipa, 3ªº ano)

" - *As mulheres nunca poderão ser Presidentes da República porque não têm autoridade nem aguentam a pressão.*" (Martim, 4º ano)

"*As raparigas são mais mariquinhas, choram mais do que os rapazes.*" (Simão, 3º ano)

" *Os rapazes são mais fortes e têm a mania que são os maiores.*" (Laura, 3º ano)

" *Elas trabalham mais.*" (Guilherme,3º ano)

"*Os rapazes são mais desobedientes com a professora. (...) Elas preocupam-se mais com a escola que eles.* " (Constança, 3º ano)

Estes excertos evidenciam um discurso estereotipado que, na maioria dos casos, surpreendeu os próprios docentes e marcou, de facto, o início dos processos de formação. Na maioria dos casos é a partir deste tipo de testemunhos das crianças que a valorização do trabalho sobre as questões de género e a educação para a cidadania começa a fazer sentido para os/as profissionais de ensino.

Os Guiões de Educação Género e Cidadania ambicionam assim, como veremos adiante, não só enriquecer os recursos pedagógicos disponíveis, mas contribuir para uma efetiva mudança qualitativa das práticas educativas, com vista à consolidação de uma cidadania plena, nas instituições, e partindo de problemáticas emergentes dos próprios contextos.

1.2. Educação Género e Cidadania: como?

Com o objetivo de apoiar as escolas e os/as docentes, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), publicou quatro *Guiões de Educação Género e Cidadania*. Estes materiais foram validados pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, que verificou da sua adequação às orientações curriculares da educação pré-escolar e ao currículo dos 3 ciclos do ensino básico.

Estes guiões foram construídos com base na recolha de testemunhos de docentes, testemunhos de crianças e observações realizadas em escolas e jardins de infância. Como já foi dito, subjacente à organização destas publicações esteve a finalidade de promover uma atitude mais ativa e critica relativamente às questões de género, por parte de educadoras e educadores de infância, professores e professoras do ensino básico, nas suas práticas de trabalho.

Neste sentido é apresentado um conjunto de respostas para uma abordagem das questões de género nas práticas educativas, apresentando sugestões para a organização do ambiente educativo e com vários exemplos de atividades, a par de grelhas de análise para uma (auto)avaliação do trabalho e para a escuta e observação das crianças. É também de sublinhar o grande peso que é dado à *Filosofia para crianças,* no Guião da Educação pré -escolar e no do 1º ciclo do Ensino Básico, uma metodologia que nos pareceu adequada pelo questionamento e consequente atitude critica que promove.

Nas várias propostas educativas apresentadas houve sempre a preocupação de diferenciar: as que implicam a intervenção da educadora/educador, ou da professora/professor, perante situações que naturalmente surgem no quotidiano da

classe e aquelas que implicam uma intervenção previamente planificada. Foi feita esta diferenciação para reforçar a ideia de que as questões de género e de educação para a cidadania não podem restringir-se ao que acontece no dia a dia. A necessidade destas atividades serem previamente planificadas e fazerem parte integrante do projeto pedagógico da educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico é uma das principais preocupações destes Guiões.

Os vários exemplos apresentados são apenas sugestões para o desenvolvimento de outras respostas educativas que possam contribuir para um trabalho efetivo das questões de género, numa perspetiva de educação para a cidadania, garantindo que rapazes e raparigas se vejam entre si como iguais no exercício dos direitos em todas as dimensões da vida e que todos/as usufruam de uma verdadeira liberdade de escolha nos percursos académicos e profissionais, bem como nos seus projetos de vida.

Atualmente, na fase de disseminação em curso, o trabalho de formação realizado com dezenas de educadores/educadoras; professores/professoras tem possibilitado o conhecimento sobre outras possíveis formas de trabalhar as questões de género no jardim de infância e na escola assim como uma melhor compreensão sobre as dificuldades sentidas pelas docentes e pelos docentes neste trabalho.

Após uma primeira análise dos trabalhos e das reflexões produzidas nas oficinas de formação já realizadas, é possível destacar algumas questões. E começamos por destacar que para a maioria das profissionais e dos profissionais (tanto do pré-escolar como do ensino básico) previamente a uma análise das suas práticas educativas surge a necessidade de desenvolver um questionamento pessoal, assente nas suas vivências familiares e no seu percurso escolar como estudantes.

A análise das práticas educativas é geralmente feita de forma genérica, centrando-se sobretudo no papel do educador/professor e nas interações que desenvolve com as crianças, com os outros adultos, e particularmente com as famílias das crianças.

As estratégias e atividades destacadas como exemplos são geralmente desenvolvidas de forma transversal, com particular enfoque nas situações que ocorrem no quotidiano, raramente obedecendo a uma planificação prévia.

As situações previamente planeadas apresentadas, na sua maioria, são realizadas pelos/as docentes através de dinâmicas de trabalho colaborativo, com outros/as colegas. O trabalho de equipa é referido como apoio para ultrapassar alguma insegurança e dificuldades sentidas. Evidencia-se no entanto um *efeito multiplicador* das atividades desenvolvidas, deixando "sementes" nas instituições e nas práticas docentes. Esta evidência é notória quando as atividades envolvem as crianças, quando promovem o questionamento no grupo. Como uma docente do 1º ciclo refere : "*..é um trabalho que não vou poder parar porque eles não vão deixar..*!"

O envolvimento das crianças, tanto no pré-escolar como no ensino básico, tal como já foi referido, é um dos fatores que tem mais impacto nos profissionais em formação, promovendo um autoquestionamento pessoal e profissional da sua forma de estar com as crianças e famílias e da sua forma de trabalhar.

Mas as dificuldades e receios são também muitas, nomeadamente o receio de enfrentar o(s) conflito(s) entre as crianças, com as famílias e com os modelos familiares das crianças.

Este trabalho de análise - ainda em curso - revela o impacto do trabalho de formação realizado com base nos Guiões na promoção de uma atitude critica que parece estar na base da mudança necessária, apesar de serem ainda muitas as questões e dificuldades sentidas.

Destacamos também a grande diversidade de propostas de novas atividades, de novos materiais que constituem um contributo muito relevante para a continuidade das propostas apresentadas nos Guiões e cuja divulgação (que está já prevista pela CIG) será de grande pertinência a nível da formação inicial e contínua de docentes.

1.4. Em síntese

As questões, evidenciadas por muitos/as profissionais, estão por detrás de muitos problemas vulgarmente identificados como "dificuldades de organização do grupo" ou como casos de "indisciplina" que afetam todas as áreas curriculares, mas mais especificamente a formação pessoal e social das crianças, impedindo, que a abordagem das questões de género e a cidadania surja forma explícita e intencional. Estas dificuldades e receios levam muitas vezes as/os docentes a uma não intervenção perante as questões de género com receio de confrontar as crianças com modelos familiares diferentes, a par da falta de um distanciamento que possibilite uma análise crítica das suas práticas educativas.

A promoção de uma atitude de questionamento parece ser essencial para o trabalho sobre as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania. Trabalhar a cidadania na escola deve culminar numa mudança efetiva no campo da ação e da participação da vida social, não só ao nível do "bom" discurso.

O quotidiano escolar situa o/a professor/a em zonas de "turbulência e ambiguidade" das quais emergem vários dilemas, verdadeiros conflito interiores que, conduzem à reflexão, podendo promover a mudança qualitativa das práticas. (Caetano, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAETANO, A. P. (1998). "Dilemas dos professores, decisão e complexidade de pensamento". In *Revista de Educação*, vol. VII, n.º 1., pp.75-89.
- CARDONA, M. J. et al. (2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG - WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/
- CARDONA, M. J. et al. (2012). Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG - WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/
- POMAR, C. et al (2012). Guião de Educação: Género e Cidadania no 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG - WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/
- PINTO, T. (2010). (2010)Guião de Educação: Género e Cidadania no 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG - WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/
- EURYDICE (2009) *Différences entre genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Bruxelles: Eurydice
- EURYDICE (2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelas : CE
- HENRIQUES, Fernanda (2004) "Género e desejo. Da biologia à cultura", *Cadernos de Bioética*, Ano XII, nº35, pp. 33-49
- SILVA, Ana et al./ Projecto Co-Educação (2006). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*, 3ª edição, Lisboa, CIDM/ESE de Santarém

- SOARES, Natália; TOMAS, Catarina (2003)Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância…os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e politico das crianças In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) *Crianças e miúdos*. *Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Ed. ASA, 2003. p.135-163
- VASCONCELOS, T. (2007). "A Importância da educação e construção da cidadania" *Saber (e) Educar,* Volume 12, pp. 109-117.
- WALLON, H. (1981) *A evolução psicológica da criança***.** Lisboa: Edições 70
- ZABALZA, M. (2004). "Práticas educativas en la educación infantil. Transversalidad y transiciones". In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. GEDEI, nº 6: 7-25.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO EM RIO DO SUL – SANTA CATARINA – BRASIL: O PROJETO E-CULTURAS EXECUTADO PELO SENAC DE RIO DO SUL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE

Eli Lopes da Silva [1], Silvana Pamplona Trierweiler [2]

[1] Faculdade de Tecnologia SENAC, Florianópolis, Brasil, eli@prof.sc.senac.br
[2] SENAC Rio do Sul, Rio do Sul, Brasil, pamplona@sc.senac.br

Resumo

Este artigo apresenta as ações do projeto e-Culturas viabilizado pela parceria entre a Universidade de Jaén, o Senac de Rio do Sul e a Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é evidenciar como parcerias podem modificar o ambiente escolar e permitir que seja construído o currículo em ação. As tarefas ganham novas possibilidades pedagógicas, pela intervenção dos gestores. Em 2013 participaram do projeto duas escolas e em 2014 são sete. Argumentamos em favor da criação de parcerias público-privadas para inserção de projetos nas escolas públicas brasileiras, como forma de melhorar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos por elas.
Palavras-chave: Parceria Pública-Privada. Currículo em ação. Práticas pedagógicas.

1. Introdução

O projeto intitulado "Red Internacional e-Culturas", chamado pelos participantes simplesmente de e-Culturas, é uma iniciativa de professores da Universidade de Jaén, na Espanha, que tem como objetivo principal favorecer interação entre alunos e professores de escolas da Espanha, de outros países da Europa e da América Latina, mediado pelas tecnologias. O projeto conta com um ambiente virtual de aprendizagem disponível no sítio eletrônico "www.e-culturas.org". Podem participar do projeto alunos matriculados no sétimo ano do ensino fundamental.

No Brasil, uma das parcerias firmadas é com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Rio do Sul, como gestor tanto operacional quanto pedagógico do projeto e a Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul, como executora das atividades. O SENAC, fundado em 1946, é uma entidade brasileira de educação profissional, que objetiva formar cidadãos para atuar no setor de Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Atualmente são 620 unidades em território brasileiro (SENAC, 2014). Rio do Sul conta com sete escolas municipais que possuem alunos matriculados no sétimo ano em 2014, todas elas participantes do projeto e-Culturas.

O objetivo deste trabalho é mostrar como parcerias entre público (no caso a Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul) e o privado (o SENAC de Rio do Sul e a Universidade de Jaén) podem modificar o ambiente escolar na perspectiva de construção de um currículo em ação.

2. Parceria público-privada

Vários são os exemplos de Parceria Público-Privada (PPP) na área da Educação, entre eles: a ampliação e reforma de escolas, como no caso da construção de 37 novas escolas a serem entregues até o final de 2014 na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2013); parcerias para inclusão

digital de professores e estudantes, sendo uma delas firmada entre a Secretaria de Estado da Educação do Pará e uma companhia telefônica (Filgueiras, 2014) ou ainda o caso da escola inteira administrada pela PPP, como a Unidade Municipal de Ensino Infantil Belmonte, situada em Belo Horizonte (Nogueira, 2014). Listamos a seguir as responsabilidades das três entidades da PPP que apresentamos neste trabalho.

A Universidade de Jaén, na Espanha é a instituição mentora do projeto e-Culturas. É responsável pela criação, manutenção e disponibilização de tarefas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), disponível no endereço eletrônico www.e-culturas.org. No período letivo de março a dezembro, excetuando as férias escolares na Espanha, que vão de 20 de junho a 20 de setembro, as atividades são publicadas no AVA para os alunos executarem. Cada aluno de um país forma trio com dois de outros países para realizar as tarefas (individualmente) e compartilhá-las coletivamente. São três fases: a fase 1, intitulada "Quem sou", que vai de março a junho, quando os alunos publicam informações pessoais (nome, idade, o que gostam de fazer, entre outras), além de informações sociais, como quem são seus pais, amigos, professores, ambiente escolar e sobre a cidade da escola. Na fase 2, intitulada "O que quero ser quando crescer", executada entre os meses de setembro e novembro, a Universidade de Jaén publica no portal informações sobre diversas profissões, sobre as quais os alunos são demandados a fazer pesquisa. A fase 3, intitulada "Quijotin", executada no final de novembro e dezembro, é um jogo de aventura na qual o personagem principal, Quijotin, filho de Dom Quixote, viaja por várias culturas no mundo, mostrando-as em suas andanças (Universidade de Jaén, 2014).

O SENAC Rio do Sul é o parceiro responsável pela gestão tanto operacional (recebimento e acompanhamento das atividades propostas por Jaén), quanto pedagógica, ou seja, com a formação dos professores, bem como com a elaboração de atividades que possam vinculá-los ao projeto a partir de seus conteúdos curriculares. A Universidade de Jaén propõe que as atividades sejam realizadas no AVA com ajuda de um coordenador para cada turma participante. Não há obrigatoriedade nem mecanismos propostos por Jaén para a inserção de outros professores nas atividades do e-Culturas.

A Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul participa do projeto como executora com suas escolas municipais que possuem o sétimo ano do ensino fundamental.

3. Currículo em ação: prática docente frente aos conteúdos curriculares

Goodson (2012) narra parte de sua história com seu processo de escolarização. Segundo o autor, na escola britânica do pós-guerra, enxergava contradições estranhas entre o que ele questionava sobre a vida e o que a escola ensinava. Embora fossem perguntas consideradas infantis, por causa da sua idade, eram coisas que se falava em casa e não na escola. Perguntas do tipo:

> Por que papai trabalhava tanto? Por que eu não o via pela manhã ou até tarde da noite? Por que mamãe ia trabalhar para 'me sustentar'? . . . Por que a escola estava situada numa aldeia 'chique', e não na minha própria aldeia? Por que as crianças da minha aldeia eram tratadas de um modo e, de outro modo, as crianças da localidade próxima à escola? (Goodson, 2012, p. 102).

Quando entrou para a chamada *Grammar School* britânica, não foi muito diferente, pois sentiu que a escolarização era como aprender uma segunda língua. Neste

caso, além do currículo enfadonho, a própria forma de transmissão também o era. Por isso, com 15 anos ele abandou a escola e foi trabalhar em uma fábrica. Mais tarde, graças ao incentivo de um professor, voltou a estudar. Mas sentia que estava alienado aos estudos rotineiros e testes de memória e assim foi conseguindo aprovação.

A motivação para voltar ao meio acadêmico veio após ler sobre o trabalho das escolas integradas, chamadas na Inglaterra da época de *Comprehensive Schools*, tipo de escola onde começou a lecionar. Sentia que havia uma linguagem comum e maior entrosamento entre professores e alunos. Enquanto a *Grammar School* era geralmente para a classe média, a *Comprehensive School* para a classe operária. Entretanto, mesmo na *Comprehensive School,* grande parte do currículo era o padrão da escolarização. Sobre isso Goodson assim se posiciona:

> eu detestava a irrelevância e pedantismo deste currículo. Mas será que não se tratava de uma patologia individual? Segundo minhas observações, como professor na escola integrada ('Comprehensive School') ano após ano, este currículo, por suas conexões com as antigas escolas secundárias ('Grammar Schools'), quebrava o ânimo e interesse de quase todos os meus alunos, provenientes que eram da classe operária. Realmente, se um núcleo havia no problema da educação de massa, aí estava ele. A rejeição do currículo proposto, longe de constituir patologia individual, era unanimidade coletiva. (Goodson, 2012, p. 104).

Para Goodson (2012) há o conflito em torno do currículo escrito, socialmente aceito e padronizado com o currículo ativo (o currículo em ação), como é vivenciado na prática. Não que o currículo escrito seja irrelevante para a prática, como diz o autor, mas importa saber como ele é vivenciado e posto em prática, na sala de aula. Eles estão potencialmente vinculados. O currículo em ação é um dos temas predominantes na literatura da Educação nos anos 90, que preservou a preocupação com questões como:

> o nexo poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, **as interações no currículo em ação** (grifo nosso), o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo. (Moreira, 2000, p. 118).

Embora Antonio Flavio Moreira, ao listar estas temáticas estava fazendo uma crítica ao fato que as tendências no campo do currículo naquela década não contribuíram muito para reformulações no currículo, queremos ressaltar a partir desta constatação do autor o currículo em ação como uma tendência importante.

Viñao (2000) faz uma análise da história das disciplinas curriculares na qual aponta Goodson como expoente estudioso da prática do currículo pelo professor. Em parte desta análise o autor chama a atenção para a posição contrária de Goodson tanto aos estudos teórico-racionais ou científicos quanto ao currículo em ação apenas como finalidades que ele chamou de "melhorísticas".

> A posição de Goodson situava-se, com certeza, nas antípodas dos estudos curriculares que ele denominava teórico-racionais ou científicos, atentos a determinação dos objetivos ou do dever ser do ensino. Mas também, ante aqueles que, rechaçando tais estudos, se mostravam partidários de análises das

> práticas curriculares na sala da aula (quer dizer, do currículo em ação, com finalidades 'melhorísticas' e reformadoras ou inovadoras), Goodson lhes fazia ver o caráter messiânico, aistórico e ateórico de suas análises e propostas. (Viñao, 2000, p. 181).

Propomos neste artigo não uma teorização ou reformulação no campo do currículo, mas queremos argumentar que PPP que interfere na ação docente precisa direcionar o olhar tanto para o currículo escrito quanto para as práticas pedagógicas.

Goodson (2007, p. 242) afirma que "os mundos da 'prescrição retórica' e da 'escolarização como prática' podem coexistir". O autor utiliza a expressão "currículo como identidade narrativa" para argumentar em favor de um currículo que valoriza as experiências pessoais dos sujeitos e que permite transgressões ao que está prescrito. Em seu projeto intitulado *Learning Lives,* financiado pelo Conselho Econômico e Social de Pesquisa britânico, com o objetivo de "aprofundar a nossa compreensão a respeito do sentido e significado da aprendizagem informal nas vidas dos adultos" (Goodson, 2007, p. 248), o autor dá prioridade à história de vida das pessoas como parte do seu aprendizado.

Postulamos que com crianças não é diferente. Muitas vezes elas não se sentem atraídas pela escola porque não conseguem ver nela relação alguma com suas vidas, a exemplo do que narramos da história do próprio Goodson, evadido da escola aos 15 anos para trabalhar em uma fábrica. De fato, "um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado." (Goodson, 2007, p. 250).

No caso dos professores, podemos estabelecer relações próximas disso. O que motivaria o docente a abraçar um projeto na escola? Seria o aspecto da inovação suficiente para atraí-lo? Um professor aceita e luta por um projeto novo somente porque seu gestor (coordenador, diretor, etc) lhe impôs? Não cremos nisto.

Como afirma Moreira (2001, p. 73) "Daí a importância de se buscar compreender o que se passa em educação a partir da dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais, a partir dos saberes e dos motivos dos sujeitos envolvidos na prática". O autor complementa que a relação teoria-prática envolve três dimensões: a prática – que é efetuar ações – a dimensão dinâmica – que é querer fazê-las – e a dimensão cognitiva – que é pensar sobre elas.

> No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (Goodson, 2007, p. 251)

Quando uma PPP traz projetos para a escola que dependem das ações de professores e alunos, precisa de gestão que seja democrática. Não discutiremos neste trabalho este termo, mas nos preocupamos em mostrar como se deu a prática participativa na gestão das parcerias aqui mencionadas.

4. Parceria que viabiliza a prática do currículo em ação em Rio do Sul

A fase 2 do projeto e-Culturas é o campo fértil para que os professores do sétimo ano possam atuar no projeto, pois, até então, na fase 1, somente o coordenador de cada turma trabalha com os alunos no laboratório de informática, publicando informações no AVA.

Nesta segunda fase a Universidade de Jaén disponibiliza no AVA cadernos com informações sobre profissões, agrupadas por área comum. Um exemplo de grupo de profissões é apresentado na Figura 1, com o grupo Científico Sanitário.

Figura 1. Grupo de profissões no AVA do projeto e-Culturas.



Para cada profissão há uma página no AVA explanando as responsabilidades inerentes à profissão e as características necessárias ao profissional que nela atua (Figura 2).

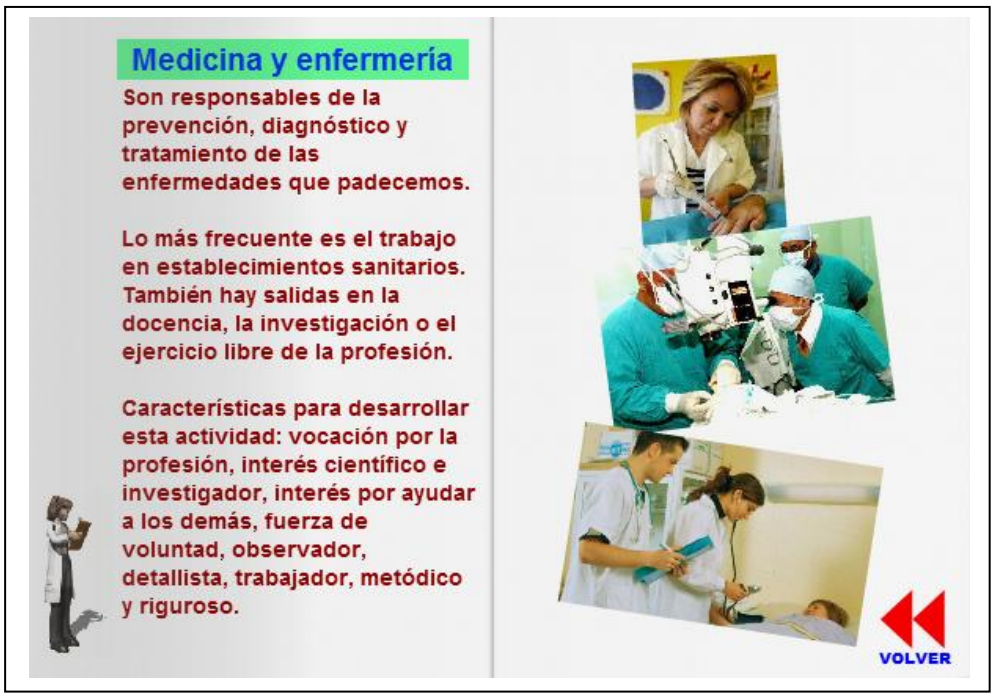


Figura 2. Apresentação da profissão no ambiente AVA do projeto e-Culturas.

Ao final de cada grupo de profissões que o aluno estuda pelo AVA, a proposta da Universidade de Jaén é que sejam realizadas tarefas sobre as profissões estudadas. Algumas tarefas são lúdicas, como jogo de quebras cabeças, jogo de formar pares de figuras iguais no AVA, enquanto outras envolvem pesquisa sobre as profissões. No caso da profissão de médico, por exemplo, os alunos devem formar um grupo em sua escola e entrevistar um profissional. O roteiro é disponibilizado no AVA e a entrevista deve ser publicada também no ambiente.

O que não está previsto na proposta é a forma de envolvimento dos professores das diversas disciplinas no projeto. É nesta lacuna que existe a possibilidade dos parceiros para criação de tarefas que possam movimentar o currículo da escola, transformando-o, como propomos aqui, em currículo em ação.

O SENAC Rio do Sul conta com dois gestores neste projeto. Entre a Universidade de Jáen, mentora do projeto E-culturas e as escolas municipais de Rio do Sul, executoras, é o SENAC que faz a intermediação e busca, junto aos executores (professores das escolas) elaborar propostas de vínculo do e-Culturas aos conteúdos curriculares. É, portanto, o principal interlocutor entre as entidades e provocador de intervenções pedagógicas.

Mensalmente os professores das sete escolas se reúnem com os gestores do SENAC para planejamento e acompanhamento das atividades da fase 2 do e-Culturas. Na perspectiva de integrar o projeto ao currículo da escola, com a transformação da prescrição teórica dos conteúdos do sétimo ano do ensino fundamental em atividades práticas, os gestores do projeto levaram para os professores propostas desta integração. Coube aos docentes analisar as sugestões, podendo acatar integralmente, sugerir outras ou mesmo modificar aquilo que foi sugerido. Para cada disciplina os gestores levaram aos professores um quadro com: 1. Conteúdo do AVA do e-culturas, relacionando o que foi sugerido de atividade pela Universidade de Jaén; 2. Conteúdo curricular do sétimo ano, escrito com base no documento da Secretaria Municipal de Educação que prevê os

conteúdos básicos de cada disciplina; 3. Sugestões dos gestores do SENAC, com as propostas de integração entre 1 e 2.

Caberia a cada docente definir suas propostas de atividades. O Quadro 1 apresenta um exemplo do resultado deste trabalho com as disciplinas de Artes e Ciências.

ARTES	
1. Conteúdo no AVA do e-Culturas	Caderno de atividades 2 – atividade final – Biografia de Leonardo da Vinci
2. Conteúdo curricular do sétimo ano	Renascimento: Leonardo da Vinci ; Aleijadinho
3. Sugestões dos gestores do SENAC	Desenvolver mais pesquisas sobre Leonardo da Vinci (ver vídeos no Youtube, por exemplo); comparar a biografia e obras dele com o brasileiro Aleijadinho. Elaborar uma exposição informal na escola com obras destes artistas.
4. Propostas elaboradas pelos professores	Trabalhar profissões a partir do Renascimento até às profissões de hoje. Como seriam os retratos da antiguidade (a partir do Renascimento, por exemplo) até a fotografia. Comparação, em termos evolutivos, do "retratista": da pintura ao surgimento da fotografia e computação gráfica.
CIÊNCIAS	
1. Conteúdo no AVA do e-Culturas	Grupo de profissões 1 – entrevista com o médico
2. Conteúdo curricular do sétimo ano	Doenças – contágio, tratamento e prevenções
3. Sugestões dos gestores do SENAC	Buscar dados na cidade em relação às doenças estudadas quais são mais comuns em Rio do Sul. Que tal levar uma enfermeira na aula para falar sobre as doenças e o índice de ocorrência delas em Rio do Sul? Levar os alunos a responder questionamentos sobre: Quem sabe os alunos poderiam ser questionados sobre o que o enfermeiro, o médico e demais profissionais da saúde devem estudar para diagnosticar, tratar e prevenir estas doenças? Quais outros profissionais teriam responsabilidade com a prevenção destas doenças? (assistentes sociais?) Como é o quadro de médicos e enfermeiros, tanto na iniciativa privada quanto particular, em Rio do Sul? Buscar dados sobre equipamentos utilizados por estes profissionais.
4. Propostas elaboradas pelos professores	Acataram na íntegra as sugestões dos gestores

Quadro 1. Proposta de integração do projeto e-Culturas com os conteúdos curriculares.

No ano de 2013 o projeto foi executado em duas escolas. Como resultados, os alunos realizaram diversas atividades, algumas das quais foram expostas nas escolas na

Primeira Mostra do Projeto e-Culturas. Entre as atividades realizadas e apresentadas nesta Mostra, algumas estão exemplificadas no Quadro 2.

Disciplina	Atividades desenvolvidas em 2013
Inglês	Pesquisa de roupas e calçados em inglês para montagem de uma loja fictícia com os produtos e vocabulário usado pelos profissionais de vendas na área.
Ciências	Os alunos pesquisaram a profissão de veterinário aliada ao Reino Animal (conteúdo curricular). Em relação a prevenções e doenças: entrevistaram um Assistente Social e um Agente Comunitário de Saúde para conhecer os problemas da região. Foi elaborada uma lista das profissões relacionadas ao meio ambiente: biólogo, engenheiro agrônomo, etc. Outra atividade foi um relatório de profissões ligadas ao meio ambiente.
Artes	Pesquisa sobre as diversas profissões que Leonardo da Vinci exerceu. Montagem de um quebra-cabeça com a obra Monalisa. Duas profissões foram objeto de debate em aula: pintor (Leonardo da Vinci) e escultor (Aleijadinho).
Geografia	Pesquisou com os alunos os três setores da economia: primário, secundário e terciário. Identificaram em Rio do Sul o que é produzido em agricultura e pecuária; conheceram a produção de vinho; visitaram as comunidades. Visitaram um frigorífico (para investigar produtos e derivados com os quais eles trabalham). Identificaram no frigorífico os tipos de profissões envolvidas em todas as atividades daquele setor.
Educação Física	Os alunos elaboraram um questionário e entrevistaram atletas da cidade para conhecer sobre suas atividades.
Língua Portuguesa	Produção de um vídeo com entrevista a um professor para conhecer sua profissão. Criaram anúncios publicitários. Montagem de um jogo (como trilha) com perguntas sobre diversas profissões. Os alunos foram visitar a TV local RBA (Rede Bela Aliança de Televisão) para conhecer sobre o processo de criação de vídeo. Foi realizada uma visita na rádio 93-FM e MIRADOR-AM, no mesmo prédio. A professora e uma aluna foram entrevistadas na rádio, ao vivo, durante a visita.

Quadro 2. Algumas das atividades desenvolvidas em 2013 pelos alunos.

Entre os principais resultados alcançados pela execução do projeto no ano de 2013, puderam ser destacados os seguintes. O programa ressignificou a aprendizagem dos alunos dos sétimos anos, pois, segundo os próprios professores, ultrapassou as expectativas do que foi proposto inicialmente, envolvendo toda a comunidade escolar, proporcionando maior socialização e forte participação dos professores e das direções das escolas, bem como da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com os registros das professoras que coordenaram o e-Culturas nas duas escolas participantes de 2013, há que se ressaltar como destaques positivos do trabalho desenvolvido:

- **a.** união, companheirismo, discussões positivas, propostas de metodologias e profissionalismo de todo o corpo docente;
- **b.** apoio e atuação das direções das escolas;
- **c.** mudança no comportamento e disciplina dos alunos;
- **d.** aumento do interesse e da produtividade da classe;
- **e.** contato com um novo idioma, o espanhol, pelo ambiente AVA;

f. socialização dos alunos e melhorias nas relações;
g. aulas de campo- saídas para estudos relacionados ao programa;
h. saídas para o laboratório do SENAC para executar algumas atividades na plataforma, em função de problemas com os computadores da escola;
i. melhoria da autoestima dos alunos.

A Figura 3 é uma foto da entrada da quadra de uma das escolas participantes do projeto em 2013, quando da realização da Primeira Mostra do Projeto e-Culturas em Rio do Sul.



Figura 3. Mostra do projeto e-Culturas nas escolas em Rio do Sul. O cartaz do SENAC Rio do Sul, gestor do projeto e ao lado um dos trabalhos dos alunos, loja de roupas em inglês.

Em 2014 o projeto está em andamento. O Quadro 1, apresentado como exemplo do que foi elaborado nas disciplinas de Artes e Ciências, foi criado pelos gestores do projeto em reunião com os professores de todas as disciplinas. A partir do Quadro 1, o que está sendo proposto de novo em 2014 que não foi da mesma forma em 2013 é o acompanhamento pelos gestores (do SENAC Rio do Sul) e pela Secretaria Municipal de Educação de todos os passos das tarefas propostas. Para tal o Quadro 3 está sendo objeto de discussão nas reuniões durante os meses de julho a setembro de 2014, enquanto ocorrem as férias escolares na Espanha e, por isto, o ambiente AVA está ainda sem atividade, antes do início da fase 2 em 2014.

Disciplina	**Professor**	**Tarefa proposta**	**Data prevista de início da tarefa**	**Data prevista de término da tarefa**	**Produto da tarefa para a Mostra do e-Culturas (cartaz, vídeo, etc.)**

Quadro 3. Proposta de cronograma das tarefas do projeto e-Culturas para 2014 em Rio do Sul.

5. Conclusão

A PPP entre escolas públicas com outras instituições, sejam elas escolas ou não, pode representar mudança na forma de atuação da escola, sobretudo quando a parceria é para execução de projetos de cunho pedagógico. Se o aluno às vezes não vê no currículo prescrito motivação para seus estudos, a execução de projetos pode vir a ser um mecanismo importante na constituição de um currículo em ação, no qual conteúdos curriculares e a proposta de projeto se integram à atividade acadêmica, sem perder de vista o aprendizado. Cabe aos gestores destas parcerias levar o projeto para escola não simplesmente com a finalidade "melhorística" ou de inovação, mas como pretexto para mexer com o ambiente escolar, movimentando o currículo de tal forma que os sujeitos (professores e alunos) se sintam envolvidos e que percebam nestes projetos articulação com sua própria proposta de vida.

Qualquer prática pedagógica diferenciada dá trabalho para o professor, pois produzi-la exige dedicação, persistência e sobretudo humildade no entendimento de que não se sabe tudo. É por esta razão que a PPP que introduz projeto na escola que prevê mudanças nas práticas docentes e mexem com o currículo, exige dos gestores o trabalho em conjunto com professores e direção da escola. Seria muito fácil para qualquer parceiro levar projeto para a escola e dizer aos professores: "façam". Assim como muitos alunos desistem da escola porque não vislumbram nelas relação com suas vidas, professores desistem de projetos porque são ordenados a participar, ou não são providos de recursos para a participação. O desafio maior de gestores de projetos é, portanto, atuar em conjunto, dar pistas de como fazer, deixar que os professores reestruturem, criem, inventem. A escola precisa sim de parcerias. Mais do que isto, precisa de pessoas engajadas. Este trabalho mostra que, para permitir a interação do currículo em ação na escola, esta cooperação é fundamental.

6. Referências Bibliográficas

Filgueiras, Dani (2014). *Empresariado apoia o Pacto Pela Educação no Pará.* Retrieved from: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/?action=Destaque.show&iddestaque=2182&idareainteresse=1.

Goodson, Ivor F. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), pp. 241-252.

Goodson, Ivor F. (2012). *Currículo: teoria e história.* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Moreira, Antonio Flavio Barbosa (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade,* 21 (23).

Moreira, Antonio Flavio Barbosa (2001). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: Candau, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* (2ª. ed.). pp. 60-77. Rio de Janeiro: DP&A.

Nogueira, Stephanie (2014). Mais tempo para educar. *Odebrecht Informa,* ed. 171 [on-line]. Retrieved from:

http://www.odebrechtonline.com.br/edicaoonline/2014/04/02/mais-tempo-para-educar/#.

SENAC (2014). *SENAC em números***.** Retrieved from: http://www.senac.br/institucional/senac/senac-em-numeros.aspx.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2013). *PBH adota sistema de Parceria Público-Privada e amplia atendimento na educação municipal*. Retrieved from: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=117978&pIdPlc=&app=salanoticias.

Universidade de Jaén (2014). *Proyecto.* Retrieved from: http://www.e-culturas.org/index.php?p=1. Acesso em: 1 jul. 2014.

Viñao, Antonio (2008). A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação,* 8(3), pp. 173-215.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

ENCONTROS CULTURAIS PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA PERSPETIVA COMPARATISTA

Margarida Morgado

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, marg.morgado@ipcb.pt

Resumo

O texto sugere que se explorem representações e interpretações das profundas mudanças das sociedades atuais por intermédio de uma forma cultural e literária específica: a ficção para crianças / jovens a partir de uma perspetiva comparada. Qualquer interpretação de um texto de ficção fica também sujeita à análise das circunstâncias da sua leitura, das relações entre público e texto, de contextos geopolíticos específicos, bem como das expectativas, interesses e condições de mundovisão de leitores económica, social e politicamente situados numa dado espaço/tempo. Neste sentido, esta ficção constitui um artefacto cultural complexo, ideal para trabalhar o conceito de 'encontro cultural'.

1. O enquadramento teórico em linhas gerais

O texto (baseado num projeto internacional em curso[1]) sustenta três argumentos: o primeiro diz respeito ao **potencial da ficção para crianças e jovens para representar as transformações contemporâneas** no contexto educativo e ser usada pelos leitores como forma de se representar e atuar no mundo contemporâneo. O segundo argumento defende que, face às identidades múltiplas "des-territorializadas" e descentradas dos jovens nas sociedades atuais, há vantagem em analisar o potencial educativo da literatura para crianças e jovens a partir de uma **perspetiva comparada** de textos, leitores e de leituras, não para contrastar visões etnoculturais, mas essencialmente para obter visões contextualizadas e complexas de produção, circulação e receção de textos. O terceiro argumento diz respeito à utilização educativa destes textos para promoção da educação intercultural a partir do enfoque em **encontros culturais**.

1.1. A relação da ficção para crianças e jovens com as transformações contemporâneas

A ficção para crianças e jovens adultos, em particular aquela que recorre a texto e imagem, não se mantém inalterada face aos contextos de mudança que se vivem nem se constitui como esconderijo da realidade; também ela se reinventa para oferecer novos modos de interpretação da experiência humana. É o caso do romance gráfico ou do álbum ilustrado para jovens adultos ou a experimentação com o álbum ilustrado infantil produzido para públicos duais de adultos e crianças, os textos que experimentam com a forma e com o conteúdo do que pode ser produzido, circulado e consumido para crianças

[1] O projeto foi desenvolvido com os seguintes investigadores: Kay Livingston, Evelyn Arizpe e Nina Goga. Muitos dos argumentos apresentados foram debatidos em conjunto no contexto de desenvolvimento do projeto entre Portugal, o Reino Unido (Escócia) e a Noruega.

e jovens. Em síntese, tanto na forma como no conteúdo, alguma ficção para crianças e jovens relaciona-se com as transformações atuais da realidade e dá-lhes forma.

Propõe-se que a literatura para crianças e jovens, sobretudo aquela que tem introduzido inovações nos temas, formas e propostas de relação com o leitor, pode constituir um instrumento educativo de compreensão das transformações do mundo contemporâneo e se criteriosamente selecionada, promover a interculturalidade. Com grande sensibilidade e contando histórias (um dos modos mais antigos de as pessoas se relacionarem com o real), a ficção pode ser mediada em contexto educativo para desafiar formas de pensar estabelecidas em relação a tópicos e temas prementes da contemporaneidade, como sejam a mobilidade, as migrações de pessoas, os fluxos constantes de populações que constroem e reconstroem formas de assimilação, de colonização, de domínio e de subordinação, a decomposição e exclusão sociais, a violência, o medo e a morte, bem como a submissão cada vez mais completa á dominação do mercado e a um viver entre o real e o virtual, ou a inevitabilidade de uma vida globalizada.

Nas suas formas popular, material e de consumo, a literatura para crianças e jovens pode ser analisada em função do seu potencial de impacto sobre a formação de identidades e atitudes de crianças e jovens, sobretudo em tempos de grandes convulsões e transformações sociais. É expectável que a maioria dos fenómenos de transformação social encontrem vias diversas de representação para jovens, contribuindo para construir estruturas de sensibilidade sobre a realidade que antecipam novas formas de ser, estar e pensar a partir dos quais se espera que os jovens moldem as suas identidades.

Compreender o mundo contemporâneo tornou-se tarefa árdua, dada a aceleração das transformações socias, e mediar a educação dos jovens nas sociedades atuais representa um desafio para o qual a maior parte dos educadores não estará preparado, sem um investimento sério em pensar a escala e a dimensão das transformações operadas e como as mediar no contexto educativo.

O sociólogo alemão Zygmunt Bauman (2000), ao seu modo incisivo e muito atual, defende que a educação deve preparar para a vida. A formulação parecerá vaga, só que a noção de 'preparar para a vida' engloba, no entender do sociólogo, a convivência pacífica com a incerteza, a ambivalência, a mudança, o relativismo cultural, e a diferença:

> 'Preparar para a vida' – essa tarefa perene e invariável de toda a educação – tem de significar acima de tudo a capacidade para viver quotidianamente em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades que nunca erram ou são de total confiança; tem de significar instigar a tolerância da diferença e a vontade de respeitar o direito à diferença; tem de significar fortalecer as faculdades críticas e de auto-crítica e a coragem necessárias para assumir as responsabilidades das escolhas de cada um e as suas consequências; tem de significar treinar a capacidade para 'mudar as estruturas' e resistir à tentação de fugir da liberdade, que alia à ansiedade da indecisão as alegrias do novo e do inexplorado. (tradução minha).(p.138)

1.2. Identidades "des-territorializadas" e estudos comparados

Se há material capaz de traduzir a atual mutabilidade e fluidez de identidades culturais que se intersetam no espaço, no tempo e na imaginação, para os próprios jovens, é, sem dúvida, alguma da nova literatura produzida para eles.

Os jovens de hoje vivem condições específicas que têm de ser tomadas em consideração: um "mundo do vazio social onde a ação tende a tornar-se impossível", de "violência, de imprevisibilidade e de arbítrio que ocupam paulatinamente o espaço social", como o descreve Alain Touraine (2005). Afirma o autor também que "A nossa história já não se define pelo seu sentido e pelo seu eventual ponto de chegada, não mais pelo espírito de um tempo ou de um povo, mas pelo confronto de forças naturais, a dos mercados, das guerras e das catástrofes, com a modernidade, com o sujeito" (p.94). Em *Um Novo Paradigma Para Compreender o Mundo de Hoje*, Touraine evidencia nos jovens uma nova vivência da realidade que transborda as populações etnoculturais em que os jovens se encontram inseridos: o mundo encontra-se desintegrado, perdeu todo o sentido e o absurdo suscita comportamentos de puro ódio – ódio de si e do ambiente – ou uma agitação sem objetivo no cerne de uma cultura de massas ocupada pelas imagens de violência.

Bash e Gundara (2012), por exemplo, defendem que se deve ultrapassar a noção de existências territorializadas por fronteiras discursivas de memórias coletivas de grupos etnonacionais, já que os limites geopolíticos, a mobilidade das populações e a existência autónoma de diversas comunidades nos interstícios de fronteiras territoriais e nacionais tendem a tornar-se cada vez mais evidentes.

A investigação comparada que se propõe – a partir de uma seleção de textos mediados em contexto educativo para jovens no sentido de fomentar a interculturalidade - pode fornecer respostas para o desafio de compreender o mundo contemporâneo e o sentido de vida em sociedades atuais: como melhor ajudar os jovens a reavaliar as suas normas, os seus valores e os padrões culturais dominantes e emergentes num tempo em fluxo constante; ou como construir soluções criativas que lhes permitam melhor adaptar-se aos encontros culturais complexos e multidimensionais em que inevitavelmente se verão enredados.

Qualquer interpretação que se possa fazer de um texto de ficção fica também sujeita à análise das circunstâncias da sua leitura, das relações entre público e texto, de contextos geopolíticos específicos, bem como das expectativas, interesses e condições de mundovisão de leitores económica, social e politicamente situados numa dado espaço/tempo, que uma perspetiva comparada pode usar para refletir a complexidade social.

As perguntas que importa fazer, de uma perspetiva de comparação de textos, leitores e leituras, são se um determinado texto e a visão do mundo a ele associado são culturalmente específicas; se a interpretação se altera em função das afiliações circunstanciais, de língua/território dos jovens; mas também como é que ele circula e é apropriado num mundo globalizado e a partir de identidades jovens "desterritorializadas".

1.3.Encontros culturais para a promoção da interculturalidade

Se é verdade que a ficção para crianças e jovens constitui um artefacto cultural complexo, ideal para compreender o mundo atual, é do cruzamento de textos e da sua

receção em contextos diversificados que melhor se poderão compreender semelhanças e diferenças na interpretação de encontros culturais representados ficcionalmente e a partir de contextos culturais diversificados.

A noção de 'encontro cultural' é usada como uma ideia geradora de reflexão sobre interculturalidade, enquanto espaço terceiro de interseção e de encontro/ confronto entre culturas diversas. Ela é particularmente presente, entendemos nós, no contexto atual de transformação de um mundo globalizado, em que as pessoas se encontram em mobilidade física e virtual quase constante, as migrações se tornaram uma realidade, e a escala de interação humana se tornou mundial. As migrações, por exemplo, fazem parte da história da evolução da humanidade em períodos de grande convulsão, pelo que o seu potencial educativo no sentido de promoção da interculturalidade é grande. Encontros culturais é o tema comum a partir do qual se comparam textos, propostas de interpretação e leituras de jovens sobre as transformações da contemporaneidade.

Entende-se basicamente encontro cultural como representação dos contactos entre pessoas de culturas diferentes na literatura nas suas múltiplas configurações, por um lado, e por outro lado, enquanto conjunto de interpretações e leituras em contextos diversos por leitores histórica e geograficamente situados, que têm em comum o serem jovens. Aparentemente banal, o tema deve ser evidenciado em contextos de segregação entre jovens considerados nativos e outros considerados 'imigrantes' ou 'minorias étnicas', de desigualdades estruturais, racismo e formas implícitas e explícitas de segregação social, de práticas assimilacionistas e pontos de vista 'compensatórios', bem como de visões eurocêntricas do mundo (Catarci, 2014).

Para o primeiro propósito, o encontro cultural pode ser trabalhado a partir de várias formas de fricção, integração, transformação e síntese de identidades culturais; pode configurar interações ao nível cultural e constituir um motor de transformação da realidade pela inovação e criatividade, dando origem a novos modos de estar e de viver. Surge de conflitos e interseções de grupos e culturas que originam novos sincretismos culturais e sociais, tal como segrega e gera conflitos e guerras (HERA, 2012).

Na Europa existe uma corrente que identifica os encontros culturais como estando na base de um processo continuado de reconstrução de identidades europeias desde os tempos dos primeiros núcleos povoados, envolvendo transformações tecnológicas de vária ordem, comércio, ocupações, invasões e reunificações.

A recolha de exemplos de 'encontros culturais' a partir da ficção para crianças e jovens pode constituir um repositório de incidentes diversos, na história e no espaço geográfico, que tanto se podem representar como modos de encontro/conflito/resolução de conflito da humanidade (supranacional), como podem ser lidos como representações de crenças, valores e práticas culturais, espacial e historicamente situadas.

De uma perspetiva comparada conseguem-se combinar perspetivas que ultrapassam as fronteiras nacionais, possibilitando a transferência de conhecimento e enriquecendo-se mutuamente.

Para o segundo propósito, - o de justaposição e comparação de interpretações e leituras de textos em contextos diversos por leitores jovens histórica e geograficamente situados -, o encontro cultural constitui-se um espaço de negociação de sentidos diversos e múltiplos, do qual, pela sistematização de configurações representadas, circuladas e apropriadas pelos leitores, podem emergir sentidos dominantes, emergentes e marginais

de encontro cultural que contribuem para clarificar as identidades dos leitores face às suas posições de interculturalidade.

2. Metodologia

O desenho metodológico do projeto de investigação acima descrito debate-se com três planos: por um lado, considerações sobre o potencial educativo de representação da ficção para crianças e jovens para a investigação em curso, a seleção de textos, os critérios de seleção e a constituição de um corpus representativo das transformações das sociedades atuais por via de encontros culturais na ficção para crianças e jovens. Num segundo plano, colocam-se questões relacionadas com o leitor jovem e a sua relação com o educador no contexto educativo em que se desenrola a investigação. Neste plano inclui-se igualmente a necessidade de formação do educador, provavelmente pouco sensibilizado para questões de interculturalidade e/ou de mediação intercultural da ficção para crianças e jovens. Em terceiro plano colocam-se as dificuldades de comparar textos, interpretações e leituras.

2.1. Qual o potencial educativo da ficção para jovens?

Saber quais são as condições, as causas e as consequências de encontros culturais é o ponto de partida para explorar a sua configuração em textos para jovens. Os textos são simultaneamente práticas culturais e formas de comunicar e de imaginar formações ideológicas e políticas. Ao serem rotulados de ficção para crianças ou jovens eles abrem-se ao consumo dos mais novos, quase sempre mediado pelos adultos.

O sentido de encontro cultural aplica-se também à metodologia de investigação no sentido em que se privilegia o encontro do saber académico com o saber empírico. Ao selecionar e analisar um corpus de textos atuais sobre 'encontros culturais' a partir do discurso académico, e ao analisá-lo e interpretá-lo, os investigadores adultos definem sentidos que merecem posteriormente ser confrontados com as leituras de jovens para permitir a existência de perspetivas diferentes, de disjunção, de descontinuidade, bem como continuidade e consonância.

Um dos modos de explorar a problemática da construção de sentidos é por via do cruzamento interdisciplinar da literatura com a educação e do cruzamento fertilizado da leitura académica com o estudo empírico. Ao deslocar a seleção e interpretação de textos para a sua aplicação junto de crianças e jovens, na prática consegue-se perceber de que modo estes textos servem de facto para ajudar os jovens a identificar os processos de identificação, transformação e desenvolvimento de novos modos de entendimento cultural e novas identidades, que se podem eventualmente traduzir em modos de interpretar a realidade e de atuação sobre ela.

Poder-se-ão usar transnacionalmente alguns textos em língua inglesa no contexto da aprendizagem de língua estrangeira; poderão igualmente usar-se textos em tradução para trabalhar as implicações da tradução e adaptação culturais sobre a compreensão e interpretação e para permitir identificar quais os materiais com maiores possibilidades reprodutivas e distributivas.

Os resultados esperados serão um conjunto de exemplos/episódios/ incidentes críticos/encontros culturais em dois períodos históricos (de 1980 a 2000 e de 2000 até ao presente, 25 livros por período e 50 por parceiro nacional) sobre os seguintes tópicos/temas:

- diálogos e atividades conjuntas de jovens de contextos multiculturais, multietnicos e multirreligiosos diversos;
- racismo, discriminação e xenofobia;
- diversidade linguística, estereótipos e preconceito;
- liberdade, justiça, tolerância e solidariedade;
- viver, estudar, trabalhar e viajar no espaço geográfico com um enfoque particular em migrações e nas relações entre a Europa e o resto do mundo.

Metodologicamente pressupõe-se, numa primeira fase, uma análise dos textos dos dois períodos em cada contexto nacional para desenvolver perspetivas de análise e interpretação de encontros culturais a partir da leitura. Num segundo momento, proceder-se-á à análise transnacional de uma seleção de textos com o objetivo de partilhar perspetivas de encontros culturais representados e negociar propostas de mediação dos textos em contexto educativo.

Na metodologia de exploração e interpretação de textos coexistem duas abordagens complementares interdisciplinares: 1) uma que recolhe da literatura académica sobre a contemporaneidade ideias que depois se exploram na ficção em diversas configurações; 2) outra que projeta da própria ficção novas ideias para a teorização e discussão académica de 'encontro cultural' e posições de interculturalidade.

O encontro cultural ocorre igualmente a partir do trabalho conjunto da equipa transnacional que necessitará de negociar critérios comuns.

2.1.1.A Europa Fortaleza

Como exemplo do que acabámos de descrever, tomemos a ideia da Europa como fortaleza inexpugnável, fechada aos imigrantes do norte de África que a procuram tomar de assalto e que poderíamos encontrar em diversos textos sobre interculturalidade. Retiro um excerto de Catarci (2014:8-9) que conjuga a ideia da Europa como uma fortaleza com uma dinâmica cultural e educativa fechada:

> The notion of a 'Fortress Europe' has been adopted to identify the closure of European politics to immigration, particularly restricting their access from outside the European borders. But this notion also requires a deep understanding of the cultural and educational dynamics supporting such a closure. With regard to this, Jagdish Gundara has remarked that while nationals living in Europe have multiple cultural backgrounds, educational systems of the member states are still designed as if people belong to a single national culture, tying education to a 'hegemonic canon' that recognizes only its 'Eurocentric' tradition, or, even when it recognizes different ones, it evaluates others according to its point of view and values(…)

O eurocentrismo, o mito de hegemonia cultural e o fechamento ao outro são tópicos centrais que poderiam ser explorados em textos como *The Island* / *A Ilha* () de Amin Greder.

Em *The Rabbits*, de John Marsden e Shaun Tan, o eurocentrismo é reconfigurado pela visão do outro, invadido e colonizado. Muito visual e com uma perspetiva que realça a natureza sobre o humano, o texto problematiza a questão das fronteiras entre modos de ver a natureza, entre o que é meu/teu, entre o que é apropriado à custa da aniquilação dos habitantes locais e da extinção das espécies de flora e fauna locais. O conflito está presente de muitas formas e a vários níveis, o entendimento intercultural é inexistente.

Ao contrário do que propõe Scheffer (2011), de que sempre houve migrações e que não faz sentido oporem-se nativos a imigrantes, Marsden e Tan ao configurarem um álbum que demonstra um fluxo contínuo de pessoas, que se vão suplantando umas às outras em determinados territórios, propõem visualmente um confronto entre nativos e colonizadores, aqui vistos como imigrantes.

2.1.2. Encontros culturais sem palavras

Já no álbum sem palavras (à exceção do título) de Shaun Tan, intitulado *A Chegada*, a oscilação propositadamente vaga entre imagens do passado e do futuro imaginado, a ausência de texto e a circularidade da narrativa que mostra o imigrante que inicialmente nada entende do novo mundo a receber e a orientar outro recém-chegado, contribuem para construir uma perspetiva multidimensional e complexa entre quem se encontra num território e instalado na cultura dominante e quem chega de novo.

Mais do que qualquer teorização que se possa fazer sobre a imigração (cf. Sheffer, Routes), a ausência de uma linguagem (neste caso, da palavra escrita) coloca o leitor no lugar do que chega a um novo lugar e a uma nova cultura, sem acesso aos códigos implícitos, sem uma orientação de descodificação e sem referentes claros, ao longo das muitas páginas de ilustrações ora benignas ora ameaçadoras, de objetos reconhecíveis e completamente estranhos, de referências a artefactos do passado e a visões de futuro.

2.2. Leitor e educador: que relação?

O projeto destaca uma terceira via de construção de sentidos sobre os encontros culturais que podem ajudar a compreender as transformações do mundo contemporânea via teorias de receção e práticas pedagógicas de mediação dos textos por educadores junto dos jovens.

As análises e interpretações académicas filiam-se em discursos específicos da academia e em mundovisões nacionais e linguísticas e são de esperar confrontos entre as interpretações críticas dos textos por quem os seleciona e as dos públicos jovens, bem como as dos educadores a quem se pede que façam a mediação educativa dos textos junto dos jovens, presos que ambos estão não apenas às suas próprias pré-conceções, como aos seus propósitos, sejam eles de investigação, recreação ou pedagogia.

O setor educativo é um importante parceiro no que concerne o consumo de materiais de leitura para crianças e jovens, embora permaneça frequentemente agarrado

a visões, interpretações e abordagens tradicionais da literatura, à margem da experimentação radical ou dos debates que teorizam o potencial da literatura para crianças e jovens para refletir, modelar, informar, reproduzir e distribuir mundovisões, atitudes culturais, crenças e identidades em processos de construção, negociação e transformação deles.

Talvez o problema mais complexo seja o da recusa dos públicos jovens e de educadores para negociar as mensagens textuais de forma complexa ou abdicar de visões muito tradicionais de abordar a literatura. Sem dúvida que um dos problemas será a escassa preparação dos educadores para utilizarem estratégias de promoção da interculturalidade a partir de textos de ficção ou sequer o seu envolvimento com uma perspetiva intercultural de educação (Catarci, 2014:5).

O processo metodológico implica levar alguns textos selecionados até às salas de aula com estudantes dos grupos etários 10 -12 e 14 - 16. Após uma breve apresentação do contexto dos exemplos, pede-se aos jovens que desenvolvam as suas leituras e interpretações em pequeno grupo. O processo é monitorizado, observado e avaliado por intermédio de um guião para coligir as interpretações propostas e de um focus group de discussão. Incluem-se igualmente entrevistas semiestruturadas com educadores para perceber as suas interpretações dos textos e as suas sugestões de abordagem com crianças e jovens.

A fase de comparação dos dados recolhidos permite identificar semelhanças e linhas de falha entre todas as leituras, bem com oportunidades de transformação cultural.

Um dos resultados esperados é que da comparação das leituras (de académicos, de jovens e de educadores) sobre os textos dos dois períodos pelos diversos leitores emergirão dados que permitirão identificar mudanças na representação de encontros culturais de um período para o outro.

2.3. Educação comparada e interculturalidade

Um dos objetivos da educação comparada tem sido o de perturbar os sentidos estabelecidos como ‘normais’ e naturalizar aquilo que aparece como estranho e exótico, bem como abalar preconceitos e provocar o desconforto das razões não provadas (Cowen, 2012:398). Uma das suas práticas mais comuns tem sido a de descrever e analisar o global no sentido de contrastar políticas internacionais com políticas domésticas num determinado período, por exemplo (Cowen, 2012: 402); outra prática muito comum tem sido a realização de investigação empírica internacional de grande escala.

Um dos seus sentidos mais óbvios tem sido o de contrastar visões domésticas com visões internacionais, bem como descrever a transferibilidade (ou mobilidade transnacional) de ideias, políticas, princípios educativos. Neste sentido, o conceito tem cedido perante outros conceitos como o de ‘educação para o desenvolvimento’ (education and international development).

Na sua discussão da história e das práticas do conceito, Cowen (2012) acaba por definir a educação comparada ou comparatista como qualquer investigação em sítios múltiplos separados por uma fronteira internacional na qual se justapõem resultados (p. 405).

No entanto, para o presente projeto, as fronteiras internacionais por cima das quais se justapõem resultados são menos importantes do que o objetivo intercultural de perturbar a construção daquilo que parece 'natural' e 'normal' a partir de leituras diversas, de comparação de textos diversos que configuram aparentemente encontros culturais semelhantes e desconstruir preconceitos e 'verdades instaladas'. Mais do que uma visão de relativismo sobre como públicos diversos apropriam certos textos (a perspetiva comparada), interessa-nos uma visão de construção positiva de ambientes interculturais, moralizadora e politicamente correta, o que, segundo Cowan (2012: 405-6), representaria uma perspetiva intercultural. O projeto descrito visa constituir uma estrutura transnacional de sensibilização para a interculturalidade pela ficção para crianças e jovens que simultaneamente desenvolve abordagens interpretativas de promoção da competência intercultural.

2.4. Objetivo e questões de investigação

Resumindo, o objetivo geral do projeto de investigação é reunir um conjunto de sentidos imaginados sobre encontros culturais, em constante reorganização no espaço e na ação humana, em textos ficcionais para crianças e jovens. É também realçar as disputas sobre o sentido de um texto no modo como cada leitor individual ou conjunto de leitores procura construir, negociar e transformar cosmovisões, atitudes, crenças e identidades (Botelho & Rudman, 2009). Neste sentido não se trata de um estudo comparado na aceção mais tradicional do termo; antes, de um estudo intercultural que compreende a análise comparada de receção de textos no contexto europeu.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- compilar textos de ficção representativos para os períodos 1980 – 2000 e 2000 - 2012 com exemplos de encontros culturais passíveis de serem explorados transcultural e internacionalmente.

- identificar os textos com possibilidades reprodutivas e distributivas e preparar abordagens de promoção de competências interculturais de uma perspetiva nacional e comparada.

- usar os textos selecionados com jovens para explorar encontros culturais no contexto educativo e analisar semelhanças e diferenças de interpretação capazes de constituir oportunidades de desenvolvimento e transformação cultural.

- desafiar leituras instaladas, 'familiares' e 'normais' da prática educativa pelo aporte de novos materiais e novas perspetivas de leitura.

- transferir conhecimento de dentro da academia para o setor educativo sobre a importância de criar novas oportunidades e abordagens capazes de permitir aos jovens desenvolver novas formas de compreensão da cultura e da interculturalidade.

A análise comparada é desenvolvida usando um conjunto comum de questões de investigação adotadas pelos investigadores em diversos contextos nacionais europeus, a saber:

1. Como podem a academia e o setor educativo usar abordagens críticas diversas no espaço/tempo à noção de 'encontro cultural' configurada em textos para crianças e jovens de modo a desenvolver e transformar interpretações culturais?
2. O que nos comunicam as respostas de públicos diferentes sobre os mesmos textos e sobre as perspetivas culturais de investigadores, educadores e jovens?
3. Como é que novas formas ficcionais (que combinam texto e imagem) contribuem para a negociação e transformação das interpretações?
4. Como pode o setor educativo aprender a usar a ficção para crianças e jovens como um meio de se relacionar com as mudanças contemporâneas e os riscos a elas associados de conflito cultural e interdependência mútua?

Em resumo, trata-se de um projeto interdisciplinar de literatura e educação sobre ficção para crianças e jovens, analisada criticamente e com enfoque na representação de encontros culturais e suas interpretações e leituras por diversos tipos de leitor.

De um ponto de vista metodológico combina-se uma perspetiva de estudos culturais críticos com perspetivas comparatistas e de pedagogia crítica no quadro da promoção da educação intercultural para configurar a partir do 'encontro cultural', nas suas muitas manifestações, construtos culturais e ideológicos, desocultados pela análise textual, ideológica, pelas teorias de receção e pela comparação histórica. Da seleção e análise de textos à sua aplicação em contextos educativos, o projeto identifica e analisa transformação de atitudes, crenças e preconceitos e o desenvolvimento de novas identidades culturais e de novas formas de entender a contemporaneidade.

Referências bibliográficas

Z. Bauman (2000). Liquid Modernity. Oxford: Polity.

M. J. Botelho, e M. K. Rudman, (2009). Critical Multicultural Analysis of Children's Literature. New York and London: Routledge.

M. Catarci (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. Intercultural Education. http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.886820.

R. Cohen (2012). The exemplar, the exotic and the exact in comparative and intercultural education. Intercultural Education. Vol. 23, nº 5, 397-409.

HERA (2012). Call text for Matchmaking Event for the HERA Joint Research Programme Cultural Encounters. European Science Foundation.

A. Greder (2011). The Island. Allen & Unwin.

J. S. Gundara, and A. Portera (2008). Theoretical reflections o intercultural education. Intercultural Education 19, no 6: 463-8

M. Larsen, ed. (2010). New thinking in comparative education: Honouring Robert Cowen. Rotterdam: Sense.

M. Manzon, (2011). Comparative education: The construction of a field. Hong Kong: Springer.

J. Marsden e S. Tan (2010). The Rabbits. Melbourne: Lothian Books.

P. Scheffer (2011). Immigrant Nations. Oxford: Polity.

S. Tan (2006) The Arrival. London: Hodder.

A. Touraine (2005) Um Novo Paradigma para Comprender o Mundo de Hoje. Lisboa: Instituto Piaget.

FINDING MEANING IN MEASUREMENTS OF INTERCULTURAL COMPETENCE - PLEASE INFORM ME IF THE PROPOSAL SHOULD BE IN PORTUGUESE. I DID NOT FIND ANY LANGUAGE GUIDELINES...

María Del Carmen Arau Ribeiro

Instituto Politécnico da Guarda
mdc1792@gmail.com

Resumo

The panel will discuss the plausibility of both measuring Intercultural Competence in its affective and ethical dimensions (cf. Sercu 2010) and finding meaningful ways to use these instruments in the foreign language classroom. A careful look at the most recent Intercultural Development Inventory (IDI, Hammer et al. 2003), its partner Intercultural Development Continuum, and IDI-Guided Development for study abroad programs launched from the United States will establish its relevance for ERASMUS+ programs in Europe. Both the quantitative and qualitative assessment protocols will be reviewed and discussion will require an incursion into influences on Hammer's design (cf. Developmental Model of Intercultural Sensitivity, Bennet 1986, 1993), which has been shown to conflict with Byram's (1997) Multimodal Model of Intercultural Competence (Garrett-Rucks 2012), to better understand the new contributions of the IDI beyond its web-based analytical systems. Other measuring instruments (cf. Fantini 2006; Humphrey 2007) to be kept in mind from the end of the millennium are Casse's (1999) four-value orientation exercise, Tucker's (1999) Overseas Assignment Inventory, and Kelley and Meyers' (1999) Cross-Cultural Adaptability Inventory. The Worldmindedness Scale and the Intercultural Anxiety scale (Hammer et al. 2003) as well as the Monolingual Mindset (Hammer 2012) with its relation to the notion of subjective culture (Triandis 1994) will be debated to determine its pertinence in pluricultural Europe. Additionally, the Immersion Assumption and its assorted mechanisms will be examined. Much like the Georgetown Consortium, which promotes cultural mentoring (cf. Pederson 2010), this action-concept will be suggested as an important function in higher education that aims to effectively promote intercultural competence. The conclusion should rest upon the value of any of the instruments in shifting cultural perspective and adapting behavior across cultures for students, faculty, and administration in higher education.

ESTUDO COMPARATIVO INTERCULTURAL ENTRE FREIRE & DEWEY: O SUL E O NORTE NAS MATRIZES (PÓS-)COLONIAIS DAS AMÉRICAS

Maria Manuela Guilherme

Centro de Estudos Sociais
mariaguilherme@ces.uc.pt

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar um estudo comparativo entre a obra de John Dewey e a de Paulo Freire, sob uma perspectiva intercultural, tendo em conta as tradições culturais e as matrizes (pós-)coloniais das Américas, do Norte e do Sul. Começarei por examinar as diferenças contextuais e epistemológicas, tendo em conta as diferenças epocais, as respectivas matrizes coloniais, os fundamentos filosóficos e ideológicos de cada autor e os correspondentes pressupostos pedagógicos. De seguida, abordarei os pontos em comum entre as obras de ambos os autores, nomeadamente sobre a relação entre teoria e prática, a natureza política da educação, o papel do professor e o seu enfoque na educação para a cidadania. Por fim, discutiremos as principais linhas de diálogo que poderemos estabelecer entre os dois principais ideólogos da educação no século XX, numa perspectiva intercultural. Aqui, deter-nos-emos na análise do diálogo intercultural que se pode encetar entre os respectivos quadros conceptuais, entre as suas abordagens às línguas e linguagens, os seus diferentes entendimentos sobre a diversidade cultural e, por fim, as suas particulares visões de futuro. Pretendendo esta comunicação apresentar um olhar original sobre as obras tão estudadas dos dois maiores teóricos da educação do século XX, uma que nos oferece o legado intelectual do Norte para a educação política e a outra que nos apresenta a tradução do Sul para uma pedagogia crítica, espera-se que gere uma discussão rica de ideias e muito participada.

THE INTERCULTURAL ROLE OF LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING – A COMPARATIVE STUDY (PORTUGAL AND JAPAN)

Mark Sawyer[1], Ana Matos[2]

Kwansei Gakuin University, Japan[1], Faculty of Social Sciences and Humanities/UNLisbon[2]
mark02@me.com[1], anagoma2@gmail.com[2]

Resumo

Nowadays the need to equip our students and citizens with competencies which will enable them to mediate linguistic and cultural difference, at the personal and professional level, is more pressing than ever, and foreign language education has a special role to play in this area. This presentation starts from the position that successful foreign language education requires the use of meaningful, relevant, and challenging texts. Arguments for the reading and study of literary texts often refer to two fundamental goals of foreign language education: to develop a humanistic dimension that includes the cultural facet of language and intercultural competencies; and to promote critical thinking skills. Both of these goals are encompassed in the concept of critical cultural awareness (CCA), developed by Guilherme (2002, 2007, 2013).

Moreover, literary texts offer the opportunity to relate language with a meaningful context, to handle ambiguity, paradox and other difficulties in building meaning. In view of these considerations, Mark Sawyer, from Kwansei Gakuin University in Japan, included an inquiry into the use of literary texts by foreign language educators in his international comparative study on the role of CCA in foreign language teaching.

This presentation will examine how foreign language teachers in Portugal see a role for literature in developing critical cultural awareness. It will focus on the preliminary results of interviews with 12 experienced secondary English teachers, regarding how their English language teaching practice includes the use of literary texts. Of special interest is how their practices are compatible with the proposals in Matos' (2012) Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions.

Since the first author of the study is based in Japan, the presentation will conclude with a brief discussion of the next phase of the research, i.e. the exploration of CCA in language teaching in East Asian contexts.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA EM SISTEMAS DE ENSINO EUROPEUS: ANÁLISE COMPARATIVA

Raquel Filipa Santos Mateus [1], Maria Helena Damião da Silva [2]

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, raquel_mat_@hotmail.com

[2] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, damiaoh@gmail.com

Resumo

As artes constituem uma componente curricular fundamental no quadro de uma educação escolar que vise o desenvolvimento alargado e equilibrado das crianças e jovens, nas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Tal como outras componentes, convoca uma pluralidade de saberes, mas encontra especificidade na integração de linguagens diferenciadas que facultam uma visão do mundo que, não se sobrepondo às visões da ciência, da filosofia, ou de outras, as complementam. Não obstante este reconhecimento nos sistemas de ensino europeus, a sua concretização é frequentemente secundarizada, tanto nas diretrizes e orientações oficiais, como nas práticas escolares. Assim, é comum traduzir-se em atividades circunstanciais que serve um objetivo tido por mais relevante: coadjuvar o ensino de "matérias nucleares", descontrair ou comemorar efemérides.

Nesta comunicação, apresenta-se uma análise comparativa da atual situação da educação estética e artística nos primeiros anos de escolaridade em alguns países europeus: Portugal, Holanda, Inglaterra e Finlândia. Trata-se de uma análise que entra em linha de conta com os objetivos, os conteúdos, as metodologias, e a carga horária atribuídos a esta área.

1. Introdução

A arte constitui uma componente curricular essencial no quadro da educação formal que vise o desenvolvimento alargado e equilibrado das crianças e jovens, nas suas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Para que participem, de modo efetivo, na vida cultural, é essencial que tenham, desde cedo, oportunidade de conhecer, compreender,

apreciar e experimentar diversas expressões estéticas e artísticas. Neste sentido, é reconhecida como condição fundamental de uma educação de qualidade (UNESCO, 2001).

Assim, nos primeiros anos de escolaridade a educação estética e artística é assumida, na generalidade dos países europeus, como obrigatória, porém o seu estatuto não deixou de ser secundário relativamente a outras áreas de conhecimento consideradas fulcrais, que se encontram, aliás, sob escrutínio de provas de avaliação de âmbito nacional e internacional.

Este retrato, muito geral, esconde, naturalmente, variações importantes, pelo que consideramos pertinente proceder a uma análise comparativa da atual situação da educação estética e artística em alguns sistemas de ensino da Europa. Para tal, além de Portugal, selecionámos aleatoriamente, a Holanda, a Inglaterra e a Finlândia. Nessa análise, teremos em conta os objetivos, conteúdos, metodologias e a carga horária atribuída à referida área no ensino primário (que, por comodidade de tratamento, adotamos, fazendo corresponder esta expressão ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, determinado no sistema educativo português).

2. A Educação Estética e Artística na Europa

A educação estética e artística tem polarizado a atenção de organizações internacionais com responsabilidades educativas – por exemplo, *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*, da Rede Eurydice (2009) – que têm desenvolvido vários estudos sobre o seu potencial em termos de aprendizagem. Daí tem resultado a recorrente recomendação de que todos os alunos, desde o nível pré-escolar até ao último ano do nível secundário, deverão beneficiar de ensino nesta área (*e.g.,* UNESCO, 2001; 2005). Essas organizações têm, além disso, organizado eventos, tanto à escala europeia (*e.g., O conteúdo e a posição da educação cultural e artística nas escolas secundárias europeias,* realizada na Holanda, 2002) como mundial (*e.g., Conferência Mundial sobre Educação Artística*, realizada em Portugal, 2006), onde se acentua a necessidade de promover a educação estética e artística em contexto escolar.

Os dados recolhidos no âmbito desses estudos e a divulgação que lhes tem sido dada, permite fazer comparações entre países, as quais contribuem para um esclarecimento da orientação seguida em cada um e no seu conjunto.

Neste trabalho consideramos os dados relativos a quatro países europeus – Portugal, Holanda, Inglaterra e Finlândia – para compreender as opções de educação estética e artística no ensino primário. Mais concretamente, consideramos os objetivos que traçam, os conteúdos que selecionam, as metodologias que contemplam e a carga horária que disponibilizam para este ciclo fundamental.

Antes de passarmos à análise propriamente dita, é importante salientar que existem algumas dificuldades neste domínio. Uma delas traduz-se no facto de a educação estética e artística assumir, a nível europeu, diversas designações, dependendo da forma como as diferentes áreas artísticas são concebidas: podem ser um domínio distinto no currículo (*e.g.,* em Portugal designam-se *Expressões Artísticas e Físico-Motoras*) ou disciplinas separadas no currículo.

2.1. Objetivos

Independentemente da forma como a educação estética e artística é concebida no currículo escolar – domínio distinto no currículo ou disciplinas separadas no currículo – os objetivos são, posteriormente, definidos com maior especificidade para cada uma das áreas artísticas. Contudo, iremos centrar-nos nos objetivos gerais para a dita etapa de escolaridade, que se encontram representados na Tabela 1 (Objetivos da Educação Estética e Artística).

Objetivos	Portugal	Holanda	Inglaterra	Finlândia
Desenvolvimento de competências e conhecimentos a nível artístico.	✓	✓	✓	✓
Conhecimento e preservação do património artístico e cultural.	✓	✓	✓	✓
Desenvolvimento do juízo crítico e estético.	✓	✓	✓	✓
Reconhecimento da diversidade cultural.	✓	✓	✓	✓
Desenvolvimento da criatividade.	✓	✓	✓	✓
Expressão individual.	✓	✓	✓	✓
Desenvolvimento de competências sociais.	✓	✓	✓	✓
Desenvolvimento de competências comunicacionais.	✓	✓	✓	✓
Desenvolvimento da consciência ambiental.	✓			✓
Divulgação dos trabalhos artísticos dos alunos.	✓	✓	✓	✓
Envolvimento com diversas formas artísticas.	✓	✓	✓	✓
Promoção de atividades que proporcionam alegria e satisfação.	✓	✓	✓	✓
Desenvolvimento da auto-estima.	✓		✓	✓
Desenvolvimento do interesse pela arte ao longo da vida.	✓	✓	✓	✓
Identificação de potenciais talentos artísticos.		✓		

Tabela 1 – Objetivos da Educação Estética e Artística

Os seis primeiros objetivos apresentados estão especificamente associados à educação estética e artística, permitindo aos alunos adquirir os conteúdos fundamentais da "linguagem artística", tais como, a compreensão de cores e linhas, nas artes visuais

ou as competências de audição e o desempenho instrumental, na música. Desta forma, sensibiliza-se os alunos para a experimentação de uma diversidade de expressões artísticas, que lhes permite compreender o mundo de forma crítica e reflexiva, na relação com os outros e consigo mesmos. O conhecimento e a preservação do património artístico e cultural (mundial e nacional) são promovidos através do contacto com obras de arte e com diferentes culturas.

Os restantes objetivos direcionam-se para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, suscetíveis de advirem do contacto com as artes e da aprendizagem que suscitam. O desenvolvimento da consciência ambiental não é considerado nos currículos holandês e inglês, ao contrário do português e finlandês, que consideram importante que os alunos compreendam a origem dos materiais utilizados nas atividades artísticas, sensibilizando-os, para a conservação ecológica e para a importância da reciclagem. Por outro lado, o desenvolvimento do interesse pela arte ao longo da vida, traduzido no incentivo aos alunos para participar em atividades extracurriculares, assim como a promoção de atividades que proporcionam alegria e satisfação, e a divulgação dos trabalhos artísticos dos alunos (*e.g.,* exposições nas escolas, participação em concursos) são objetivos considerados pelos quatro países.

A Holanda destaca-se dos restantes países no respeitante ao objetivo de identificar potenciais talentos artísticos. Tal objetivo justifica-se pelo facto de o governo ter estabelecido como prioridade a educação e a participação cultural, assim como a inovação e o desenvolvimento de talentos. Efetivamente, tem declarado que a cultura representa, não apenas a identidade e tradição de um país, mas também o seu dinamismo, criatividade e inovação. Neste sentido, promove o contacto com diversas expressões artísticas, e a participação cultural, por exemplo, atribuindo aos alunos "vouchers" que permitem o acesso a eventos de forma gratuita ou subsidiada (*The College Board for the National Coalition for Core Arts Standards*, 2011). De salientar que neste país, a educação estética e artística é operacionalizada em parcerias entre escolas e instituições culturais, artistas e comunidades.

Nos quatro países em análise, verifica-se que os objetivos estabelecidos pela política educativa são semelhantes, tendo, posteriormente, ligações transversais às restantes áreas curriculares.

2.2. Conteúdos

No ensino primário, nos quatro países em análise, as artes constituem uma componente curricular obrigatória, reforçando, assim, a sua importância na formação dos alunos. No entanto, as disciplinas lecionadas variam, de país para país, como podemos verificar na Tabela 2 (Conteúdos da Educação Estética e Artística).

Conteúdos	Portugal	Holanda	Inglaterra	Finlândia
Artes Visuais	Obrigatória	Autonomia Institucional	Obrigatória	Obrigatória
Música	Obrigatória	Autonomia Institucional	Obrigatória	Obrigatória
Trabalhos Manuais		Autonomia Institucional	Obrigatória	Obrigatória
Drama/Teatro	Obrigatória	Autonomia Institucional	Integrada numa disciplina obrigatória, não artística	Integrada numa disciplina obrigatória, não artística
Dança	Integrada numa disciplina obrigatória, não artística	Autonomia Institucional	Integrada numa Disciplina obrigatória, não artística	Integrada numa Disciplina obrigatória, não artística
Artes da Comunicação		Autonomia Institucional		Integrada noutra disciplina artística obrigatória, normalmente nas Artes Visuais
Arquitetura		Autonomia Institucional		Integrada noutra disciplina artística obrigatória, normalmente nas Artes Visuais

Tabela 2 – Conteúdos da Educação Estética e Artística

As artes visuais e a música encontram-se presentes em todos os currículos analisados, sendo um indicador de que existem expressões artísticas consideradas mais importantes. A Holanda, diferentemente dos restantes países, possui autonomia institucional, cabendo a cada escola selecionar as áreas artísticas a oferecer aos alunos. Contudo, as anteriormente referidas constam no currículo.

O drama/teatro e a dança aparecem, na maioria dos currículos, como obrigatórias, mas integradas numa área disciplinar não imediatamente identificada como artística, no caso, o drama/teatro, está integrado na língua de ensino, e a dança está integrada na educação física. Como forma de distinguir a vertente artística de outras, no currículo português integraram-se as expressões numa designação única, capaz de as abarcar a todas – Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

O currículo finlandês destaca-se dos restantes em apreço ao apresentar um número superior de expressões artísticas obrigatórias nas escolas, integrando as artes da comunicação e a arquitetura, normalmente associadas às artes visuais. Esta opção reflete o facto de o governo ter vindo a expandir e diversificar a educação básica neste domínio, por considerar que a arte e a cultura têm aplicações práticas, quer no bem-estar dos jovens, quer no aumento da competitividade e no crescimento da economia mundial (*Policy Analysis Reports of the Ministry of Education and Culture*, *Netherlands*, 2010).

2.3. Metodologias

Nos currículos analisados encontram-se orientações metodológicas genéricas, centradas sobretudo no "saber-fazer", no "produzir alguma coisa", numa lógica lúdico-didática, mas as metodologias específicas não se encontram explícitas, o que poderá ter diversas interpretações: cada expressão artística solicita uma abordagem própria, o método de ensino variar de professor para professor, a forma como as artes e a cultura são dinamizadas varia de escola para escola (algumas escolas recorrem a artistas para desenvolver projetos artístico-educativos ou estabelecem parcerias com instituições culturais, como é o caso da Holanda), ou ainda, a forma como é concebida a formação inicial de professores.

Todos os países em análise têm desenvolvido projetos artístico-culturais, quer dentro da própria escola, quer em articulação com outras instituições que apelam para um certa metodologia. Em Portugal destaca-se, o Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar[1], disponibilizado pela Direcção-Geral da Educação e adotado em cerca de oitenta agrupamentos de escolas.

Trata-se de um Programa que valoriza a arte como forma de conhecimento que envolve linguagens e que orienta a intervenção no domínio das diferentes expressões artísticas em contexto escolar. Evidencia o caráter multissensorial e interpretativo de cada expressão, segundo três eixos: *fruição-contemplação* (os alunos observam obras de arte, desfrutando da diversidade de estímulos que elas lhes transmitem), *interpretação-reflexão* (os alunos são orientados no diálogo argumentativo acerca das obras em observação, explorando o seu significado e sentido que tem para cada um) e *experimentação-criação* (os alunos exploram ideias e manipulam materiais para produzirem algo). Pretende, ainda, reforçar parcerias com instituições educativas e culturais, envolvendo, simultaneamente, crianças, docentes e famílias (Direção-Geral da Educação, 2014).

2.4. Carga Horária

A carga horária atribuída às expressões artísticas está relacionada com a organização e flexibilização curricular, existindo dois tipos de flexibilidade: horizontal e vertical. No primeiro caso, patente nos currículos inglês e holandês, as recomendações governamentais indicam apenas um número mínimo de horas de ensino para cada ano escolar, cabendo às escolas distribuí-lo pelas várias disciplinas. No segundo caso, patente no currículo finlandês, as instruções governamentais referem um número de horas para cada disciplina, durante um determinado número de anos, sendo função da escola distribuir essas horas pelos vários anos (são disponibilizadas cerca de 470 horas para todo o ensino primário).

O currículo português destaca-se dos restantes, por não apresentar nenhum destes tipos de flexibilidade. No seu caso, o tempo letivo destinado às expressões artísticas

[1] É uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, criado em 2010, que se encontra sob a responsabilidade da Equipa de Educação Estética e Artística.

encontra-se estipulado na matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013), sendo, no mínimo, de 3 horas semanais, distribuídas pelas quatro expressões (expressão plástica, musical, dramática e dança).

A análise dos currículos dos quatro países permite-nos verificar que a carga horária atribuída às expressões artísticas é significativamente inferior à das restantes disciplinas, o que constitui um indicador de que a arte é entendida como uma área de menor importância do que outras no currículo escolar.

3. Conclusões

A análise comparativa efetuada permite-nos constatar que nos currículos do ensino primário de Portugal, Holanda, Inglaterra e Finlândia tem-se em consideração as diversas expressões artísticas, reconhecidas como fundamentais na formação dos alunos. No entanto, constatam-se inconsistências nas orientações políticas quando se compara o seu lugar com o de outras áreas disciplinares ditas "académicas", e se percebe que este é periférico.

Nos países em análise, as expressões são tendencialmente leccionadas por professores generalistas. Os objetivos a atingir centram-se no desenvolvimento da perceção, da criatividade, no envolvimento na resolução de problemas, na generalização de ideias, no desenvolvimento de atividades artísticas, na apreciação crítica de arte e no conhecimento histórico e cultural. Em termos de conteúdos, verifica-se que as artes visuais e a música ocupam um lugar de destaque face às restantes expressões. Do ponto de vista metodológico, as orientações são vagas, mas incidem no "saber-fazer", enfatizando-se a função instrumental e lúdico-didática da educação estética e artística. Relativamente à carga horária, constata-se que é inferior à das restantes áreas curriculares.

O papel da educação estética e artística no desenvolvimento de competências variadas tem sido amplamente reconhecido em numerosas investigações, assumindo-se esta área como necessária à formação de cidadãos cultos, tolerantes e solidários. É, pois, fundamental, não dar apenas atenção ao seu lugar no currículo, mas também à qualidade dos programas educativos e à formação apropriada dos professores. No que respeita ao nosso país, apesar do que se encontra redigido nos documentos curriculares, há ainda um percurso longo a fazer nesse sentido.

Para superar estas contrariedades, a educação estética e artística terá de ganhar dignidade no currículo, condição essencial para cumprir o direito de todo e qualquer cidadão à participação cultural, tal como se encontra expresso em vários documentos internacionais (*e.g.,* Declaração Universal dos Direitos Humanos).

4. Referências Bibliográficas

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Delacruz, E. M.; Arnold, A.; Kuo, A. & Parsons, M. (2009). *Globalization, Art and Education*. USA: National Art Education Association.

Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Department for Education (2013). *The national curriculum in England. Framework document*. England: Department of Education.

Direção-Geral da Educação (2014). *Boletim Informativo da Educação Estética e Artística*. Consultado a 11.03.2014, em http://www.dgidc.min-edu.pt/?s=pesquisar&search=educa%E7%E3o+est%E9tica+e+art%EDstica&filter.

Eurydice (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.

Finnish National Board of Education (2014). *Basic education*. Consultado a 08.06.2014, em www.oph.fi.

Giráldez, A. & Pimentel, L. (s.d.). *Educación artística, cultura y cidadania – De la teoria a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Decreto-lei n.º 91/2013*. Diário da República – 1.ª série (N.º 131), de 10 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministry of Education and Culture (2010). *Arts Education And Cultural Education In Finland*. Finland: Policy Analysis Reports of the Ministry of Education and Culture.

Ministry of Education, Culture and Science (2014). *Arts and Culture*. Consultado a 08.06.2014, em www.government.nl.

The College Board for the National Coalition for Core Arts Standards (2011). *International Arts Education Standards: A survey of the Arts Education Standards and Practices of Fifteen Countries and Regions*. New York: The College Board for the National Coalition for Core Arts Standards.

UNESCO (2005). *Artistic practices and techniques from Europe and North America favouring social cohesion and peace*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001). *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. Brasil: UNESCO.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA

Elisabete Pinto da Costa & Renata Teles

Instituto de Mediação

Universidade Lusófona do Porto

elisabete.pinto.costa@gmail.com

renatteles@gmail.com

Resumo

Importa cuidar das competências interpessoais e cívicas que permitem ao indivíduo conquistar uma participação na vida social e, consequentemente, promover uma sã convivência cidadã.

Tais competências adquirem-se em distintos contextos, com especial relevo na Escola, a primeira comunidade formal em que os indivíduos convivem, aprendem a conviver e se deparam com as mais diversas dificuldades, manifestadas muitas vezes em conflitos.

Neste contexto, a mediação de conflitos surge como uma metodologia impulsionadora da cidadania, porquanto desperta nos indivíduos o *cidadão*, um ator capaz de agir na realidade que o rodeia.

1. Convivência, cidadania, mediação e Escola

A Escola é um espaço de socialização por excelência e onde se espera que se eduque e se faça cumprir os valores universais de cidadania. Neste contexto, pretende-se que os jovens adquiram e solidifiquem valores assim como desenvolvam capacidades de autonomia, responsabilidade e comunicação, que lhes permitam construir relações abertas baseadas na compreensão e na aceitação de diferentes perspetivas do real; relações onde o respeito pela diferença e o reconhecimento do outro constituam uma realidade (Ovejero e Rodriguez, 2005).

Aliás, segundo a Lei de Bases (lei nº 49/2005, artg. 3, alínea b), o Sistema Educativo português deverá "contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos

(….)". Logo, a Escola deve proporcionar uma formação de cidadãos socialmente competentes.

À cidadania podemos associar uma dupla dimensão: uma invoca uma condição jurídica, de origem latina, como reconhecimento formal dos direitos das pessoas, de caráter mais político (perspetiva mais desenvolvida pelo pensamento liberal), e outra entende o cidadão como partícipe da sociedade, cuja orientação vem da tradição grega e com desenvolvimento na dimensão mais comunitária do republicanismo. (Sacristán, 2002).

A cidadania é também entendida como um exercício consciente da ética, é algo que está inserido na sociedade. Nesse sentido, a cidadania implica valores éticos e sociais que permitam interagir em comunidade. Ora, a participação na vida social não se deve limitar a uma participação formal ou a uma cidadania passiva (direitos e deveres: como votar, o direito à educação e cumprir leis) mas também, e especialmente, a uma participação cívica ou a uma cidadania ativa (direito e dever de participar na vida social e política da comunidade) (Martins & Mogarro, 2010), assente nos valores da igualdade, da tolerância e da cooperação.

Nos moldes da filosofia moral e política, os conceitos de cidadão e de cidadania ativa expõem então uma "forma ideal de viver em sociedade", assumindo-se com um "modelo de ser sujeito em sociedade", que promove uma "determinada forma de sociabilidade a construir". Trata-se de uma relação social a erigir através de experiências quotidianas que permitirão o desenvolvimento da "cidadania como cultura vivida" (Sacristán, 2002).

A cidadania é um marco da Escola, enquanto comunidade. A esta corresponde um papel preponderante na promoção de uma "convivência cidadã" (Juste, 2007). Daí a contundência dos problemas de conflitualidade, de indisciplina ou de violência, que têm lugar nos estabelecimentos de ensino. Se os alunos não internalizam regras de convivência pacífica e resolvem as suas diferenças e os seus diferendos de uma forma violenta, é a própria sociedade que está a ser posta em causa. Como refere Vieira (2012, p. 11), "a escola tem, ela própria, de se assumir, reflexivamente, como um espaço problemático de relações sociais".

A preocupação e reclamação da sociedade relativamente ao que se passa na convivência nas Escolas, na qual se diz existir uma crise de socialização (Bonafé-Schmitt, 2004), impõe cuidado redobrado com os valores de cidadania que aí se educa, constrói e pratica.

Esta questão ressalta do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1996) que apresenta a aprendizagem da convivência como um dos maiores desafios da educação no mundo contemporâneo. Assim, "aprender a viver juntos", nomeadamente, a debater, a discordar, a colocar-se no lugar do outro, a criar consensos, a definir e prosseguir objetivos comuns, no profundo respeito pelo outro, numa lógica de tolerância e de cooperação, passa então a ser assumido como uma das principais preocupações da educação, e, consequentemente, da Escola. Nessas interações sociais, surgem os mais diversos conflitos, resultantes, por exemplo, da oposição de conceções, perceções e interesses. Para tal, "aprender a viver juntos" requer a aprendizagem e o exercício de competências interpessoais e cívicas.

O Programa Educação e Formação da Comissão Europeia (2010), aponta as competências interpessoais e as competências cívicas como competências básicas para a vida. Nos termos aí expostos, as primeiras "compreendem todo o tipo de comportamento que um indivíduo deve dominar para ser capaz de participar de forma eficiente e construtiva na vida social, e para resolver conflitos quando seja necessário" e

as segundas incorporam um alcance "mais amplo", em virtude da sua existência a nível social. Estas podem ser descritas como uma "série de competências que permitem ao indivíduo conquistar uma participação na vida cívica" (Idem).

Ora, a convivência e a cidadania, alicerçadas em competências interpessoais e cívicas, assumem-se como dois campos muito concretos da dimensão social do indivíduo e como partes constituintes da educação integral dos jovens (Juste, 2007). Como refere Sousa (2008, p. 111), a escola quer-se "uma verdadeira comunidade de cidadãos que também é e será uma comunidade de aprendizes".

Neste campo, a mediação de conflitos surge como uma forma de promoção da cidadania na Escola. Esta constitui um meio de recriação ou renovação de laços interpessoais, que se exerce através da prática formal ou informal de gestão e resolução de conflitos pelos indivíduos, consistindo num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal, promovido por um terceiro elemento, o mediador, que lhes permite resgatar a autonomia e a autodeterminação (Six, 2003; Guillaume-Hofnung, 2007; Dias, 2010).

A mediação incorpora uma conceção mais ampla que a mera solução pontual de disputas e de conflitos. Ao apostar na "valorização do conflito" e na sua "reapropriação pelos indivíduos" (Pinto da Costa, Almeida & Melo, 2009), numa lógica de "socialização dos conflitos" (Correia & Caramelo, 2010, p. 20), a mediação proporciona ao nível interpessoal oportunidade de aprendizagem e de crescimento e ao nível social um sentido para o "viver em conjunto".

Tamanho pendor educativo e formador (Silva, 2011) da mediação desenvolve-se através da sua concretização formal ou informal. Proporciona-se, assim, uma aprendizagem experiencial ou significativa, numa perspectiva de Rogers (1986), estreitamente relacionada com as suas vivências, que possibilita o aproveitamento de situações negativas ou destrutivas em oportunidades de mudança (Ibarrola-García & Iriarte, 2012). A mediação de conflitos permite então fortalecer a Escola no cumprimento das suas funções de educadora, formadora e socializadora.

Na perspetiva psicológica rogeriana, a "aprendizagem significativa", é cheia de sentido, é experiencial, e é foi definida como aquela que tem uma envolvência sensorial e cognitiva. "O senso de descoberta de alcance, de apreensão e compreensão, vem de dentro", independentemente se o seu estímulo parte do exterior. Esta aprendizagem é então, algo que promove mudanças na forma de estar do indivíduo, nos seus "(…) comportamentos, atitudes, talvez mesmo na personalidade (…)" (Rogers, 1986). O essencial neste tipo de aprendizagem é o significado que tem para o que está a aprender, passando a fazer parte de um todo processo integrativo de aprendizagem. "Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais…" (Idem, p. 30).

Tanto para os mediadores como para os mediados, parte-se do pressuposto, segundo Nascimento (2003, p. 228), "de que quanto mais os alunos assumirem a responsabilidade pela regulação do seu comportamento e dos seus pares, mais autónomos e socialmente competentes eles se tornam". E, concomitantemente, tende-se a construir uma responsabilidade individual e social, fundamentais para o pleno exercício da cidadania (Oliveira & Galego, 2005). Em consequência, a mediação de conflitos afirma-se como uma forma de fazer e de estar em sociedade.

2. Método

2.1. Objetivos

O objetivo geral do estudo consiste em compreender em que medida os estudantes assumem uma atitude cívica no sistema socio-escolar através da mediação de conflitos interpessoais.

Como objetivos específicos visa-se aferir o desempenho e o reconhecimento do estudante mediador e mediador padrinho/madrinha percecionados pelos próprios.

Essencialmente, este estudo tem por finalidade analisar e partilhar o conhecimento de uma realidade específica, sem qualquer pretensão de generalização, embora se possa almejar a sua transferibilidade para outros casos similares.

2.2. Participantes

Para este estudo contou-se com a participação de oito estudantes, dos quais sete são do género feminino e um do género masculino, que integram a equipa de mediação de uma Escola Secundária do Norte do País e que apresentam a seguinte distribuição: dois com 15 anos, a frequentarem o 10º ano de escolaridade, quatro com 17 anos, um com 18 anos e outro com 20 anos, do 12º ano de escolaridade. Todos realizaram uma formação em mediação de conflitos, com o total de 18 horas, no ano letivo 2012-2013, e atuam desde então como mediadores junto dos seus pares. Estes estudantes assumiram também o papel de padrinhos/madrinhas dos estudantes que entraram para o 7º ano de escolaridade, no presente ano letivo (2013-2014), e a frequentarem esta escola pela primeira vez.

2.3. Instrumentos

Para a recolha dos dados utilizou-se três questionários: "Ser mediador"; "Realização de mediação informal"; "Atuação do mediador padrinho/madrinha". As categorias que compõem a estrutura dos instrumentos são de natureza teórica e, sobretudo, empírica, porquanto estes instrumentos já foram aplicados noutras escolas onde funcionam projetos similares de mediação de conflitos. Estes instrumentos apresentavam ainda um carácter flexível.

A escolha destes instrumentos, também designados por "questionários abertos", pode explicar-se, segundo Amado (2009, pp. 219-220), dado que:

> "(…) permite-se uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados, e a partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiências subjetivas e representações dos respondentes acerca do tema em apreço (…), posteriormente sujeitos a uma "análise de conteúdo" são instrumentos de grande valor heurístico e muito utilizados na investigação".

O primeiro questionário, "Ser Medidor", é composto por três categorias "atuação", "reconhecimento do mediador" e "melhorias", compreendendo a primeira três subcategorias: "realização de mediações", "tipo de mediações" e "solicitações";: a segunda seis subcategorias "identificação", "recetividade", "autoconhecimento", "capacidade de desempenho", "trabalho colaborativo" e "apreciação dos demais"; e a

terceira categoria: "melhoria na equipa de mediação" e "melhoria em relação aos estudantes mediadores". O questionário apresenta três conjuntos de questões, num total de 20, sendo o primeiro e o segundo compostos por questões dicotómicas, tipo filtro e uma questão aberta; e o terceiro conjunto de questões organizado segundo de uma escala de tipo Likert ("nunca", "às vezes", "muitas vezes").

Já a ficha de "Realização de mediação informal" compreende um conjunto de quatro categorias e nove itens, organizado da seguinte forma: "Conflito" ("tipo" e "local da ocorrência"); "características dos mediados" ("perfil" por ano de escolaridade, "idade" e "género"); "conclusão da mediação" ("resolução" ou encaminhamento); e "caraterísticas dos mediadores" ("perfil" por ano de escolaridade e "género"). As treze questões são fechadas, de identificação e de escolha múltipla.

Na ficha sobre "Atuação do mediador padrinho/madrinha" contemplam-se quatro categorias: "autorrealização", "desempenho", "recetividade" e "melhoria". As oito questões aí incluídas são de tipo abertas.

2.4. Procedimento e metodologia

Os questionários foram preenchidos, em novembro, no início de uma reunião de partilha e reflexão de vivências dos mediadores. Assim, os dados reportam-se aos dois primeiros meses do ano letivo 2013-2014. Foi efetuada uma análise estatística descritiva dos dados, através de Excel, tendo-se calculado as frequências simples absolutas e ainda uma análise de conteúdo das respostas às questões abertas. Trata-se, por isso, de uma análise predominantemente qualitativa, na medida em que se procura compreender a perspetiva dos indivíduos, com ênfase nos processos, nas dinâmicas de ação e nas representações, num quadro de flexibilidade (Ribeiro, 2007), tal como se verifica neste estudo exploratório.

2.5. Análise dos dados recolhidos

Os resultados são apresentados de acordo com as categorias que compõem cada um dos questionários utilizados para o estudo.

1) Sobre "Ser mediador":

a) Em relação à sua atuação, pretendeu-se perceber se houve "realização de mediações formais e informais" e "quantas", qual o "tipo de mediação mais frequente" e o "grau de solicitações", por parte dos "colegas" e "professores". Constatou-se que dos oito estudantes, seis realizaram mediações informais, num total de 20, e não houve registo de mediações formais. Já quanto às "solicitações", verificou-se que cinco estudantes referiram que "às vezes" os seus colegas recorreram aos mediadores e três disseram "nunca" terem sido solicitados para intervir. Quanto aos professores, cinco estudantes referiram que "às vezes" são solicitados, um "muitas vezes" e dois "nunca".

b) No que se refere ao "reconhecimento" dos estudantes mediadores, procurou-se entender se os pares têm "conhecimento" da sua existência, se há "recetividade" dos demais, qual a perceção do "desempenho"; se se verificou "trabalho colaborativo" entre os mediadores, qual a opinião sobre a "apreciação dos demais" quanto à sua atuação e como entendem a sua "auto realização". Segundo a análise dos resultados, seis estudantes mediadores referem que "muitas vezes" os seus colegas têm conhecimento sobre quem são os mediadores e dois referem "às vezes". Todos (n=8) revelaram que

"muitas vezes" os diretores de turma sabem que estes estudantes são mediadores, seis responderam que "muitas vezes" os professores os identificam, um referiu "às vezes" e outro "nunca". Sobre se os colegas aceitam a intervenção dos mediadores, metade (n=4) respondeu "muitas vezes" e a outra metade referiu "às vezes". Por sua vez, seis manifestaram estar à vontade para atuar, embora um tenha referido que "às vezes" e outros "muitas vezes" não se sentem à vontade. Seis referiam ainda ter colaborado "às vezes" com outros mediadores, sendo que um disse "muitas vezes" e outro "nunca". Em termos de trabalho colaborativo entre mediadores, as respostas obtidas indicam que sete partilharam "às vezes" as suas mediações com os colegas mediadores e um "nunca". Em relação à partilha com os professores mediadores, cinco dos inquiridos mencionaram já o terem feito "muitas vezes", dois indicaram "às vezes" e um "nunca". Acerca da "apreciação dos demais", sete referiram que "nunca" foram criticados por serem mediadores, um "muitas vezes" e todos (n=8) manifestaram que "nunca" os colegas comentaram que não deviam ser mediadores. Por último, nesta categoria procurou-se também averiguar qual a "auto realização" dos mediadores, à qual sete responderam que gostam "muitas vezes" de ser mediador e um "às vezes". Cinco referiram ainda que se sentem "muitas vezes" úteis a realizar mediações e três "às vezes".

c) Em termos de melhoria, tencionou-se saber se algo deveria mudar "na equipa de mediação", "nos estudantes mediadores" ou se ainda teriam "outras observações e/ou sugestões" a apontar. Seis inquiridos responderam "sim" às melhorias na equipa de mediação, dos quais três apontaram "maior divulgação" do "gabinete" e dos "mediadores", um que existe "poucos professores e funcionários a intervir", um que é necessário haver uma "opinião mais positiva em relação à mediação", outro referiu ainda existirem "poucos encaminhamentos pelos professores para a mediação". Os dois restantes optaram pela resposta "não". Todos (n=8) expressaram que não havia nada a melhorar quanto aos estudantes mediadores, não apontando também qualquer observação/sugestão.

2) Quanto à "Realização de mediações informais", procurou-se reunir mais informação sobre as 20 intervenções realizadas.

a) Sobre os mediadores (n=6), que atuaram a este nível, constatou-se que são todos do género feminino, um com 15 anos, do 10º ano de escolaridades, três com 17 anos, um com 18 anos e um com 20 anos, que frequentam o 12º ano de escolaridade.

b) Quanto ao "tipo" e "local" de ocorrência do conflito, e dada a possibilidade de identificarem múltiplas causas, os inquiridos apontaram terem intervido em situações de ofensas e insultos (n=1), discriminação (n=1), agressão física (n=1) e discussões (n=1). Contudo, na opção "outros" foi indicado "alerta de mudança de comportamento" (n=2), e em oito intervenções não foi apontado o tipo de ocorrência. Por sua vez, os dados revelam que as intervenções foram realizadas nos corredores (n=12), fora da escola (n=2), no recreio (n=2), no refeitório (n=2) e no bar (n=2).

c) No que concerne aos mediados, a análise dos dados mostram que foram realizadas 11 intervenções em contexto de turma, do 7º ano de escolaridade, e cinco intervenções interpessoais, sendo que quatro ocorreram no 7º ano e uma mediação entre dois estudantes do 7º vs 9º anos.

d) Relativamente à "conclusão" da mediação informal, os estudantes disseram que todas as situações ficaram resolvidas, não havendo necessidade de encaminhamento para o gabinete para realização de mediação formal.

3) No caso dos mediadores que também desempenharam o papel de padrinho/madrinha (n=6), a análise dos dados permitiu conhecer que:

a) Em termos de "auto realização" e pretendendo saber "como te sentes neste papel", verificaram-se sete referências à "utilidade" que atribuem a esta função: "*sinto que posso ajudar a resolver os problemas*"; "*Eles sabem que podem contar comigo"*; *"sou abordada por eles*"; "*posso ajudar os meus afilhados a resolver os seus problemas*"; "*posso ajudar quem precisa e diminuir conflitos na escola*"; "*sinto que estou a ajudar a minimizar os problemas na escola*"; "*uma vez que contam connosco para ajudar a resolver assuntos*"; e cinco referências quanto à satisfação, "*sinto-me bem*"; "*sinto-me muito bem*"; "*sinto que posso ajudar*"; "*sinto-me útil*"; "*é um cargo importante*".

b) Em termos de "desempenho" e se "falta alguma coisa para desempenhar este papel" verificaram-se cinco respostas "*não*" e uma "*sim*", exprimindo a necessidade de "*ter mais tempo para resolver os conflitos*". Já quanto ao "que foi mais fácil" manifestaram o "*relacionamento com os alunos*"; "*falar com eles*"; "*conhecer os meus afilhados e, de certa forma, ganhar confiança deles*"; "*comunicar com os alunos sobre alguns problemas, dúvidas e questões que surgiram*"; "*dialogar normalmente (...) perguntar como estão, se está a correr bem as aulas e testes*"; "*falar com eles nos corredores porque eles encontram-se mais à vontade e mais interessados*". Sobre o "que foi mais difícil", "estar mais vezes com eles", "*a apresentação à turma*"; "*conversar com os mais problemáticos*"; "*comunicar com o diretor de turma*"; "*encontrar toda a gente da turma, uma vez que andam dispersos*". Questionou-se ainda se "achas que a mediação ajuda-te a ser madrinha/padrinho" e as respostas positivas foram unanimes: "*Sim*", advogando que proporcionava "*bases para saber agir*"; "*melhorar esta nova experiência*"; "*ajuda a ganhar mais experiência*"; "*torna mais fácil a maneira como abordamos os afilhados e os problemas que eles têm*"; "*adquiro conhecimentos*" e "*como intervir em algumas situações que já ocorreram*"; "*mais confiança (...) e mais à vontade*".

c) Na categoria "recetividade" pretendeu-se saber "*como te aceitam os alunos*" e das respostas dadas verificou-se uma tendência totalmente favorável (n=6 "Bem"), porquanto "*podem contar comigo*"; "*penso que gostam de ter uma madrinha*"; "*sentem-se à vontade em desabafar*"; "*é mais fácil dialogar, com alunos do que com professores*" "*compreendemos mais facilmente e falamos noutros assuntos não só sobre os conflitos*"; "*todos os dias vêm ter comigo para falar ou cumprimentar e mostram bastante simpatia*".

d) Na categoria "melhoria" na "equipa de mediação" e "nos estudantes mediadores", constatou-se, para a primeira, duas resposta "*não*", três sem resposta e um "*sim*", para quem esta equipa deveria *"ser mais divulgada na nossa escola, que muitos alunos não sabem da nossa existência. Se algo ocorrer não têm como, nem com quem desabafar"*; para a segunda contaram-se três respostas "não", uma "sem resposta" e duas "sim", para quem dever-se-ia cuidar do "*respeito dos alunos pela madrinha"* e a *"aproximação dos alunos mediadores com o resto da comunidade escolar"*.

3. Discussão dos resultados

A análise apresentada permite-nos tirar ilações positivas quanto à atuação dos estudantes mediadores. Estes, com formação em mediação e quando integrados em equipas de mediação que os acompanham, atuam efetivamente na gestão de conflitos no contexto socio-escolar, intervindo de forma imediata e mais próxima dos seus pares, através da mediação informal. Todavia, não se indagou as razões que explicam a ausência de mediações formais.

Se, por um lado, nem todos os estudantes mediadores realizaram mediações, por outro, alguns realizaram várias, percebendo-se que para além de atuarem por iniciativa própria, os professores, assim como os seus pares, vão solicitando a sua intervenção.

Corroborando a análise anterior, reconhece-se haver também uma perceção favorável quanto ao reconhecimento dos mediadores na comunidade escolar. Os estudantes mediadores são geralmente reconhecidos pelos demais (Pares, Diretor de Turma e Professores), aceites pelos colegas e pelos restantes mediadores (Pares e Professores), com quem vão partilhando as suas experiências. Aliás, segundo os mediadores, os restantes estudantes fazem uma avaliação positiva sobre a sua atuação e de forma globalmente positiva estão à vontade para atuar, existindo colaboração entre mediadores, nomeadamente para intercâmbio de experiências. Em consequência, existe um elevado nível de realização pessoal por parte destes estudantes. Por sua vez, apresentam um espírito crítico em relação às melhorias das estruturas em que se inserem, reclamando mais publicitação dos serviços e mais envolvência dos adultos, de maneira a reforçar a perspetiva sobre a mediação por parte de alguns estudantes, ~~e~~ revelam ainda estarem satisfeitos com o trabalho desenvolvido com os estudantes mediadores.

Contudo, estas ilações positivas sobre "Ser mediador" não são generalizadas porquanto detetamos um estudante mediador com uma tendência menos favorável nas respostas dadas.

Ainda sobre a atuação dos mediadores, acerca da mediação informal, verificou-se que estes acompanharam situações de conflito manifesto. Todavia, nem sempre foram identificadas as ocorrências de conflito. Pode-se depreender que estes intervêm para auxiliar na resolução de conflitos mas também atuam, se não mesmo preferencialmente, numa lógica de prevenção de escalada dos conflitos. Regra geral, as intervenções foram realizadas nos diversos locais da escola, em maior número nos corredores, excetuando a sala de aula. Esta informação é consentânea com os dados anteriores aquando da referência de uma maior necessidade de presença dos professores e funcionários neste local. Por sua vez, estes dados revelam a importância de cuidar da convivência nos espaços informais da escola. Não obstante os mediadores, participantes neste estudo, serem todos do ensino secundário, na quase totalidade do 12º ano, as mediações informais ocorreram todas no 3º ciclo, sobretudo no 7º ano de escolaridade, uma vez que estas têm relação direta com a atuação dos mediadores padrinhos/madrinhas. Um aspeto a destacar é que todas as mediações ficaram resolvidas, podendo-se deduzir que a intervenção destes promove uma cultura de pacificação.

No duplo papel de mediador padrinho/madrinha, os mediadores revelam opiniões bastante positivas. Estes manifestaram-se muito úteis e satisfeitos, dando a transparecer um sentimento de bem-estar. Para o efeito, manifestaram possuir competências para atuar, sendo que a formação em mediação é considerada como fundamental para o seu bom desempenho. Revelou-se interessante saber que o mais fácil está relacionado com o estabelecimento de relações interpessoais e o mais difícil reside na ausência de tempo

útil para a gestão dos conflitos, lidar com a complexidade de certas situações e sujeitos e criar momentos de diálogo com os adultos. A recetividade dos pares é bastante favorável, corroborando a mesma tendência verificada para com os mediadores em geral. Logo, reconhece-se que entre pares há uma boa aceitação destes estudantes como agentes pacificadores. Indo de encontro às melhorias referidas anteriormente, também os estudantes reclamam por mais divulgação da equipa de mediação nas suas diversas valências.

4. Ideias finais

Ser estudante mediador é na sua essência promover a paz e a convivência. Tal desempenho permite-lhes atribuir sentido e significado à vida na comunidade em que se inserem. Estes são construtores de uma convivência cidadã entre pares e fazem-no de forma diferente dos adultos pois situam-se na mesma condição evolutiva. Desta forma, a Escola permite aos estudantes vivenciarem experiências significantes e transformativas, dotando-os de competências básicas para a vida. É neste campo que a mediação de conflitos possibilita a aquisição a aquisição, o exercício e a solidificação de competências sociais e cívicas.

Saber estar com os outros, ser tolerante e solidário, exige que o indivíduo se sinta bem consigo próprio. Nesse sentido, a mediação permite um reencontro com os outros mas também consigo mesmo, através de uma relação de reconhecimento e de valorização e numa lógica de empoderamento.

As relações em sociedade são um constante desafio para todos os cidadãos envolvidos. Para além dos direitos e deveres de uma comunidade política e juridicamente regulada, requer-se uma atitude de não-violência capaz de abrir possibilidades positivas de socialização e convivialidade. Trata-se, por isso, não só de educar para a cidadania mas, e sobretudo, de educar na cidadania.

5. Referências bibliográficas

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II)*. Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Bonafé-Schmitt, J-P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. La Trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, 11. Disponível em http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=11. Acedido em 05.jun.12.

Correia, J. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In Correia, J. & Silva (Orgs), A, Mediação: (D)os contextos e (D)os actores (pp. 13-32). Porto: Edições Afrontamento.

Delors, J. (Coord) (1996). Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa.

Dias, M. T. (2010). Mediação, cidadania e emancipação social. Belo Horizonte: Fórum.

Guillaume-Hofnung, M. (2007). La mediation (4ª ed.). Paris: PUF "Que sais-je?".

Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2012). La convivencia escolar en positivo. Madrid: Pirámide.

Juste, P. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social da educación. Bordón, 59 (2-3), 239 - 260.

Martins, M. & Mogarro, M. (2010): A Educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202. Disponível http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf. Acedido em 15.jun.14

Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In E. Costa (Coord.), Gestão de Conflitos na Escola (pp. 193-255). Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira, A. & Galego, C. (2005). As perspetivas da mediação sócio-cultural. A mediação sócio-cultural um puzzle em construção. Porto: ACIME.

Ovejero, A. & Rodríguez, F. (2005). La convivencia sin violencia. Recursos para educar. Sevilla: MAD, S.L.

Pais Ribeiro, J. L. (2007). *Metodologia de Investigação: em psicologia e saúde.* Porto: Livpsic.

Pinto da Costa, E., Almeida, L. & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (coord.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português*. Braga. Universidade do Minho, 165-178.

Rogers, C. (1986): "Liberdade para Aprender", 2ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas.

Sacristán, J. (2002). Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed.

Silva, A. (2011) A mediação e(em) educação. Revista Intersaberes. 16 (12), 249-265.

Six, J-F. (2003). Les mediateurs. Paris: Editions La Cavalier Bleu.

Sousa, O. (2008). Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. Revista Lusófona de Educação, 11, 105-112.

Vieira, A. (2012). Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. Cadernos de Pedagogia Social, 4, 9-26.

Legislação

Lei de Bases lei nº 49/2005

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

3

Ciências da Educação, Interfaces e Diálogos com outras Ciências

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM MEIO ESCOLAR, DA CONSTRUÇÃO À AVALIAÇÃO.

Cláudia Barros Moreira (1), Marta Isabel Pinto (2)

(1)Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga,
claudia.b.moreira@hotmail.com

(2)Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga,
marta.pinto32@gmail.com

Resumo

O Projeto de Educação para a Saúde emerge como um dispositivo educativo que tem vindo a ganhar destaque nas políticas educativas nacionais, especialmente a partir de 2005.

A Promoção da Saúde surge em 1986 com a Carta de Otawa, acordo internacional que determinou a nível nacional a obrigatoriedade da implementação da Educação para a Saúde em todos os níveis de ensino.

Partindo da contextualização do Currículo como projeto (Barbier, 1996) e tendo como principal referente o modelo CIPP, proposto em 1960 por Stufflebeam, apresenta-se uma proposta de um Projeto de Educação para a Saúde, no contexto de um Agrupamento de Escolas X.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, projeto de educação para a saúde, contextualização, referencial, implementação e avaliação

1. Introdução

«A promoção da educação para a saúde em meio escolar é um processo em permanente desenvolvimento para o qual concorrem os setores da Educação e da Saúde. Este processo contribui para a aquisição de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente consigo próprios, construírem um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis. A promoção da educação para a saúde na escola tem, também, como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa.» (In Protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, 2006, p.1)

Face a uma sociedade em constante mutação, surge a necessidade da evolução da própria noção e do conceito de currículo, que era caracterizado por Tyler (1939), para uma realidade social e histórica completamente diferente da dos nossos dias,

período no qual se pretendiam professores capazes de reproduzir as ordens do poder central, receber e executar ordens, transmissores de conhecimentos.

Nem sempre é fácil e exequível, em tempo útil, efetuar todas as mudanças pretendidas dado que uma reforma curricular deveria ser acompanhada de reformas também a outros níveis. Deste modo, Moreira (1999, p. 82) afirma que "às reformas curriculares se atrelam sempre medidas que buscam afetar modificar os diferentes momentos e processos na formação do professorado", podendo certificar-se a estreita relação entre o currículo e a formação de professores.

Os futuros professores devem tomar consciência de que há influências, nos sistemas de ensino, da economia mundial em todas as decisões tomadas pelos governos a todos os níveis, nomeadamente, ao nível da política educativa e das opções e orientações a dar à nossa educação. Deste modo, a política educativa é definida de forma a ser a escola, na figura do professor, a resolver todos os problemas da sociedade que os nossos governantes não são capazes de resolver.

1.1 Teorias Curriculares

A política internacional para a educação, que dirige, orienta, define e condiciona todas as decisões dos governos a vários níveis, coloca-nos perante o processo de globalização liderado pelas grandes potências mundiais, com a imposição das políticas do mundo capitalista. Esta globalização consiste na submissão dos mais desfavorecidos às políticas dos países capitalistas que sobrepõem e impõem os seus interesses ao resto do mundo e, através da dependência económica, promovem a reprodução das suas próprias ideias e culturas.

À escola e ao professor reserva-se a responsabilidade de fazer a reconciliação entre o indivíduo e a sociedade. A escola e o currículo deverão contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, sendo lugar de contradições que cabe ao professor gerir. Esta visão é rejeitada pelo pensamento pós-moderno, "para quem todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos" (Moreira, 1997, p. 17).

Perante isto, pretende-se um currículo capaz de formar indivíduos reflexivos, que problematizem as ordens do poder central; autónomos, capazes de interpretar essas ordens e de as adaptarem à realidade com que se deparam. Só estes serão considerados cidadãos ativos, com capacidade de intervenção social. Ora, uma vez que os alunos têm tendência a reproduzir os valores culturais e sociais, que lhe são transmitidos, se forem formados numa lógica tecnicista, limitar-se-ão à reprodução e cumprimento de ordens. A escola continuará a ser considerada um local de reproduções sociais.

Assim, as atenções sobre a gestão e desenvolvimento do currículo, face a todos os problemas que emergem na sociedade, são uma realidade. Como o fator que prevalece nas decisões e opções políticas é o económico, em detrimento de muitos outros de maior importância, como os valores, o respeito pela individualidade do próximo, "reforça o carácter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social" (Moreira, 1997, p. 25).

Em suma, as escolas, o ensino e o currículo, bem como todos os atores educativos terão, inevitavelmente, que se adaptar a todas estas transformações que vão continuamente ocorrendo na sociedade.

1.2. O Currículo como Projeto

O conceito de projeto em educação, segundo Freitas (1997b, p.9), começou a ser divulgado e utilizado, em Portugal, pelas autoras de um artigo intitulado «Projeto é projétil» (Cortesão, Malpique, Torres & Lima, 1977).

Em contexto escolar, projeto "distingue-se de uma mera atividade de ensino aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz." Como tal "envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações" (Leite, Cortesão & Pacheco,2003 p.24).

Assim, "um projeto escolar é sempre uma atividade (uma tarefa ou conjunto de tarefas), seja ela realizada por alunos, por professores ou por alunos e professores em conjunto", generalizando o conceito através da afirmação "um projeto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um problema" (Freitas, 1997b, p.9). Por outro lado, a noção de projeto abrange "conteúdos extremamente variáveis, pois é utilizada para designar tanto uma conceção geral de educação (projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projeto de formação propriamente dito) ou, ainda, uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia de projeto)" (Barbier, 1996, p. 20).

Nesta perspetiva, Barbier (1996, pp. 21-22) defende que a démarche de projeto, a nível ideológico, é muitas vezes apresentada como "sinónimo de dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais valia" e ainda "de liberdade, de autonomia, de tomada de poder, de redução das incertezas, de recusa dos determinismos". Por outro lado, a sua ideologia é oposta "a imobilismo, oportunismo e estagnação". Pressupõe ainda "um trabalho de articulação entre gestos quotidianos e discursos defendidos" de forma a reduzir o desfasamento entre valores, discursos e atos. Só assim um trabalho pode ter coerência, contribuindo para a produção do resultado final.

Barbier (1996, p. 26) aponta as práticas de planificação e de elaboração de projetos de ação através de "operações de conceção, de construção, de organização, de programação e mesmo de condução das ações (…)", sem menosprezar outros momentos como o da determinação de objetivos e o de avaliação.

2. Projeto de Educação para a Saúde

A Promoção da Saúde é, a partir da Carta de Otawa, de 1986, o primeiro acordo internacional que determinou a nível nacional a obrigatoriedade da implementação da Educação para a Saúde em todos os níveis de ensino como parte integrante do Currículo.

O atual paradigma para a saúde que está enquadrado pelo despacho nº 19737/2005, trouxe às escolas uma nova dinâmica de práticas colaborativas e reflexivas de equipas multidisciplinares, onde a avaliação deve desempenhar um papel essencial na elaboração e na concretização de projetos.

Segundo Motta e Alves (2011, p. 189) "O Projeto de Educação para a Saúde é um processo de capacitação, participação e responsabilização que inclui como objetivos levar os jovens a sentirem-se competentes e valorizados, ao adotarem e manterem estilos de vida saudáveis. As escolas deverão ser promotoras da saúde, integrando, a Educação para a Saúde, num programa global." Este paradigma vai ao encontro do preconizado pelos referentes constantes do Plano Nacional de Saúde 2012-2016 que "procura promover comunidades saudáveis através de informação e literacia em saúde,

plataformas de comunicação, redes de apoio e de cooperação, e *empowerment* de doentes e cidadãos, sublinha-se, *empowerment* das famílias portuguesas." (PNS Versão Resumo, 2013, p. 21). Este plano apresenta, ainda como visão: "Maximizar os ganhos em saúde, através do alinhamento em torno de objetivos comuns, a integração de esforços sustentados de todos os setores da sociedade, e da utilização de estratégias assentes na cidadania, na equidade e acesso, na qualidade e nas políticas saudáveis." (*Idem*, p.23)

A Lei nº 60/2009 de 6 de agosto veio determinar, com caráter obrigatório a implementação da Educação Sexual em todos os níveis de ensino como parte integrante da Educação para a Saúde. A escola, atualmente e dada a sua integração na comunidade, constitui-se como um espaço favorável à implementação das políticas de Educação para a Saúde, prevenindo riscos e promovendo estilos de vida saudáveis, pelo que o Projeto de Educação para a Saúde é fundamental na Promoção da Saúde individual e comunitária, de uma instituição educativa, que se quer mais aberta, eficaz e gratificante (Motta & Alves, 2013).

Por este motivo a Educação para a Saúde surge de uma forma, mais formal, com o Despacho nº 19737/2005 de 15 de junho, que cria o grupo de trabalho que tem como função estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de Educação Sexual em meio escolar, na perspetiva de Promoção da Saúde Escolar. Este grupo, designado por Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) veio realçar a relevância da escola na promoção de saúde dos jovens e alertou, também, para o facto de as escolas deverem adotar um projeto educativo que defina linhas orientadoras que incluam a temática da Educação para a Saúde, que, consequentemente, servirão de orientação na elaboração do Plano de Trabalho de Turma (PTT), tal como refere o Relatório Preliminar do GTES:

> Preconiza-se o estudo, reorganização e revitalização dos curricula das disciplinas do 1º, 2º e 3ºciclos do Ensino Básico na perspetiva da Educação para a Saúde. Esta revitalização deverá ter caráter obrigatório com implicações a nível do desenvolvimento curricular, das disciplinas do projeto de turma e da avaliação dos alunos. (GTES, 2005, p. 4)

No entanto, tem-se observado um adiamento por parte do corpo docente na integração definitiva desta temática educacional nas diferentes áreas disciplinares, recorrendo-se preferencialmente a profissionais de saúde para se fazer essas abordagens. Para colmatar esta situação e mudar as práticas, o Ministério da Educação determinou que em cada escola exista um Projeto de Educação para a Saúde (PEpS) articulado com o Projeto Educativo (PE) e seja designado um Coordenador de Educação para a Saúde (CEpS), em cada escola, dentro de um perfil definido e com a principal função de mobilizar para a mudança toda a comunidade escolar, como refere o Despacho nº 2506/2007 de 20 de fevereiro:

> Cada agrupamento/escola com programas/projetos de trabalho na área da educação para a saúde designará um docente dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico para exercer as funções de coordenador da educação para a saúde". A direção executiva designa o professor-coordenador tendo em conta a sua formação bem como a experiência no desenvolvimento de projetos e ou atividade no âmbito da educação para a saúde (Despacho nº 2506/ 2007).

Neste contexto, o Projeto de Educação para a Saúde para a sua plena concretização, tal como outros projetos presentes na escola, devem ser enquadrados

pedagogicamente e implicam um trabalho colaborativo, para que este seja sólido e consistente.

3. Construção e Avaliação de Projetos

As primeiras preocupações com a avaliação educacional, em Portugal, reportam-se aos anos 70. Os grandes debates sobre os paradigmas da avaliação atingem o seu auge e, a partir desta data, as Universidades novas, nomeadamente as do Minho e Aveiro, passaram a incluir nos currículos da formação de professores disciplinas nas quais a avaliação tinha lugar. E, com Portugal como membro da CEE é necessário proceder-se à avaliação dos projetos postos em prática, no sentido da prestação de contas do realizado, sendo a avaliação considerada uma obrigação, subjacente a todas estas atividades desenvolvidas nas escolas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 49º define que "o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada". E em 1987 é criado o Instituto de Inovação Educacional (IIE) que tem por função "avaliar o sistema de ensino".

Num projeto, tanto o processo como o produto devem ser avaliados; e as informações (dados da avaliação) podem e devem ter dois fins: primeiro, tentar ajudar que concebeu e quem está a desenvolver o projeto; depois apreciar os seus resultados (Freitas, 1997b, p.13).

Os instrumentos de recolha de dados, a serem utilizados pelo avaliador, podem e devem ser diversificados, uma vez que todo o processo de avaliação depende da qualidade e do rigor dos dados obtidos. Freitas (1997b) faz referência a vários métodos de recolha de dados, cuja seleção irá depender do tipo informação pretendida: a Entrevista, as Produções Escritas, como Diários e Questionários, a Dados de Observação Direta e a análise de Documentos produzidos no âmbito do projeto (Relatórios, programas, atas de reuniões, bem como, vídeos e gravações de sessões ou trabalhos executados pelos participantes, entre muitos outros).

Para o mesmo autor pode ainda recorrer-se a outras fontes de informação para tornar viável a avaliação. São elas os mais variados intervenientes no projeto, bem como o recurso a atividades desenvolvidas no projeto em curso.

Neste sentido, "uma primeira regra fundamental para quem avalia é, pois, a de entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebam" (Figari, 1999,p.178).

Na linha de pensamento de Figari (1999), a construção de um quadro de referências deverá ser rigorosamente criteriosa, o que no caso da aplicação aos PEpS, exige cientificidade dos seus indicadores ao nível dos seguintes critérios: pertinência, coerência e a eficiência.

Por outro lado, é imprescindível repensar a qualidade da avaliação. Para isso, os padrões de qualidade da avaliação, definidos pelo modelo CIPP (Stufflebeam, McKee & Mckee, 2003, p.283), são os que mais se adequam à avaliação de PEpS numa perspetiva de controlo e de melhoria constantes.

Já que "o mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar" (Stufflebeam,1997, p.121) e que " não podemos garantir que as nossas metas e objetivos são válidos, se não os confrontarmos com as necessidades daqueles que pretendemos servir" (idem,1997,121), o modelo CIPP constitui-se como o mais adequado para a tomada de decisão em cada uma das fases de um projeto e permite-nos saber até que ponto os objetivos propostos satisfazem as necessidades, a intervenção planeada permite responder aos objetivos formulados, o grau de consecução do plano de ação desenhado e por último, o nível de satisfação das necessidades detetadas.

Para este trabalho foi utilizado como referencial a conceção de Stufflebeam, já que foi considerado como um referencial para a avaliação formativa e sumativa de projetos. O referencial de avaliação tem como principal função propor a matriz mais pertinente para o problema em estudo (Figari, 1996 p.47).

O referencial deste projeto foi construído para as duas dimensões: Contexto e Input, para as quais definimos critérios e indicadores, baseados em referentes internos e externos. Nos referentes externos estão incluídos os normativos legais que regem esta temática, o modelo da avaliação teórico, o modelo CIPP e a literatura da especialidade. Os referentes internos abrangem o PEE, o PAA e os PTT.

Tabela 1 - Referentes utilizados no referencial

REFERENTES EXTERNOS (TEÓRICOS E NORMATIVOS)		**REFERENTES INTERNOS (CONTEXTUAIS)**
Modelo CIPP- Contexto e Input		**PEE**
CE - Conselho Municipal de Educação		**PTT**
Carta Educativa Porto		**PAA**
Normativos	Despacho nº 19737/2005, de 15 de junho -criação do GTES Despacho nº 25995/2005, de 16 de dezembro -princípios orientadores do modelo de educação para a promoção da saúde Despacho interno 15987 do SEE/2006, de 27 de setembro -identificação das áreas prioritárias da EpS -inclusão no PEE/A das temáticas da saúde Despacho nº 2506/2007, de 20 de fevereiro -designação do CEpS dentro de um perfil determinado Lei nº 60/2009, de 6 de agosto -regime de aplicação de educação sexual em meio escolar Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril -regulamentação da Lei nº 60/2009, de 6 de agosto	Regulamento Interno Secção 16: Art.º 71 alíneas g), h), j) Art.º67 alíneas j), K), l), p), t).

Toda a construção do projeto teve por base o Modelo CIPP, na perspetiva representada na figura 1.

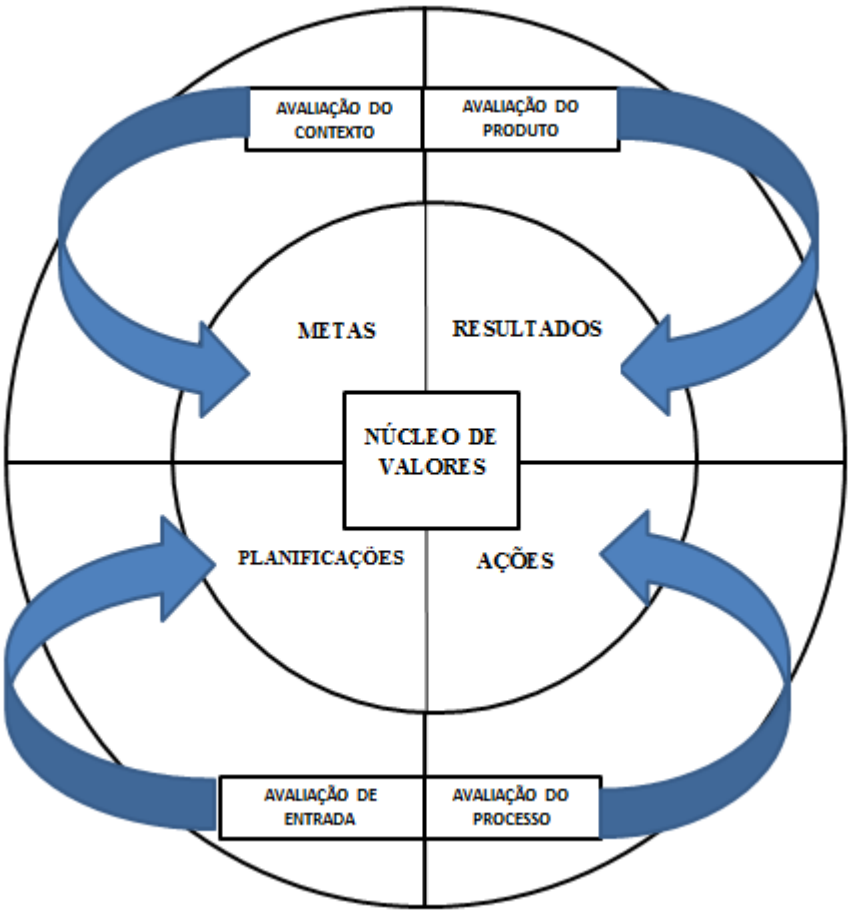


Figura 1 - Modelo adaptado utilizado na construção do projeto (Stufflebeam &Shinkfield, 2007, p.333)

4. Análise Categorial do Contexto do Agrupamento X.

4.1. Avaliação do contexto

A caraterização do contexto de implementação do projeto foi efetuada com base no Census 2011 para as freguesias da área de influência do agrupamento, onde se executou uma caracterização do público-alvo do projeto em relação aos seguintes aspetos: situação face ao emprego, evolução da população e nível de escolaridade. Fez-se ainda um levantamento dos recursos físicos e humanos do agrupamento e das necessidades do mesmo.

Tal como referido anteriormente, o atual paradigma da Educação para a Saúde definido pelo Despacho n.º 19737/2005 veio introduzir nas escolas um novo dinamismo, que implica uma participação colaborativa e reflexiva de equipas multidisciplinares, onde a avaliação desempenha um papel fundamental num bom planeamento e concretização dos projetos.

No campo de estudo da população-alvo concretizou-se um levantamento do número de alunos, da sua distribuição por nível de escolaridade, do número de funcionários e da sua distribuição por categorias e por fim do nível de escolarização dos pais/ encarregados de educação.

Os dados aqui referidos foram construídos com base nas informações disponibilizadas pelos encarregados de educação no momento da matrícula e que depois foram exportados para o MISI.

Realizou-se ainda uma caracterização do agregado familiar dos alunos, do seu percurso escolar, tendo em consideração o tempo de deslocação e meios de transporte utilizados e da distribuição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais por nível de escolaridade, e por fim, uma caracterização dos problemas detetados e das atividades extracurriculares frequentadas pelos alunos.

No início de cada ano letivo é elaborado pelo diretor de turma/professor titular, um levantamento das questões que os alunos gostariam de ver debatidas no âmbito da educação para a saúde, através de uma atividade de "caixa de perguntas", que funciona de forma anónima. Desta forma são obtidos os temas que os alunos gostariam de abordar e definem-se as atividades a implementar no decorrer do ano letivo.

Foram ainda identificadas as dificuldades para a implementação deste projeto e procedeu-se à definição das necessidades prioritárias na sua implementação. Foram também propostas atividades e parcerias, o que vai permitir tornar a equipa responsável pela implementação deste PEpS mais diversificada e multidisciplinar, possibilitando um trabalho mais colaborativo e enquadrado pedagogicamente. Só desta forma se pode transformar um PEpS num projeto sólido e consistente.

4.2. Avaliação de entrada ou Input:

4.2.1 Potencialidades do PEpS

Para que o PEpS seja concretizável é necessário que os recursos materiais e humanos necessários sejam disponibilizados pelo agrupamento e que as parcerias estabelecidas funcionem plenamente, pois a equipa responsável pela implementação do PEpS por si só não é suficiente para a concretização do mesmo. No entanto, verifica-se na proposta de PEpS que as potencialidades deste foram baseadas na análise de projetos de outras escolas (com referência de boas práticas) e de literatura específica, na consulta à população alvo para definir prioridades de atuação com previsão de alternativas possíveis, adequação do projeto aos recursos disponíveis e planificação cronológica das atividades propostas.

4.2.2 Componentes do PEpS

Neste ponto e tal como se pode observar no PEpS, foram definidas finalidades e para sua concretização elaboraram-se objetivos gerais. Para a execução destes procederam-se à definição dos objetivos específicos, tendo por base os temas da EpS, os recursos disponíveis, as instalações, parcerias e constituição da Equipa da EpS.

A avaliação do projeto deverá ser formativa e ocorrer ao longo da sua implementação e utilizar diversos instrumentos de avaliação / metodologias, tais como: grelhas de observação; questionários; observação direta; relatórios dos grupos de trabalho e workshops dinamizados pelos alunos. No final do ano letivo a avaliação será concretizada com a elaboração de um relatório, que terá como principal objetivo fomentar as boas práticas e possibilitar a reformulação das metodologias inerentes às ações que tiveram menor impacto junto do público-alvo. Também daqui resultará uma reflexão, que deverá servir de base à elaboração de propostas de trabalho para o ano letivo seguinte.

4.2.3 Limites do PEpS

Na conceção do PEpS foram tidos em conta, para além da contextualização já apresentada no ponto anterior, os seguintes aspetos: constrangimentos para implementação do projeto, a adequação da metodologia escolhida, e os objetivos das atividades previstas.

4.2.4 Coerência e coesão entre os componentes do PEpS

Neste ponto verificou-se se o PEpS construído relacionava as finalidades com os objetivos gerais, se estes estavam operacionalizados através da definição de objetivos específicos e ao mesmo tempo se os objetivos formulados estavam coadunados com as necessidades detetadas e com os recursos disponíveis. Observou-se, ainda se foi estabelecida relação entre a análise de contexto, a metodologia e as atividades previstas, a adequação entre as necessidades detetadas e os objetivos formulados nas atividades previstas e os destinatários dessas atividades.

4.3. Avaliação do Processo:

A avaliação do processo deve ser contínua e tem como função supervisionar sistematicamente a implementação e operacionalização do projeto

A sua periodicidade será trimestral e alguns dos instrumentos a utilizar poderão ser: a criação de um blogue de Educação para a Saúde, (http://aprendeaviver.weebly.com/), onde constarão questionários para que os intervenientes do projeto (alunos, professores, encarregados de educação, técnicos de saúde e assistentes operacionais) possam avaliar e dar sugestões sobre o seu desenvolvimento. Foi criada, ainda, também, uma disciplina (EpS) na plataforma Moodle do Agrupamento, (http://moodle.aefontespmelo.pt/course/index.php?categoryid=156), onde serão disponibilizados materiais de apoio à implementação do projecto.

4.4. Avaliação do Produto:

A avaliação do produto tem como principal objetivo a reformulação ou reciclagem do projeto através da identificação e da apreciação dos seus resultados. Como já foi referido anteriormente, esta avaliação será efetuada através de Workshops organizados pelos alunos para demonstração dos conhecimentos adquiridos.

Como intenção final, a avaliação poderá testar o impacto, a eficácia, a sustentabilidade e a transportabilidade do projeto para outras realidades.

5. Conclusão

O conceito atual de educação para a saúde tem subjacente a ideia de que a informação permite identificar comportamentos de risco, reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção. A educação para a saúde tem, pois, como objetivos centrais a informação e a consciencialização de cada pessoa acerca da sua própria saúde e a aquisição de competências que a habilitem para uma progressiva autorresponsabilização.

Tal como referido, por diversas vezes ao longo do texto, no decorrer da elaboração deste projeto, para além das necessidades identificadas na contextualização, foi realizado um levantamento das necessidades do público-alvo. No entanto, o projeto está sempre em constante avaliação e reformulação, pois se as medidas tomadas para a resolução não surtirem o efeito desejado ou então surgirem novas necessidades do público-alvo, poderá ocorrer reformulação do mesmo para tentar colmatar essas novas necessidades.

Para que o PEpS seja concretizável, tal como referido, é necessário que os recursos materiais e humanos sejam disponibilizados pelo agrupamento e que as parcerias estabelecidas funcionem plenamente, pois a equipa responsável pela implementação do PEpS por si só não é suficiente para a concretização do mesmo.

Todas as atividades propostas serão desenvolvidas ao longo do período de implementação do PEpS de acordo com o calendário definido e apresentado no projeto.

6. Referências Bibliográficas

BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
FIGARI, G. (1996). *Avaliar que referencial?*. Porto: Porto Editora.
FREITAS, C. (1997b). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: IIE.
LEITE, C.,CORTESÃO, L. & PACHECO, J. (2003). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
MOREIRA, A. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. (org.) *Currículo: Questões Actuais*. Campinas: Papirus.
MOTTA, M. L. & ALVES, M. P. (2011). Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde (EpS): Um estudo tendo por base e o modelo CIPP. In M. P. Alves, E. A. Machado & J. A. Fernandes (Org.) *Avaliação e Currículo: Atas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe*. Braga. Pp 189-200
MOTTA, M. L. & ALVES, M. P. (2013). Avaliação de Projetos de Educação para a Saúde uma abordagem qualitativa. In *Atas do 2.º Colóquio Luso-Brasileiro em Investigação Qualitativa*. Vol. 5(2). Outubro 2013. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp 792-807
OMS (1986). Carta de Ottawa - *Promoção da Saúde nos Países Industrializados*. file:///C:/Users/Margarida%20Moreira/Downloads/2_ottawa_nesase_semlogo.pdf; acedido em 10/05/2014
STUFFLEBEAM, D. L, & SHINKFIELD, A. J. (1997). *Evaluación sistemática. Guia Teórica y práctica.* (3.º reimpressão ed.) Trad. C. Losilla.Badjoz: Ediciones Paidos
STUFFLEBEAM, D., MCKEE, H. & MCKEE, B. (2003). *The CIPP model for evaluation.* De Western Michigan University. http://pt.scribd.com/doc/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-l-Stufflebeam. Acedido em 25/05/2014.
TYLER, R. (1949), Basic Principles of Curriculum and Instruction, The University of Chicago Press.

6.1. Legislação consultada

Despacho N.º 19737/2005, de 15 de junho (2005). *Diário da República N.º 176 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa – Determina a criação de um grupo de trabalho incumbido de proceder ao estudo e de propor os parâmetros gerais de educação sexual em meio escolar, na perspectiva da promoção da saúde em meio escolar.
Despacho N.º 25995/2005, de 16 de dezembro (2005). *Diário da República N.º 240 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa – Determina os princípios orientadores do modelo de promoção da saúde em escolar e determina a constituição do gabinete de atendimento do ensino secundário.
Despacho Interno N.º 15987/2006, de 27 de setembro (2006). Identifica as áreas prioritárias da EpS e determina a inclusão no PEE/A das temáticas da saúde. Portal da Saúde – ARSNorte: Acedido em 10/05/2014 http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/presse/Enquadramento%20legal%20e%20normativo/10%20%20Despacho%2015987%20de%2027%20set_0.pdf.
Despacho N.º 2506/2007, de 20 de fevereiro (2007). *Diário da República N.º 36 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa – Determina a obrigatoriedade e as condições para a designação do CEpS dentro de um perfil determinado em cada escola/agrupamento.

Lei N.º 60/2009, de 6 de agosto (2009). *Diário da República N.º 151 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa – Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.
Portaria N.º 196-A/2010, de 9 de abril (2010). *Diário da República N.º 69 – I Série*. Ministério da Saúde e da Educação. Lisboa – Procede à regulamentação da Lei N.º 60/2009, de 6 de agosto que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.

EXPLICAR FENÓMENOS FÍSICOS EM CONTEXTO LABORATORIAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Alcina Figueiroa

Escola Superior de Educação Jean Piaget, Vila Nova de Gaia, Portugal,
alcina.figueiroa@gaia.ipiaget.pt

Resumo

(Re)construir explicações de fenómenos físicos, em contexto laboratorial, pode ajudar a desenvolver competências relevantes no dia-a-dia. Neste estudo analisaram-se as explicações que 165 docentes do Ensino Básico consideram que os alunos formulariam para fenómenos físicos relativos às "características e comportamento do ar", as que eles próprios admitem como sendo completas e as explicações que 75 alunos do Ensino Básico formulam para esses mesmos fenómenos. Aplicando-se um questionário e uma entrevista semiestruturada, respetivamente, a professores e a alunos, constatou-se que uns e outros tendem a usar explicações demasiado incompletas, sendo escassos os que explicam com base em modelos teóricos cientificamente aceites.

Palavras-chave: ensinar ciências; contexto laboratorial; fenómenos físicos; explicação científica.

1. Introdução

As novas exigências da sociedade contemporânea exigem, nos indivíduos, uma formação que os qualifique científica e tecnologicamente (Acevedo Díaz, 2006) para que atuem na resolução de problemas quer de nível pessoal, quer de nível social e público (O'Neill & Polman, 2004). Essa formação científica pode concretizar-se, pelo menos parcialmente, nas aulas de Ciências, caso estas se apresentem com finalidades úteis e práticas, promovendo nos alunos competências de conhecimento, de raciocínio, de comunicação, de atitudes, entre outras (Millar, 2010). A (re)construção das explicações científicas, em contexto laboratorial, constitui uma dimensão relevante nessa formação, pois permite vivenciar as várias etapas inerentes ao trabalho do cientista: (re)formular o problema, observar, recolher, tratar e organizar dados, argumentar e concluir (Wellington, 2000; Millar & Abrahams, 2009) e, dessa forma, contribuir para desenvolver uma equilibrada educação científica, imprescindível ao exercício de funções de cidadão de pleno direito.

Na concretização de tais finalidades desempenham papel determinante os professores cabendo-lhes a tarefa de explicar aos alunos as explicações científicas construídas pelos cientistas (Unsworth, 2001), o que exige facultar situações educativas com características semelhantes às do contexto científico. Mas, investigação centrada nesta problemática (Klein, 2004; Figueiroa, 2007) revela que professores e alunos têm dificuldade em lidar com o ensino e a aprendizagem das explicações científicas de fenómenos físicos.

2. Fundamentação teórica – explicar a explicação científica

No contexto das ciências físicas e naturais, não se pode considerar que um mesmo tipo de explicação seja adequado a todos os contextos (Gilbert, Boulter & Rutherford, 1998). Assim, torna-se necessário considerar diferentes níveis de complexidade de explicação científica para os diversos fenómenos, em função do tipo de raciocínio que

envolvem, os quais têm a ver, em parte, com os tipos de questões a que se pretende dar resposta. Nesta linha de pensamento, Leite & Figueiroa (2004), com base na tipologia de Martin (1972), propõem uma tipologia de explicações que tem em conta o tipo de questões a que um dado tipo de explicação permite responder. Esta tipologia (Quadro 1) inclui quatro tipos de explicação (descritivo, causal, interpretativo e preditivo).

Quadro 1 - Caracterização dos diversos tipos de explicação (Leite & Figueiroa (2004)

Tipo de Explicação	Características da explicação	Questão subjacente
Descritivo	Relato do comportamento (natural ou provocado) do fenómeno.	**Como se comporta** o fenómeno? **O que acontece** com o fenómeno?
Causal	Apresentação de um mecanismo baseado em relações do tipo causa-efeito, através do qual as entidades envolvidas no fenómeno originam o comportamento observado	**Porque é que** o fenómeno se comporta de determinada forma? **Qual é a causa** do fenómeno?
Preditivo	Antecipação do comportamento de um fenómeno, quando submetido a determinadas condições. O comportamento previsto poderá ser testado.	**Como se comportará** o fenómeno **sob a condição X?**
Interpretativo	Identificação das entidades envolvidas no fenómeno e dos seus comportamentos espaciais e temporais.	**Em que consiste** o fenómeno? Que entidades envolve?

A descrição é o tipo de explicação mais simples, a menos complexa em termos de raciocínio. Resultando diretamente dos dados recolhidos, centra-se no nível do observável e somente descreve o que acontece. A explicação do tipo causal é elaborada com base numa relação do tipo causa-efeito, sendo mencionadas, especificamente, as entidades envolvidas e causadoras do fenómeno, ou seja, explicita o porquê (causa) do fenómeno (efeito). A explicação interpretativa é a que se revela mais complexa. Requer a identificação dos conhecimentos conceptuais relevantes dos modelos adequados à explicação do fenómeno observado ou a elaboração de um "novo" modelo que permita explicar o que se constatou. A explicação preditiva tem a ver com a elaboração de previsões, com base no uso de modelos teóricos, previamente conhecidos, que, juntamente com o conhecimento do comportamento do fenómeno sob determinadas condições permitem que se preveja o que acontecerá em circunstâncias desconhecidas.

Os cientistas raramente tomam a observação como ponto de partida; antes, partem de problemas e procuram obter dados que, uma vez recolhidos e analisados, servem de base à construção de novas explicações ou de apoio das explicações previamente e provisoriamente formuladas (Wellington, 2000). Quando os resultados da análise dos dados se revelam contraditórios com as previsões iniciais, os cientistas têm que optar por rever e reformular os procedimentos e realizar novas experimentações ou rever as explicações anteriormente propostas. Assim, o conhecimento científico é uma interpretação temporária, suscetível de alterações (Hodson, 1998), devidas a novas evidências empíricas, entretanto recolhidas, ou a novos desenvolvimentos teóricos.

No contexto escolar, explicar o conhecimento científico aos alunos, ajudando-os na tarefa de aprendizagem das explicações científicas, é vista por alguns especialistas como uma das maiores artes do processo de ensino (Wellington & Osborne, 2001) e como parte integrante do trabalho de um professor de Ciências (Ogborn *et al.,* 1997). Assim

sendo, o ato de *explicar algo a alguém* exige que os professores, nas aulas de Ciências, sejam cuidadosos na exatidão com que o facultam aos alunos, devendo possuir habilidade e técnica suficientes para que os alunos compreendam e adotem as explicações científicas produzidas pelos cientistas (Wellington, 2000).

Segundo Leite & Afonso (2004), o aperfeiçoamento das capacidades de explicar Ciências parece depender de fatores tais como: i) o conhecimento científico; ii) a conceção acerca das Ciências; iii) as diferenças entre uma explicação científica e uma explicação na aula de Ciências; iv) as práticas de explicação nas aulas; v) as explicações prévias dos alunos; vi) a inter-relação entre as evidências, a explicação e a teoria. Assim, não basta criar condições para que os alunos aprendam as explicações cientificamente aceites; é preciso, antes, dar-lhes oportunidade de vivenciar aspetos relevantes no processo de construção do conhecimento científico. Neste âmbito, o contexto laboratorial torna-se adequado à aprendizagem da explicação de fenómenos naturais, permitindo ao aluno desenvolver quase todas as competências que sobressaem no trabalho dos cientistas, designadamente, observar, manipular equipamentos, medir, comparar, selecionar, tratar e organizar dados, argumentar e concluir.

No entanto, dada a variedade de tipos de atividades laboratoriais que se podem realizar e a variedade de objetivos que os mesmos permitem alcançar, o sucesso da utilização do laboratório depende do grau de envolvimento que o tipo de atividade faculta ao aluno. Entre a diversidade de tipos de atividades laboratoriais que a literatura propõe (ex: Leite, 2001), as atividades do tipo prevê-observa-explica-reflete podem auxiliar na reconstrução e/ou no desenvolvimento da explicação de fenómenos naturais, facilitando a evolução das previsões iniciais para as explicações cientificamente aceites. Neste tipo de atividade, o aluno começa por prever e fundamentar as suas previsões acerca de um dado acontecimento/fenómeno, explicitando as suas ideias e explicações prévias; depois, observando o fenómeno/acontecimento, pode testar as suas previsões, comparando-as com os resultados obtidos.

A maioria das escassas investigações desenvolvidas sobre a utilização de explicações científicas, em contexto escolar, tem sido suficientemente concludente para se inferir que nenhum dos dois intervenientes do processo educativo (alunos e professores) trata este assunto da forma mais adequada e correta (Figueiroa, 2007; Leite, Mendoza & Borsese, 2007). Face à relevância das constatações que acabam de ser apresentadas, resta-nos saber o que se passa em Portugal, com os professores e com os próprios alunos do Ensino Básico, em relação a esta temática.

3. Objetivos do estudo

São objetivos deste estudo:

- Identificar os tipos de explicação que os professores consideram que os alunos dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade deverão ser capazes de construir para dois fenómenos físicos respeitantes às "caraterísticas e comportamentos do ar";
- Averiguar se os próprios professores admitem, ou não, essas explicações desejáveis como as explicações adequadas e suficientes para os fenómenos em causa;
- Analisar os tipos de explicação que os alunos desses mesmos anos de escolaridade formulam para os fenómenos físicos em questão.

4. Metodologia

O estudo desenvolvido com professores envolveu 165 docentes, divididos em três subgrupos (com 55 professores cada um), pertencentes ao 1º ciclo, 2º ciclo (Ciências da Natureza) e 3º ciclo (Ciências Físico-Químicas). Para recolha de dados, utilizou-se um questionário, de preenchimento presencial, e dividido em duas partes: uma primeira parte para obter dados relativos à formação individual e profissional dos docentes e uma segunda parte reservada a recolher os dados necessários à consecução dos objetivos do estudo e que se centrava em cinco situações problemáticas (Quadro 2) respeitantes às "caraterísticas e comportamentos do ar".

Quadro 2 - Resumo das principais características das situações problemáticas consideradas

Situação problemática	Conteúdo a explorar	Descrição da atividade
Situação 1 ("balão dentro da garrafa")	O ar ocupa espaço, exerce pressão e é compressível quando sujeito a pressão	Empurra-se o fundo de um balão "vazio" para dentro de uma garrafa; estica-se o rebordo do balão por cima do gargalo da garrafa e sopra-se para dentro do balão.
Situação 2 ("papel dentro do copo")	O ar ocupa espaço e exerce pressão	Coloca-se uma folha de papel amarrotada no fundo de um copo; introduz-se o copo, na vertical, dentro de uma tina com água.
Situação 3 ("êmbolo da seringa")	O ar ocupa espaço, exerce pressão e é compressível quando sujeito a pressão	Enche-se uma seringa com ar, tapa-se, de seguida, o orifício da mesma e tenta-se empurrar o êmbolo da seringa.
Situação 4 ("balão na garrafa com água quente")	O ar ocupa espaço, exerce pressão e é expansível face a um aumento de temperatura	Coloca-se um balão "vazio" no gargalo de uma garrafa de forma que o fundo do balão fique do lado de fora; introduz-se a garrafa numa tina com água bem quente.
Situação 5 ("água e funil")	O ar ocupa espaço, exerce pressão e é compressível quando sujeito a pressão	Encaixa-se um funil no gargalo de uma garrafa, colocando-se plasticina na união do gargalo com o funil; posteriormente, deita-se água no funil.

Para cada uma destas situações perguntava-se aos professores qual seria a explicação que os alunos do último ano do ciclo que os professores lecionavam, deveriam dar para os fenómenos que as mesmas reproduzem e, ainda, se o próprio professor considerava ser essa a explicação mais completa.

O trabalho realizado com alunos inclui um total de 75 participantes, dos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, distribuídos por três subamostras (25 sujeitos cada uma), heterogéneas quanto ao aproveitamento escolar e semelhantes, entre si, relativamente ao género. A recolha de dados fez-se através de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas decorreram nas escolas a que pertenciam os alunos, tiveram a duração média de 15 minutos, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas. Usaram-se as mesmas cinco situações problemáticas constantes do questionário utilizado para os docentes.

5. Resultados – apresentação e discussão

5.1. Estudo desenvolvido com professores

A tabela 1 expõe as informações resultantes da análise efetuada às respostas dadas pelos professores no questionário.

Tabela 1. Opinião dos professores quanto às características das explicações dos alunos

Categorias	Subcategorias	S1	S2	S3	S4	S5
Possibilidade de os alunos serem capazes de formular uma explicação	É capaz de explicar	89.7	81.8	98.8	83.1	71.5
	Não é capaz de explicar	10.3	18.2	1.2	16.9	28.5
Explicações que os professores consideram que os alunos formularão	Descritivo	14.9	11.1	1.2	10.9	12.8
	Causal	82.4	88.9	97.6	74.5	85.6
	Interpretativo	2.0	---	1.2	14.6	0.8
	Não respondeu	0.7	---	---	---	0.8
Completude da explicação que os alunos deverão formular	É completa	72.3	75.6	79.2	78.1	81.3
	Não é completa	25.7	22.9	19.0	20.4	16.1
	Não respondeu	2.0	1.5	1.8	1.5	2.6
Explicações que os professores consideram como sendo completas	Descritivo	2.7	3.2	---	7.1	10.5
	Causal	86.9	87.1	83.9	53.6	84.2
	Interpretativo	5.2	---	9.7	28.6	---
	Não respondeu	5.2	9.7	6.4	10.7	5.3

Independentemente da situação problemática considerada, mais de metade dos docentes (S1 - 89.7%; S2 - 81.8%; S3 - 98.8%; S4 - 83.1%; S5 - 71.5%) admite que os alunos dos três níveis de ensino serão capazes de construir explicações para cada um dos cinco fenómenos, ainda que os professores do 3º ciclo fossem os que, em maior número, apresentaram esta opinião "favorável".

Na verdade, era expectável que fosse reduzido o número de docentes dos níveis etários mais baixos (ex: 1º ciclo) que acreditassem que os alunos construiriam explicações acerca dos fenómenos físicos. De facto, ainda que os respetivos conteúdos já tivessem sido abordados pelos alunos, sendo estes muito jovens têm um percurso académico demasiado curto para que se torne provável que todos, ou quase todos, consigam explicar os dois fenómenos, pelo menos de uma forma complexa que requer o recurso a modelos teóricos. Por outro lado, e também ao contrário do que se constatou, era expectável que em relação aos alunos de idades mais avançadas (3º ciclo) e, portanto, já possuidores de quase toda a escolaridade básica que lhes permitiu abordar conceitos e modelos relevantes para a explicação dos fenómenos em causa, fosse mais considerável o número dos professores que esperassem que os mesmos fossem capazes de explicar os fenómenos em questão.

Provavelmente, os professores não tiveram muito em conta os conhecimentos de que os alunos dispõem, mas sim, talvez, o seu próprio à vontade e/ou o conhecimento, acerca das duas situações apresentadas. Realmente, a dependência que os professores têm do manual escolar (Morgado, 2004), aliado ao facto das atividades consideradas, frequentemente surgirem nos manuais, talvez contribuísse para a franca familiarização, por parte dos professores, com essas atividades.

Sobressai, ainda, o facto de um número considerável de professores do 2º ciclo considerarem, em duas (S4 e S5) das cinco situações problemáticas, que os alunos não seriam capazes de explicar os fenómenos em causa, especificamente, o facto de o balão aumentar de volume (S4) e de alguma água ficar retida dentro do funil (S5). Tal opinião, em parte, pode encontrar justificativo no facto de a teoria corpuscular da matéria já não ser abordada nesse nível de ensino, o que pode levar os referidos docentes a admitir que os alunos são incapazes de explicar esses fenómenos. De qualquer forma, os professores deveriam ter pensado que as explicações construídas pelos alunos não teriam que, obrigatoriamente, se basear em modelos, mas podiam, simplesmente, centrar-se em relações entre grandezas físicas (ex: volume e pressão).

Em relação às caraterísticas das explicações que, segundo os professores, os alunos deveriam ser capazes de formular, ou, até mesmo, nas escassas explicações que eles próprios apresentam como sendo as mais completas, é visível (Tabela 1) que tendem a usar, de forma desigual, os vários tipos de explicação considerados: são muito pouco utilizadas as explicações do tipo interpretativo (S1 - 2.0%; S2 - 0.0%; S3 - 1.2%; S4 - 14.6%; S5 - 0.8%), ao contrário das explicações causais que, nos três níveis de ensino, predominam nas cinco situações problemáticas consideradas (S1 - 82.4%; S2 - 88.9%; S3 - 97.6%; S4 - 74.5%; S5 - 85.6%). Quanto às explicações classificadas como descritivas, pode referir-se, como informação adicional, que são sobretudo os docentes do 1º ciclo os que, em maior número (ainda que pouco considerável), consideram que os alunos as usariam para explicar os fenómenos em questão.

Pese embora o número considerável de professores que estabeleceram relações de causalidade, nas possíveis explicações que admitem, por parte dos alunos, essas relações revelam-se pouco complexas, sendo os fenómenos encarados de forma muito linear e óbvia, apenas sobressaindo a referência à grandeza física em questão, sem a clarificação da forma como a mesmo atua. As explicações pouco complexas e insuficientes, mais evidenciadas nos professores do 1º ciclo, foram menos notadas nos do 2º ciclo e ainda menos nos docentes do 3º ciclo. Para além disso, nas explicações que apresentaram e tal como Horwood (1988) já havia admitido, centravam-se, sobretudo, na observação, valorizando mais a informação do que a interpretação.

Quanto às explicações descritivas, são sobretudo os docentes do 1º ciclo, os que em maior número (ainda que pouco considerável) consideram que os alunos as usariam para explicar os fenómenos físicos em questão. De qualquer forma, o facto de, à medida que se avança do 1º para o 3º ciclo, cada vez menos professores admitirem que os alunos usariam as explicações que nós incluímos na categoria das descritivas, acaba por fazer algum sentido, sobretudo, no caso dos mais jovens (1º e 2º ciclos). De facto, tratando-se de um nível etário que ainda não permite exigir-se-lhes um elevado nível de complexidade, nas explicações dos fenómenos, bastará, por isso, ficar-se pela descrição (1º ciclo) ou, no caso dos alunos pertencentes ao nível académico seguinte (2º ciclo), avançar-se até ao estabelecimento de relações entre grandezas físicas.

Se, por um lado, é aceitável que os professores considerassem que, sobretudo os mais jovens (1º e 2º ciclos), seriam ainda incapazes de imprimir alguma complexidade às explicações que formulariam, por outro lado parece que esse fator não foi, todavia, o que mais influenciou nos tipos de explicação que os professores consideraram que os alunos deveriam usar. Se assim fosse, face à possibilidade de os professores apresentarem, posteriormente, as explicações que consideravam como sendo as mais completas e adequadas, a grande maioria dos docentes, sobretudo os dos referidos níveis etários (1º e 2º ciclos), não se teria dado por satisfeita com as explicações que os alunos deveriam ser capazes de dar, nem apresentado fundamentações muito semelhantes a essas. Ora, tendo em conta que ninguém consegue explicar de uma forma cientificamente aceite, aquilo que desconhece (Ogborn *et al.,* 1997), tal facto leva-nos a supor que os docentes não estavam seguros do assunto em causa, ou, simplesmente desconheciam a explicação cientificamente mais adequada para o respetivo fenómeno.

5.2. Estudo desenvolvido com alunos

Da análise realizada à entrevista, resultaram dados que a tabela 2 apresenta.

Tabela 2. Características das explicações dadas pelos alunos

Categorias	Subcategorias	S1	S2	S3	S4	S5
Explicações formuladas pelos alunos antes da observação do fenómeno	Descritivo	90.7	84.0	5.3	70.6	85.4
	Causal	9.3	16.0	93.4	24.0	14.6
	Interpretativo	---	---	1.3	5.4	---
Explicações formuladas pelos alunos após a observação do fenómeno	Descritivo	38.7	37.4	---	45.3	21.3
	Causal	61.3	62.6	96.0	44.0	78.7
	Interpretativo	---	---	4.0	10.7	---

Nas explicações formuladas pelos alunos, nota-se, igualmente, uma acentuada tendência simplista. Apesar do número razoável de alunos que estabelecem relações causais, nomeadamente, após terem observado o fenómeno em questão (78.8%) e para os cinco fenómenos em questão (S1 - 61.3%; S2 - 62.6%; S3 - 96.0%; S4 - 44.0%; S5 - 78.7%), essas explicações nem sempre eram completas. Assim, mencionam a grandeza física (ex: pressão) ou a característica física (ex: compressibilidade) interveniente na ocorrência do fenómeno ("faz pressão/força"; "ocupa espaço"; "está muito cheia"), não aprofundando de que forma essa grandeza e/ou caraterística atua, em relação ao ar contido nos recipientes fechados.

Verifica-se (Tabela 2), ainda, que escasseiam as explicações do tipo interpretativo (ex: S3), quer antes da observação do fenómeno (1.3%) quer após a observação do mesmo (4.0%), ou estão totalmente ausentes (S1, S2 e S5), sendo muito poucos os alunos (nem mesmo os do 3º ciclo) que explicam com base em modelos físicos. Se tal facto é compreensível nos alunos mais novos (1º ciclo e/ou 2º ciclo), nos alunos mais velhos (3º ciclo), com um percurso académico que lhes permitiu abordar conceitos (ex: pressão) e modelos (ex: modelo corpuscular do ar), era suposto que avançassem com explicações mais complexas. Mas, tal não se verificou, o que leva a questionar a eficácia do ensino em termos de transferência dos conhecimentos para o dia-a-dia, dado que, as situações consideradas fazem parte do quotidiano.

Refira-se, também que, mesmo não estando exposto nas Tabelas 1 e 2, pode acrescentar-se que algumas explicações dadas pelos alunos tinham como suporte conceções alternativas, evidenciadas quando os alunos, por ex.: i) ignoram a existência de ar dentro da garrafa - associam o ar a movimento e nunca o consideram existente em recipientes e/ou recintos fechados; ii) atribuem ao balão uma característica dos seres vivos - referem que ele não enche devido à falta de ar, dentro da garrafa. Por outro lado, existindo evidências de que os professores lidam com a explicação científica de forma inadequada (Kikas, 2004), então, talvez as dificuldades apresentadas pelos alunos, em explicar os fenómenos, tenham algo a ver com este fator.

6. Conclusões e implicações

Dos resultados obtidos pode concluir-se que, relativamente aos tipos de explicação científica que os professores e os alunos constroem, acerca de fenómenos físicos relacionados com as "caraterísticas e comportamentos do ar", quer uns (professores) quer outros (alunos) lidam com o assunto de forma muito semelhante e inadequada. Estes resultados confirmam a opinião de alguns especialistas para os quais os

professores explicam os fenómenos recorrendo a modelos teóricos pouco complexos (Edgington, 1997) ou a processos indutivos (Leach *et al.*, 2000) e os alunos, em número escasso, explicam com base em modelos teóricos cientificamente aceites, elaborando explicações que resultam diretamente dos dados (Sandoval, 2001; Afonso & Leite, 2003), o que não acontece em Ciências. Assim:

A maioria dos docentes acredita nas capacidades explicativas dos alunos mas, apostam maioritariamente, na utilização de explicações causais, por parte dos alunos, sendo reduzido o número dos que admitem o recurso a explicações descritivas e, muito diminuto o número dos que acham que os alunos se deveriam servir de explicações interpretativas. Nas explicações causais que os professores consideram que os alunos deverão ser capazes de usar, as relações do tipo causa-efeito são muito lineares e pouco complexas, sendo, apenas referida a variável, sem a especificação da forma como a mesma atua. Face à possibilidade de apresentarem, posteriormente, as explicações que consideravam como sendo as mais completas e adequadas, a grande maioria dos docentes deu-se por satisfeita com as explicações que os alunos deveriam ser capazes de dar, apresentando, eles próprios, fundamentações muito semelhantes a essas. Assim, os professores não só parecem ser pouco exigentes quanto às explicações científicas a elaborar pelos alunos, como parecem ter eles próprios algum desconhecimento da explicação cientificamente mais adequada.

A maioria dos alunos consegue explicar as observações feitas mas, evocam razões simples e incompletas, tendendo a não se servir de explicações interpretativas e a recorrer mais às explicações descritivas do que às causais. Nestas últimas, apenas referem o que interfere na ocorrência do fenómeno, sem clarificar de que forma atua sobre o ar. Por vezes, fundamentam, os fenómenos com base em conceções alternativas e/ou em conhecimentos do quotidiano, não fazendo uso dos dados que constituiriam evidências das explicações que constroem.

Cabendo aos professores a tarefa de explicar aos alunos as explicações científicas construídas pelos cientistas (Ogborn *et al.,* 1997), torna-se imprescindível organizar "espaços" de formação de professores que, centrados na explicação de fenómenos físicos, contribuam para os sensibilizar para a natureza e as características da explicação científica, desenvolvendo competências de explicação do conhecimento científico aos alunos. Por outro lado, pretendendo-se que ensino das Ciências desenvolva nos alunos capacidades explicativas (Unsworth, 2001) de modo a compreenderem e/ou a (re)construírem explicações científicas, parece necessário criar situações educativas, em contexto aula, que permitam não só aprender as explicações construídas pelos cientistas, mas também desenvolver a capacidade de explicar, tomando consciência da presença e da aplicabilidade da Ciência na vida humana.

Referências bibliográficas

Abrahams, Ian & Reiss, Michael (2010). Effective practical work in primary science: the role of empaty. PRIMARY SCIENCE*,* 113, 26-27.

Acevedo Díaz, José (2006). Modelos de relaciones entre ciencia e tecnología: un análisis social e histórico. REVISTA EUREKA SOBRE ENSEÑANZA Y DIVULGACIÓN DE LAS CIENCIAS*,* 3(2), 198-219.

Afonso, Ana & Leite, Laurinda (2003). A inter-relação teoria/evidência/explicação científica. Um estudo com alunos do 9º e 11º anos de escolaridade. *In* Neto, A. *et al*.

(Ed.). Didácticas e metodologias da Educação: percursos e desafios. Évora: Universidade de Évora. pp. 1175-1185.

Edgington, Judith (1997). What constitutes a scientific explanation? Comunicação apresentada no Encontro Annual da National Association for Research in Science Teaching, Oak Brook, IL.

Figueiroa, Alcina (2007). *As actividades laboratoriais e a explicação de fenómenos físicos: uma investigação centrada em manuais escolares, professores e alunos do Ensino Básico.* Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Gilbert, John & Boulter, C. & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, Part 1: horses for courses? INTERNATIONAL JOURNAL SCIENCE EDUCATION, 20(1), 83-97.

Hodson, Derek (1998). Science Fiction: the continuing misrepresentation of science in the school curriculum. CURRICULUM STUDIES, 6 (2), pp. 191-216.

Horwood, R. (1988). Explanation and description in science teaching. SCIENCE EDUCATION, 72 (1),41-49.

Kikas, Eve (2004). Teachers' conceptions and misconceptions concerning three natural phenomena. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, 41 (5), 432-448.

Leach, John; Millar, Robin; Ryder, Jim & Séré, Marie-Geneviève. (2000). Epistemological understanding in science learning: the consistency of representations across contexts. *Learning and Instruction,* 10, 497-527.

Leite, Laurinda (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. *In* Caetano, H. & Santos, M. (Org.). *Cadernos Didáticos de Ciências.* Lisboa: Ministério da Educação – DES, 79-97.

Leite. Laurinda & Figueiroa, Alcina (2004). As actividades laboratoriais e a explicação científica em manuais escolares de ciências. ALAMBIQUE, 39, 20-30.

Leite, Laurinda & Afonso, Ana (2004). Forms of reasoning used by prospective physical sciences teachers when explaining and predicting natural phenomena: the case of air pressure. CANADIAN JOURNAL OF SCIENCE, MATHEMATICS AND TECHNOLOGY EDUCATION, 4(2), pp. 169-191

Leite, Laurinda, Mendoza, José & Borsese, Aldo (2007). Teachers' and prospective teachers' explanations of liquid-state phenomena: a comparative study involving three european countries. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, 44 (2), 349-374.

Martín, Michael (1972). *Concepts of science education: a philosophical análisis.* Londres: Scott, Foresman.

Millar, Robin & Abrahams, Ian (2009). Practical work: making it more effective. SCHOOL SCIENCE REVIEW, 91 (334), 59-64.

Millar, Robin (2010). *Analysing practical science activities to assess and improve their effectiveness.* The Association of Science Education. University of York.

Morgado, José (2004). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Ogborn, Jon; Kress, Gunther; Martins, Isabel & McGillicuddy (1997). *Explaining science in the classroom.* Buckingham: Open University Press.

O'Neill, Kevin. & Polman, Joe (2004). Why educate "little cientists?". Examining the potencial of practice-based scientific literacy. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING, 41(3), 234-266.

Sandoval, William (2001). *Students' uses of data as evidence in scientific explanations*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research. Seattle, WA.

Unsworth, Len (2001). Evaluating the language of different types of explanations in junior school science texts. INTERNATIONAL JOURNAL SCIENCE EDUCATION, 23 (6), 585-609.

Wellington, Jerry (2000). *Teaching and learning secondary science: contemporary issues and practical approaches.* Londres: Routledge.

Wellington, Jerry & Osborne, Jonathan (2001). *Language and literacy in science education.* Buckingham: Open University Press.

PARA UMA LEITURA DO TEXTO-MUNDO: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA/TEATRO

O CONTO É TEU, O CONTO É NOSSO

Carla Pires Antunes [1], Maria Flor Dias [2], Sara Reis da Silva [3]

[1] Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, cmfapa@ie.uminho.pt

[2] Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, flor@ie.uminho.pt

[3] Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, sara_silva@ie.uminho.pt

Resumo

Nos últimos anos, a nossa experiência docente/investigativa em contexto académico tem-nos levado a concluir/intuir que a formação literária e artística, em geral, dos nossos alunos da Licenciatura em Educação Básica, futuros profissionais de educação/mediadores de leitura, é, mesmo numa fase que se pode considerar já avançada dos estudos, manifestamente débil, evidenciando níveis de competência literária muito distintos/diferenciados, em alguns casos, até, constrangedores quanto, por exemplo, ao "intertexto leitor".

O projeto em implementação e do qual pretendemos dar conta nesta comunicação reveste-se de uma dimensão interdisciplinar, procurando não apenas acentuar a transversalidade da língua portuguesa, materializada em textos literários (do acervo tradicional à literatura canónica), mas também da própria cultura artística.

Trata-se de um projeto desenhado com alunos dos 1º e 2º anos da Licenciatura em Educação Básica, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Neste âmbito e numa perspetiva interdisciplinar, pretende-se implementar um conjunto de atividades de mediação literária e artística, no decurso da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância. Optando por uma metodologia de investigação-ação, numa primeira fase, propomo-nos conhecer a cultura literária dos alunos, para, posteriormente e designadamente no contexto de UC como Literatura para a Infância e a Juventude e Expressão Dramática, entre outras, alargar o contacto com modos literários cuja receção é aparentemente menos generalizada (poético e dramático/teatral); desenvolver dimensões fonológicas e de interpretação inerentes a contextos de dizer e de oralidade (narração, formas poético-líricas e texto dramático); perceber como a leitura poderá contribuir para a melhoria da capacidade de desconstrução de textos e, consequentemente, para a formação de futuros cidadãos ativos na leitura do texto-mundo.

1. PARA UMA LEITURA DO TEXTO-MUNDO: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA/TEATRO

O CONTO É TEU, O CONTO É NOSSO

Perspetivada como ato alicerçante na formação integral do Homem, a literatura/a leitura, em particular, a leitura literária, paralelamente ao contato/conhecimento com/de outras artes, é, cada vez mais, encarada de forma consensual como meio de realização individual e cultural, como fator de socialização e de reconhecimento social.

A leitura não pode, pois, ter apenas um objetivo utilitário, nem ser alvo de uma instrumentalização que passa, por exemplo, por estratégias de abordagem que recorrem ao texto literário como mero e pobre trampolim para a abordagem de conteúdos formais de áreas de conhecimento como as Ciências da Natureza ou a Matemática, por exemplo. Efetivamente, «Una cosa es utilizar textos literarios para ejercitar y perfeccionar el lenguaje y otra distinta es intentar que, a través de los textos, los alumnos vayan adentrándose en las técnicas, avancen en su propia educación literaria y empiecen a amar la literatura.» (Gómez-Villalba *apud* López Molina, 2004: 11). Também Barthes *apud* Compagnon (2010: 9) condena todos os usos supletivos – pedagógico, ideológico ou, mesmo, linguístico – da literatura, preconizando que «A literatura não permite caminhar, mas permite respirar.» Nesse contexto, Johnson *apud* Compagnon, 2010: 45) considera, também, que «A única finalidade da literatura consiste em tornar os leitores capazes de desfrutar melhor da vida, ou de a suportar melhor». E, em *Para que Serve a Literatura?*, Compagnon (idem: 47) não hesita em afirmar que «A literatura desconcerta, incomoda, confunde, desorienta mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque apela às emoções e à empatia. Deste modo, ela percorre regiões da experiência que os demais discursos descuram, mas que a ficção reconhece ao pormenor. (…) A literatura liberta-nos dos nossos modos artificiais de pensar a vida – a nossa e a dos outros». Multiplicam-se, na verdade, as reflexões partilhadas nesse sentido por intelectuais/pensadores irrecusáveis, todas elas redundando no elogio profundo da literatura, da leitura e do livro.

Se, por um lado, não são raras as vezes em que nos confrontamos com uma visão da leitura como uma atividade séria, tomando-se, com facilidade, a palavra "séria" como sinónimo de "monótona", "aborrecida" ou "anti-social", por outro lado, nas últimas décadas, ela surge frequentemente conotada com as ideias de jogo ou de atividade lúdica, motivadora de prazer. Noções mais ou menos consensuais, em especial no que diz respeito às práticas de mediação de leitura com crianças e jovens, a verdade é que ler não é um jogo puro e simples, mas um exercício cognitivo e de compreensão de indiscutível complexidade, no qual se conjugam o pensamento, a memória e, naturalmente, se nos reportarmos aos leitores em idades precoces, a ludicidade. A "construção" de um leitor, entendido aqui como aquele que lê autónoma, voluntaria e/ou livremente documentos distintos, em situações diversas, e é capaz de problematizar o que leu, é determinada pelas experiências de leitura (motivadoras ou desanimadoras) que este possui, desde tenra idade, ocorrendo estas em dois contextos fundamentais: a família e a escola.

No ensaio «Dimensão Pedagógica da Leitura», Herdeiro (1980: 43), referindo-se à escola, preconiza que cabe a esta «como principal instituição educativa, repensar

o valor pedagógico da leitura numa formação integral, desenvolver uma prática de orientação e promoção da leitura, inserida num programa educativo que valorize a capacidade imaginativa e criadora e o poder de análise e de crítica, e ainda dinamizar uma reflexão sobre a importância do livro como instrumento de cultura».

Com efeito, o livro sobressai como instrumento insuperável no processo contínuo e infinito de formação afetiva, moral e estética, na estruturação intelectual ou do pensamento, bem como de competências de compreensão e expressão oral e escrita. Como assinala Gomes (s/d: 5), «Aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros anos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia».

Desde 10 de Agosto de 2012, data da homologação das *Metas Curriculares de Português*, encontra-se regulamentado, do 1º ao 3º ciclos, o domínio designado como «Educação Literária», expressão que deve ser entendida como «a implementação de uma metodologia que procure dotar o leitor e futuro mediador de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que forneçam as "enciclopédias" e os intertextos individuais para descobrir modelos, esquemas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos…, uma reacção individual perante uma obra literária.» (Roig Rechou, 2008: 333) (Trad. nossa).

No referido documento oficial, pode ler-se: «Foi criado, de acordo com as melhores práticas internacionais, o domínio da Educação Literária, que recebeu vários descritores que antes estavam dispersos por diversos domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Argumenta-se, de um lado, que a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; do outro, que a Educação Literária é imprescindível para uma forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo. (…) Neste âmbito ainda, foi criada uma lista de obras e textos para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não produzir diferenças socioculturais exteriores, assume integralmente a defesa de um currículo mínimo para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. (…) Para a promoção da leitura autónoma, foram mantidas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL)» (Buescu *et al*., 2012: 5-6).

A partir da estipulação de listas de textos e obras «para ler e ouvir ler» - sete, no seu total para cada ano de escolaridade -, inculcam-se, tendo por base descritores de desempenho, práticas progressivas e de continuidade de contacto com a literatura, materializada em discursos contemporâneos e do passado, de autores portugueses/lusófonos e estrangeiros, de modos/géneros/subgenéros diversos (integrando, portanto, textos poéticos, narrativos e dramáticos) e de correntes/tendências literárias variadas.

Uma análise atenta e em pormenor deste referencial permite, portanto, pressupor que aí se pretende: defender o atrativo da obra literária em si mesma e/ou em diálogo com outras formas de arte; sugerir a aceitação de interpretações e olhares pessoais sobre o texto literário; veicular valores formativos (humanizadores) inerentes à leitura literária; e preconizar/implementar um conjunto de "leituras significativas", em muitos casos articuladas com outras formas de expressão artística.

Com efeito, a «educação literária (ou seja, a aprendizagem e o treino da leitura literária, indissociáveis de um progresso na quantidade e na qualidade

das obras lidas») é um moroso processo que se desenrola ao longo de toda a escolaridade e que pode e deve ter seguimento noutros contextos formais e não formais. Um processo reconhecidamente complexo, se atendermos à peculiar natureza do texto literário, à pluralidade dos seus sentidos e dos seus recursos técnico-expressivos, ao seu elevado grau de estruturação e aos desafios que coloca à inteligência e à sensibilidade do leitor, no trabalho de leitura e de interpretação» Macedo e Gomes, 2013: 79). Na realidade, esta não se concretiza de forma desligada de outras competências, tais como, por exemplo, a competência intertextual (capacidade de "cruzamento" (interrelacionamento de textos) e competência interartística (diálogo da literatura, enquanto arte, com outras artes, como a música, a pintura ou o teatro).

A este título, e recentrando a atenção no documento das *Metas Curriculares de Português*, observa-se, por exemplo, a contemplação de títulos de leitura/abordagem obrigatória que reúnem não apenas um texto literário de qualidade, mas também um suporte audio/musical. São os casos das obras *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha, indicada para o 2º ano, e de *A Arca do Tesouro, Um Pequeno Conto Musical*, de Alice Vieira, apontada para o 3º ano. O texto dramático, guardando em si o "espetáculo" ou a representação teatral em potência, cuja leitura metódica surge apenas contemplada a partir do 3º ano de escolaridade, é também incluído no documento oficial em questão. Esta integração pode, igualmente, ser entendida como um meio de promoção do contato interartístico e de uma possível formação/educação artística. O mesmo poderíamos concluir das propostas de leitura de obras que possuem edições profusamente ilustradas, evidenciando um registo visual estimulante que abre também o caminho para uma "educação pela arte". Referimo-nos, por exemplo, *A História de Pedrito Coelho*, escrito e ilustrado por Beatrix Potter[1] (1º ano), *Estranhões & Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa, com ilustrações/grafismo do designer Henrique Cayatte[2] (2º ano), *a cor das Vogais*, de Vergílio Alberto Vieira, com ilustrações de Teresa Lima[3] (3º ano), e *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, com ilustrações de João Caetano (2001).

Mesmo nos domínios de referência, nos objetivos e nos descritores de desempenho a partir dos quais se encontram estruturadas as *Metas Curriculares*, são percetíveis percursos de abordagem e de ensino-aprendizagem que prevêm uma (desejável/exigível) articulação entre áreas. A título exemplificativo, atente-se apenas no 3º ano de escolaridade, ano no qual são introduzidas a leitura e análise do texto dramático, e avalie-se as potencialidades formativas inerentes à conjugação sustentada e refletida de descritores de desempenho como: no domínio da oralidade, «usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e entoação e ritmo adequados.» e, no domínio da Educação Literária, «Ler em voz alta, após preparação da leitura», «Manifestar sentimentos, ideias, pontos de vista suscitados pelas histórias lidas» e «Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial», entre outros.

Na verdade, no contacto e na análise do texto dramático – entendido como um dos modos naturais da literatura -, congrega-se uma pluralidade de elementos interrelacionados.

[1] A autora/ilustradora inglesa Beatrix Potter (1866- 1943) é considerada como uma das pioneiras na criação artística do álbum narrativo para as primeiras idades.
[2] Prémio Gulbenkian de Ilustração em 2001.
[3] Prémio Nacional de Ilustração em 2006.

> (…) «Importa conhecer a ideia geral do texto, os seus antecedentes e consequentes, o seu sentimento dominante ou a sua progressão. Como no conto ou no romance, convém estudar o diálogo e a sua evolução e gradações psicológicas; como nas composições oratórias, é necessário avaliar do valor convincente, da naturalidade e vigor dos discursos; tal como nas composições poéticas, deve olhar-se também ao valor sentimental dos monólogos e à sua influência na acção ulterior; e, se não há-de esquecer-se o valor dramático total do texto, por isso mesmo se não deve pôr de parte o estudo dos caracteres, através das suas reacções e preferências.» (Marques, 1972: 68).

Nos últimos anos, a nossa experiência docente/investigativa em contexto académico tem-nos levado a concluir que a formação literária e artística, em geral, dos nossos alunos da Licenciatura em Educação Básica, futuros profissionais de educação/mediadores de leitura, é, mesmo numa fase que se pode considerar já avançada dos estudos/nos estudos literários, manifestamente débil, evidenciando níveis de competência literária muito distintos/diferenciados, em alguns casos, até, constrangedores quanto, por exemplo, ao intertexto leitor. De facto, como defende, em termos genéricos, Cerrillo (2004), a propósito de muitos dos novos leitores do século XXI, a grande maioria dos atuais discentes portugueses do ensino superior são «leitores com experiências infantis marcadas pela televisão, os jogos eletrónicos, o jogo solitário, as histórias Disney» (idem) ou, por outras palavras, detentores de um parco património literário, que se restringe, em muitos casos, às leituras acumuladas ao longo do seu percurso escolar pré-universitário ou às obras de leitura metódica previstas nos Programas da disciplina de Língua Portuguesa/Português.

Daí que, no contexto da Licenciatura em Educação Básica e em diversas Unidades Curriculares (UC), se proponha o estudo sistemático de textos narrativos, poéticos e dramáticos, colocando os futuros profissionais de educação perante um conjunto mais ou menos vasto de obras assinadas por autores diversos, visto que encaramos como fundamental que estes, enquanto mediadores do contato infanto-juvenil com os livros e com a leitura, reconheçam a sua importância ou o seu lugar na educação linguística, literária e estética[4]. São, neste contexto, decisivos quer o conhecimento de modos/géneros ou textos plurais[5], quer a aquisição de competências não só ao nível da seleção[6], mas também do trabalho continuado, ao nível da mediação/animação de leitura, a partir de distintas modalidades literárias e tipologias textuais, em função das necessidades associadas ao desenvolvimento dos seus próprios discentes.

Genericamente sustentado pelo quadro teórico-conceptual acabado de desenhar, o projeto em implementação e do qual damos, neste contexto, notícia, reveste-se de uma dimensão transdisciplinar e/ou interdisciplinar, procurando não apenas acentuar a transversalidade da língua portuguesa, mas também da própria cultura ou educação artística.

Com este projeto, desenhado em contexto académico para o triénio da Licenciatura e começado a ser implementado no ano lectivo de 2013/14, com alunos dos 1º e 2º anos da Licenciatura em Educação Básica (IE-UM), pretende-se estudar as dimensões da educação literária e artística na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância. Optando por uma metodologia de

[4] Sobre este assunto, *vide* Gomes (2004).

[5] Gomes (2014_ 14-15) diferencia oito géneros no domínio da ficção para crianças e jovens, destacando, ainda, outras obras que, situando-se fora deste âmbito, possuem também importância na formação de leitores.

[6] Note-se que a diversidade (qualitativa e quantitativa) da oferta editorial destinada aos jovens leitores exige, cada vez mais, do mediador uma constante atualização e o conhecimento de critérios de seleção específicos.

investigação-acção, numa primeira fase, propomo-nos conhecer as práticas dos alunos, para, posteriormente e designadamente no âmbito de UC como Literatura para a Infância e a Juventude (LIJ) e Expressão Dramática (ED), entre outras, desenvolver estratégias multidisciplinares de leitura e de animação de leitura; alargar o contacto com modos literários cuja receção é aparentemente menos generalizada (poético e dramático/teatral); desenvolver dimensões fonológicas inerentes a contextos de dizer e de oralidade (narração, formas poético-líricas e texto dramático); conceber e produzir, na interface curricular entre a Educação e Expressão Dramática e a Educação Literária, pequenas criações teatrais); desenvolver estratégias cinético-dramáticas potencializadoras da leitura e da interpretação de textos e, consequentemente, da formação de alunos leitores; adquirir competências no domínio da abordagem das formas poético-líricas em contexto educativo; propiciar situações de fruição estética do texto dramático e teatral; perceber como a leitura poderá contribuir para a melhoria da capacidade de interpretação de textos e, consequentemente, para a formação de futuros cidadãos ativos na leitura do texto-mundo.

Definidos e articulados os objetivos comuns, as motivações e os limites metodológicos dos domínios de conhecimento envolvidos, (Literatura para a Infância e Juventude (LIJ) e Expressão Dramática (ED)) impunha-se, numa primeira fase de diagnóstico, tatear o grau de competência literária dos alunos.

Um conjunto de questões, sobre as preferências literárias, memórias de leitura, práticas de fruição literária e teatral, representações sobre competências inerentes à narração/"contação", bem como o conhecimento de obras, autores e ilustradores de referência pelos formandos, configurou um primeiro inquérito por questionário cuja análise revelaria, uma cartografia muito ensombrada, sobre a apetência dos alunos pela leitura, em particular pela leitura literária.

Confirmado o estado da arte, importava explicitar conexões curriculares, eleger em comum, obras e géneros literários, priorizar ações, de modo a que a intervenção a desenvolver no âmbito da Expressão Dramática operasse dimensões conteudinais fundamentais dos domínios disciplinares em presença. Esta preocupação com a integração, aqui implícita na transversalidade da língua portuguesa, esteve sempre latente à actividade que as docentes responsáveis pelas UC em questão têm desenvolvido, conquanto, quer a lógica escolar, no que concerne à organização do currículo e do calendário escolar, quer a lógica da própria academia se vêm mostrando avessas à possibilidade de diálogos entre disciplinas.

Metodologicamente e no plano da UC Expressão Dramática, operámos fundamentalmente com o jogo dramático, com propostas de improvisação e com o texto dramático e teatral dentro de uma perspetiva que elegeu o diálogo, a problematização e a contextualização como norteadores da prática pedagógica.

O referencial teórico (Boal, 1991; Spolin, 1992; Koudela, 1998; Fazenda, 2001; Bobes Naves, 2004; Mateo, 2010) sustentou, no cruzamento das diferentes perspetivas, a natureza teórico-prática do projeto.

A distribuição dos modos literários e das obras de referências pelo triénio da Licenciatura seguiu de perto as orientações programáticas das UC envolvidas: o modo poético seria abordado no 1º ano, o conto e o modo dramático no 2º ano e a exploração de formas e estratégias de dinamização da leitura no 3º da formação inicial de professores e educadores.

Enquanto docentes, implicadas desde há muito em contextos e práticas de ensino supervisionado, constatámos que o tempo dedicado, em particular ao texto dramático é, por comparação a outros modos literários, diminuto. A abordagem

habitual em sala de aula, não se diferencia nem se descentra do texto escrito. Ignora-se, assim, o facto de o teatro convocar, nas suas formas de expressão, signos de vários sistemas semióticos e de, também por isso, não ser, como sustenta BOBES Naves (1997: 13) "um género literário paralelo a los outros".

Assim, no projeto e nesta apresentação, movemos o conceito de texto dramático ou teatral na perspetiva de Bobes Naves (idem: 11- 12) ou seja: "Como el conjunto de la obra escrita y la obra representada (…) y distinguimos nele dos aspectos (…), el texto literário y el texto espectacular; el primeiro se dirige a la lectura, el segundo a la representación, pero ambos están en el texto escrito y en la representación; el texto escrito todo está bajo expressión linguística; en la representacion el texto literário se conserva en forma de palavra (diálogo principalmente) e el texto espectacular en forma de signos verbales (diálogos) y no verbales".

Iniciámos a fase de intervenção em Expressão Dramática retomando com os formandos do 1º ano da formação inicial, o acervo poético anteriormente abordado no 1º semestre pela UC LIJ. Privilegiámos, a aproximação intuitiva e, em conjunto, mapeámos textos e autorias, deixando aos discentes, um tempo de leitura silenciosa antes e após a escolha individual do texto poético. Procurávamos, ao despoletar em simultâneo aspetos cognitivos, afetivos e motores, levar os alunos a vivenciar sensibilidades e a reconhecer que a forma poética pode conformar a pessoa humana na sua inteireza.

De seguida, chamámos ao processo de dinamização a dimensão lúdica e prazerosa da linguagem. No processo de sonorização, adoptámos procedimentos diversificados desde: a exploração lúdica da acústica das palavras, o uso de trava-línguas e lengalengas, a exploração de onomatopeias, o uso do verso e coro, de associações inusitadas entre sentido e voz, até à leitura por redundância ou por contraste. Instigámos ao despertar da percepção e sensibilidade sonoras, à descoberta de sonoridades ocultas, à distorção e invenção de outras, fazendo da voz instrumento expressivo e interpretativo da poesia. Jogaram-se possibilidades várias, combinações entre as qualidades físicas que o verbal oferece (altura, duração, intensidade, timbre, ritmo e volume) numa pesquisa progressivamente plena de fisicalidade que amiúde se deixou atravessar pelo riso e pela surpresa.

No momento em que a voz, já mais desvelada, se fez gesto e a leitura corpo, para usar uma referência Bartheana, o desejo do poema "encenado" ganhou materialidade. "Imaginar a representação" (Hayman *apud* Turuel, 1999) requereu dos discentes maior aprofundamento analítico e maior esforço de atenção: para procurar sentidos no poema (sem matar a poesia), para imaginar espaços e criar atmosferas, para acordar uma memória (cada vez escolarmente menos convocada e mais instalada na zona fugaz e de conforto da imagem), para partilhar emoções e interpretações que os textos pudessem ter acordado nos formandos. Para isso, importava preservar os sentidos já intuídos, dar conta da subtileza e tensão entre os jogos das diferentes linguagens (verbal, gestual e icónica) de modo a que no ato da partilha, a poesia pudesse, ainda e apesar de tudo, ressoar no silêncio e na memória de cada um.

Do conjunto de autores propostos[7] seleccionou-se e dinamizou-se textos um outro punhado de textos. Os poemas, inicialmente destacados das obras, foram, depois, individualmente trabalhados. Posteriormente, agrupados ou não por temáticas (bichos, números, ambiências, etc.) foram objecto de interpretação e encenação em

[7] Alice Vieira; Eugénio de Andrade; João Manuel Ribeiro; João Pedro Mésseder; José António Gomes; José Jorge Letria; Luísa Ducla Soares; Matilde Rosa Araújo

grupo, gerando, no final, a apresentação de sete pequenos trabalhos de natureza performativa.

Nesta fase de um projeto, ele próprio *in process,* parece prematuro avaliar do cumprimento dos objetivos inicialmente propostos. Contudo, a evolução dos formandos nos modos de estar, de dizer e de ser, por nós percepcionada, assim como os comentários registados nas suas reflexões sistemáticas e individuais são consentâneas com uma evolução global, bem como uma ampliação de significados atribuídos à experiência de educação literária e artística vivenciada. O prazer da descoberta acústica da palavra, o reconhecimento do lugar que o corpo vivido detém na leitura, a possibilidade da voz se transmutar e desmultiplicar na procura e interpretação de sentidos são os pontos que mais e melhor aglutinam os comentários dos alunos do 1º ano nesta fase de desenvolvimento da intervenção.

Como referimos, o conto e o texto dramático foram o objeto de dinamização no 2º ano da Licenciatura. Chamamos à leitura e à cena os *Contos da Mata dos Medos* do Álvaro de Magalhães, as *Histórias com Grilo Dentro* do António Torrado. Na ante câmara do encontro com o texto dramático, os jogos com as palavras e as suas sonoridades e as suas traduções gestuais constituíam experiência acumulada, na medida em que os alunos haviam já percorrido alguns dos trilhos da socialização à linguagem teatral.

Para estes formandos, mais próximos do devir profissionalizante, o conto configurou-se como porta de entrada no universo da educação de infância. A dinamização deste passou inicialmente pela exploração da performance oral, procurando explorar aquilo que Bortolin (2010:177) designou dos "quatro pilares da oralidade: voz, corpo, espaço e presença". Numa fase posterior, a "contação" daria lugar à exploração e dramatização de um novo texto destinado à dramatização com fantoches.

Entendemos a exploração e dramatização de um texto como uma das formas de convocar e de usar a sua capacidade de jogar. Propusemos-lhes jogar com as palavras, "fazer coisas" com as palavras, trabalhar a linguagem e a leitura, comunicar e partilhar as próprias experiências de vida, num espaço que, no fazer, se fez Teatro.

Antunes (2006) salienta que jogo dramático, enquanto fonte de novas experiências, estimula a compreensão, a expressão e a criação podendo, converter-se em indutor da criação de um novo texto dramático.

No trabalho com os alunos, através das improvisações iniciais e da aproximação mediada à escrita do texto teatral procurou-se implicar de forma holística, competências literárias, cognitivas, afetivas e motoras. Não se tratava, somente, de uma experiência analítica, intelectual, mas também, da oportunidade dos alunos operarem com situações de resolução de problemas, em interação com os outros, na tomada de decisões, determinantes na conceptualização de espaços e criação teatral

Como refere Zich *apud* Bobes Naves (2004: 498) "a linguagem verbal não é o único sistema de signos utilizado na obra dramática, nem necessariamente o mais destacado; na representação intervêm outros sistemas de signos entre os quais se cria uma tensão comunicativa muito diferente daquela que se dá na leitura; qualquer dos sistemas sémicos utilizados pode erigir-se no centro das referências para organizar o sentido da representação, da mesma maneira que na leitura de qualquer texto artístico".

Instigava-se, com a construção e na animação, o objecto "desanimado" – o fantoche -, novas relações com a leitura e com o mundo. Nos jogos de ocultação e revelação, oferecia-se ao aluno a possibilidade de " não se ser", para, sendo outro, ser ele mais.

A invenção dos lugares e da sua atmosfera, o recorte psicológico das personagens, a pesquisa dos diálogos e sua evolução, a apreensão de gradações psicológicas, a afinação da arte de surpreender ocuparam parte significativa do processo.

Globalmente e a título conclusivo, consideramos que, mesmo dispondo apenas, neste momento, de dados/resultados que poderemos apelidar de "preliminares", o projeto aqui divulgado se afigura já significativo no que diz respeito à conformação de uma cultura literária e dramática, arriscamos, mesmo, de uma cultura estética.

2. Referências bibliográficas

Antunes, Carla (2006). *A criação dramática: o fazer e o pensar: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal. http://hdl.handle.net/1822/7293

Bortolin, Sueli (2010). *Mediação Oral da Literatura: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando*. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. . Consultado em fevereiro 15, 2014, em *http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin_s_do_mar.pdf*

Boal, Augusto (1991).*Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bobes Naves, M. (1997). *Semiologia de la obra dramática*. Madrid. Arco/Libros.

Bobes Naves, M. (2004). "Teatro Y Semiología". *ARBOR*. CLXXVII, 699-700, Marzo- Abril, pp. 497-508. Consultado em junho 7, 2013, em http://arbor.revistas.csic.es

Buescu, Helena C. *et al* (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cerrillo, Pedro (2004). «Los nuevos lectores: La formación del lector literario», p. 12 (texto impresso, 20 pp.) Consultado em agosto 30, 2005, em *http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf*

Compagnon, Antoine (2010). *Para Que Serve a Literatura?* Porto: Deriva.

Fazenda, Ivani (2001). *Práticas interdisciplinares nas escolas*. S. Paulo: Cortez.

Gomes, José António (2004). «Leitura, Literatura para a Infância e Bibliotecas Escolares» *in Vértice* 120/Novembro-Dezembro de 2004, pp. 5-21.

Gomes, José António (s/d). «Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura» - disponível no portal do projecto Gulbenkian/Casa da Leitura.

Motos Turuel, Tomás (1999). "Dinamização linguística de textos teatrales: Que hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura". *Textos de Didática y de la Literatura*, nº 19 , pp.65-77. enero.

Herdeiro, Maria Bernardette (1980). «Dimensão pedagógica da leitura» *in AA.VV. Problemática da Leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: INIC, pp. 35-47.

Koudela, Ingrid (1998). *Jogos Teatrais*. S. Paulo: Perspetivas.

López Molina, Juan (2004). «Por una educación literaria a partir de la LIJ» *in CLIJ – Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, Nº 167, Janeiro de 2004, pp. 13.

Macedo, Ana Cristina & Gomes, José António (2013). «Educação Literária (1º ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores» *in* SILVA, Maria Madalena M. C. Teixeira da & MOCIÑO, Isabel. *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva, pp. 73-91.

Marques, F. Costa (1972). *A Análise Literária*. Coimbra: Livraria Almedina.

Mateo, Pepito (2010). *El Narrador Oral Y El Imaginário*. Guadalajara: Palabras del Cantil.

Roig Rechou, Blanca Ana (2008). «Educación Literaria e Historias Literarias» *in A Mi Dizen Quantos Amigos EY – Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: USC, pp. 33-342.

Silva, Maria Madalena M. C. T. & Mociño, Isabel (coord.) (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva.

Silva, Sara Reis da (2009). *Do Livro à Cena*. Porto: Deriva.

Spolin, Viola (1992). *Improvisação para o Teatro*. S. Paulo: Perspetiva.

CIÊNCIAS NATURAIS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DISCENTE SOB A NOÇÃO DE ESCRITA SOLIDÁRIA E DE LETRAMENTO CIENTÍFICO

Maria Eugenia Totti e Gerson Tavares do Carmo

Esse artigo é parte do projeto PIBID/2013 (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/ Ministério da Educação) do curso de pedagogia da UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense – Rio de Janeiro) que está sendo implantado em 2014 e, resulta de experiências envolvendo as áreas do ensino de ciências naturais e da escrita solidária. Tem como objetivo construir um lócus de discussão em torno da naturalização do medo de escrever e da visão reducionista e mecanicista relativa ao ensino de ciências. O projeto é desenvolvido com a participação de 24 alunos do curso de pedagogia e está sendo implantado em quatro escolas públicas de Campos dos Goytacazes.

As dificuldades de escrita dos professores e alunos são concebidas como um obstáculo estrutural para desempenhos pedagógicos e acadêmicos, pois se entende que tais dificuldades são históricas e socialmente construídas, podendo interferir assim no autoconceito, autorrespeito e autoestima que têm em relação à escrita. O projeto está organizado, considerando três ambientes: a Licenciatura de Pedagogia, as quatro escolas vinculadas ao PIBID e o ambiente interdisciplinar, envolvendo as áreas da Linguagem e das Ciências Naturais, de forma estruturante e organizada com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os três ambientes citados configuram um sistema no qual as relações entre as partes são o que lhe confere a condição necessária para sua definição. Serão, portanto, as relações entre os planos interdisciplinar, didático e avaliativo que conformarão caminhos entre os três ambientes, conferindo-lhes sentido de formação estruturante para uma visão emancipada e emancipatória da formação científica e da escrita na Licenciatura de Pedagogia e nas escolas participantes do projeto PIBID/CCH.

EVOLUÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES DO CASTANHEIRO DO SÉCULO XVI – UM CONTRIBUTO PARA A HISTÓRIA DA BOTÂNICA

Carvalho, A. [1] e Rodrigues, I. [2]

[1] – Aluna do 3º Ciclo de Estudos em Ciências da Terra e da Vida da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD

[2] – Depart. Educação e Psicologia – UTAD, Vila Real, Portugal. isilda@utad.pt; Investigadora do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de História da Ciência, pertencente ao curso de Doutoramento em Ciências da Terra e da Vida, e tem como principais objetivos: a) fazer um levantamento das ilustrações do castanheiro do século XVI, encontradas nas obras de alguns autores da época, analisando as suas principais diferenças e b) refletir sobre a importância das ilustrações do castanheiro para o aumento conhecimento da história da botânica.

O castanheiro existe há milhares de anos acompanhando o Homem desde o Paleolítico, cuja cultura iniciou-se no Oriente, em seguida, foi transmitida aos gregos, e, posteriormente, foram os romanos que difundiram o seu cultivo generalizado. O castanheiro era denominado *Árvore do pão*, porque durante a Idade Média, era cultivado em diversas áreas do Mundo e constituía um recurso precioso para a sustentabilidade das populações e devido à importância primária das castanhas.

O estudo das ilustrações é importante, dado que as técnicas utilizadas para a representação da imagem passaram por processos variados. As ilustrações poderão servir como documentos e fontes para os estudos da História da Ciência. Na ilustração botânica, o desenho esclarece, tira dúvidas, possibilita entender em menos tempo e torna visíveis imagens constituídas a partir de fragmentos.

Para este estudo recorremos à análise documental. Sempre que possível optámos pela recolha de dados em fontes primárias, por serem registos mais fidedignos, contudo também tivemos a necessidade de consultar fontes secundárias. Utilizámos para recolha de dados as seguintes obras: *De historia stirpium commentarii insignes* (1551) de Leonhart Fuchs; *Naturalis historiae opvs novvm in qvo tracta* (1551) de Adam Lonicer; *Index Dioscoridis* (1558) de Amato Lusitano; *New Kreüterbuch: Mit den allerschönsten vnd artlichsten figuren aller gewechß, dergleichen vormals in keiner sprach nie an tag kommen* (1563) de Pietro Mattioli; *Phytognomonica Io. Baptistae Portae* (1589) de Giovanni Battista della Porta.

A escolha destas obras deve-se ao facto dos seus autores terem sido considerados como referências na sua época.

Constatámos que, já no século XVI, se possuíam alguns conhecimentos sobre as caraterísticas morfológicas dos diversos órgãos vegetativos da espécie *Castanea sativa*, permitindo a visualização e diferenciação da raíz, caule, folhas e fruto. Esta investigação contribui para a

compreensão da evolução do conhecimento científico sobre o castanheiro, durante o século XVI.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

BREVE HISTÓRIA DA MUSICOTERAPIA, SUAS CONCEPTUALIZAÇÕES E PRÁTICAS

Clara Costa Oliveira[1]; Ana Gomes[2]
[1] IE- CEH-UMinho; Braga, Portugal claracol@ie.uminho.pt
[2] Associação Vicentina de Braga, Portugal claracol@ie.uminho.pt

Resumo

A música, enquanto produção natural, vem acompanhando a pessoa humana na sua trajectória existencial. Esta prática de saúde vem sendo utilizada pelo Homem como instrumento de expressão, prazer e cura de doenças, desde os primórdios das civilizações, maioritariamente do foro considerado hoje psicológico. A musicoterapia contribui para a prevenção da doença em grande escala. Para além de ser uma terapêutica que possibilita a reabilitação, ela percebe-se também essencial para a manutenção do estado de saúde; para que seja possível ao ser humano prevenir doenças provindas da azáfama do quotidiano, é necessário que este permanentemente liberte tensões e preocupações através de sessões de musicoterapia.

Introdução

A musicoterapia contribui para a prevenção da doença em grande escala. Para além de ser uma terapêutica que possibilita a reabilitação, ela percebe-se também essencial para a manutenção do estado de saúde; para que seja possível ao ser humano prevenir doenças provindas da azáfama do quotidiano, é necessário que este permanentemente liberte tensões e preocupações através de sessões de musicoterapia. "Produzindo música, criando sons, estas tensões podem-se expressar de modo muito directo e das mais variadas formas, chegando por vezes a sair até de modo explosivo, proporcionando situações de catarse, de compreensão e de sublimação" (Sousa, 2005, p. 131).

1. História da musicoterapia

Na pré-história, a música produzida pelos homens e mulheres de então, era essencialmente uma forma de comunicar, uma expressão da comunidade para consigo e com outros seres humanos (cf. Fregtman, 1989, p. 34), o que se percebe ainda hoje nas sessões de musicoterapia para distintos clientes com diversas patologias inibidoras da comunicação. A vertente comunicacional é uma das mais importantes e capacitadoras da musicoterapia pois indivíduos com limitações desta natureza têm a possibilidade de se expressar através da produção de sons musicais.

Enquanto expressão humana mais premente hoje e em tempos remotos, a música surge também associada aos ritos religiosos, práticas divinatórias sacrificiais, festas populares; temos dados históricos sobre a distinção entre os estilos musicais utilizados para estes diferentes fins.

Contudo, sabemos que o maior dos males do ser humano sempre foi a impotência perante a morte e, neste sentido, a angústia consciente da finitude humana levou os indivíduos a procurarem explicações e modos de exacerbação e de expressão de sentimentos ao mesmo tempo que se tratavam desta aflição incessante (cf. Leinig, 1977, p. 13) através da terapêutica musical. Neste sentido, compreende-se desde muito cedo a utilização de musicoterapia para aliviar as crises existenciais e de ansiedade.

Tal constata-se pela análise de papiros médicos egípcios, ou então considerando os relatos presentes na Bíblia onde consta a terapêutica musical a que foi submetido o rei Saul por David com sua harpa, para se libertar da depressão e dos ataques de raiva, por exemplo (cf. Leinig, 1977, p. 13).

Na mitologia grega, Apolo era para além do deus da medicina, o deus da música. Com efeito, ao longo da história da humanidade as práticas de cura e a música surgem intercruzadas, dado ser a música considerada uma de várias práticas curativas, ou pelo menos cuidadoras. Em conformidade com a cultura helénica, Francis Bacon considerava que os investigadores "fizeram bem unindo a Medicina e a música em Apolo; porque o ofício da medicina nada mais é que afinar a curiosidade, harpa do corpo humano, e levar harmonia" (Bacon, 2002, p. 65). O equilíbrio entre corpo e espírito, conforme as culturas era, e é, a pretensão primeira da música, como prática terapêutica de saúde. Apolo era considerado um dos deuses do Olimpo mais conceituados e requisitados pelos mortais pelo fato de pertencer a ele a arte da cura. Apesar da música ser produzida e utilizada para diversos fins pelo ser humano desde tempos remotos, a palavra que passa a identificar a música enquanto tal, surge com a cultura grega.

Os gregos foram sem dúvida os mais prestigiados preconizadores desta terapêutica. Os grandes pensadores da Grécia, os primeiros filósofos, já compreendiam as potencialidades musicais no tratamento de distintas enfermidades. Neste sentido, é que Leinig afirma que como

> Hipócrates foi chamado o Pai da Medicina, podemos reconhecer em Platão e Aristóteles os precursores da Musicoterapia. Platão recomendava a música para a saúde da mente e do corpo, e para vencer as angústias fóbicas. Aristóteles descrevia seus benéficos efeitos nas emoções incontroláveis e para provocar a catarse das emoções" (Leinig, 1977, p. 15).

Grandes nomes da cultura grega antiga se associam à impulsão da musicoterapia. Os gregos utilizavam a música numa lógica preventiva e curativa, muitos eram os que a aconselhavam e demonstravam seus enormes benefícios.[1]

Pitágoras desenvolveu a noção de cura através dos intervalos rítmicos da melodia musical, considerando que a música continha efetivos poderes curativos quando bem empregue, intitulando esta terapêutica como 'purificação' (cf. Watson *et al,* 1987, p. 23): "[…] a música restaurava a harmonia tanto por refletir os números do macrocosmos (Pitágoras – ou o "efeito alopático") quanto por purificar o corpo através de atividade catártica (Aristóteles e o "efeito isopático")" (Ruud, 1990, p. 16).

Durante o período arcaico, sabe-se que por volta do século VII existiu uma escola de música para mulheres, liderada pela poetisa Safo, também música e musicoterapeuta (cf. Borges & Cardoso, 2008, p. 20). Já então se sabia dos benefícios que a musicoterapia trazia ao bem-estar do indivíduo, de uma forma plena e permanente. Percebia-se a saúde como um estado de equilíbrio entre corpo e mente e a música, desempenhando a música uma fonte de harmonia na natureza humana (cf. Sousa, 2005, p. 122).

No concernente às crenças musicoterápicas de Aristóteles, o filósofo acreditava que a música produzida por instrumentos de sopro, como a flauta, suscitava emoções fortes e podia conduzir a um estado de libertação catártico. Nesta medida é ainda interessante salientar que o povo grego tinha por hábito fazer as refeições acompanhado pelo som da citara, para facilitar a digestão. Do mesmo modo, consideravam que a música de tipo eólico e portanto, repetitivo, era terapêutica em perturbações do foro mental (cf. Watson *et al*, 1987, p. 23) pelo que percebemos hoje o poder hipnótico de uma música com repetições rítmicas e melódicas. Uma

[1] "Platão recomendava a música para a saúde da mente e do corpo, e para vencer as angústias fóbicas. Aristóteles descrevia seus benéficos efeitos nas emoções incontroláveis e para provocar a catarse das emoções […] Esculápio, famoso médico de sua época também prescrevia música para as pessoas com a mente perturbada" (Leinig, 1977, p. 15).

das primeiras noções de musicoterapia encontradas na história da humanidade é referente ao seu uso enquanto mecanismo de fortalecimento da mente, poder profilático da música (cf. Ruud, 1990, p. 16), que potencia o restabelecimento do equilíbrio natural do organismo humano.

Aristóteles defendia uma concepção holista acerca dos efeitos da musicoterapia no Homem pois, segundo Verdeau-Paillés e outros, a melhor educação seria aquela que fosse conseguida através da música, visto que a harmonia e o ritmo conseguem penetrar no mais íntimo do ser, fornecendo sabedoria (cf. Verdeau-Paillés *et al*; 1995, p. 130).

No período helénico, surge aquilo que é - no nosso entender - o verdadeiro sentido de música enquanto terapia de cuidado e reabilitação para indivíduos portadores de patologias. Nesta medida é que desde então se vem compreendendo que o "conceito de uma força terapêutica ou "harmonizadora" na música tem prevalecido na estética e educação musical desde a Grécia antiga" (Ruud, 1990, p. 15).

> A partir do Helenismo, os grandes géneros musicais entram em decadência. Afirma-se em contrapartida, o virtuosismo dos cantores e o profissionalismo dos músicos. Procura-se explorar ao máximo o ethos musical. Este pode definir-se como a capacidade intrínseca dos sons para produzir no ouvinte efeitos de ordem afectiva ou psicológica (Borges; Cardoso, 2008, p. 25)

O império romano herdou grande parte dos hábitos culturais da civilização grega contudo, a aplicação da música em terapêuticas de cuidado de saúde, foi-se degradando com o passar dos séculos. Pode mesmo afirmar-se o desaparecimento da terapêutica musical no ocidente, sendo que, com a queda posterior do império romano, as formas de cura retornaram ao sentido mágico-divinatório (cf. Sousa, 2005, p. 122).

Na época da cristianização da Europa, na zona islâmica surgia um grande desenvolvimento cultural e científico e, desta forma, mediante um dos grandes mestres da medicina árabe da época que era Avicena, a música era utilizada como um agente medicamentoso, tal como o ópio e outros entorpecentes (cf. Leinig, 1977, p. 16).[2]

As conquistas do cristianismo e, posteriormente, a implementação do catolicismo romano no nosso continente, tiveram total influência na produção musical da época através de música única e exclusivamente erudita, com sentido de louvor a Deus. Assim, a música produzida durante esta era, Idade Média, era somente cantada e pertencia ao domínio eclesiástico. Existiam distintos tipos de canto entre os quais, o mais conhecido, canto gregoriano.

Ainda hoje presente em muitas culturas, mas mais ainda no cristianismo da Idade Média, no que se refere à musicoterapia,

> "[…] empregavam-se todas as forças espirituais, internas e externas, com a finalidade de combater o mal, a enfermidade ou o sofrimento. Entre essas forças estava a música considerada como capaz de afastar transitoriamente, a sensação de dor e ansiedade e com isso trazer uma maneira de alívio. Suspeitavam alguns investigadores, que certos sons, como os dos sinos das igrejas podiam, em princípio, haver servido para fins exorcísticos, isto é, expulsar do templo os espíritos do inferno" (Leinig, 1977, p. 14).

Durante a renascença, "entre os processos de tratamento pela recreação, a música se impôs como um dos meios mais eficazes" (Leinig, 1977, p. 16) para processos de educação e reeducação de indivíduos em reabilitação. A utilidade da música no renascimento veio, tal

[2] Curiosamente os povos "árabes atribuíam qualidades terapêuticas a um dos seus instrumentos – o alaúde. Cada uma de suas cordas tinha uma função curativa. Os sons da primeira corda promoveriam a cura das doenças dos fleumáticos; os da segunda, a cura dos melancólicos; os da terceira, a dos males dos coléricos e os da quarta, a dos distúrbios dos sanguíneos" (Leinig, 1977, p. 16).

como muitas áreas científicas e culturais, renascer, existindo portanto uma tentativa de continuidade do que na antiguidade se tinha efetivado. Logo, no que concerne à utilização e ilustração da música como terapia de promoção de saúde, distintos nomes ao longo da história acentuaram a importância desta prática. Por volta do século XVII,

> "[…] a filosofia mecanicista de Descartes, combinada com a "teoria do afeto" da estética musical do barroco, estabeleceram as bases para uma teoria da musicoterapia. Essa teoria salientava que os intervalos da música podiam expandir ou contrair o *spiritus animale* do corpo e, portanto, influenciar de maneira directa o estado da mente" (Ruud, 1990, p. 17).

Neste tempo deu-se simultaneamente o ressurgimento e um novo surgimento da medicina empírica e com ele, depois das novas descobertas médicas, a música foi primordialmente incluída juntamente com as novas terapêuticas (cf. Leinig, 1977, p. 15).

A emancipação perdura e permanece pelos séculos chegando ao século XIX onde

> "[…] o Positivismo e o Evolucionismo não deixam de inocular, nos primeiros esforços de sistematização musicológica, a concepção de Música como progresso permanente, imparável, desde as estruturas consideradas primitivas, às mais perfeitas" (Borges; Cardoso, 2008, p. 8).

Com, sobretudo, o avanço imenso da tecnologia na área da biomedicina, a música foi perdendo muito do seu designado "poder" durante o século XIX, devido à degradação da compreensão estética em medicina (cf. Ruud, 1990, p. 17), bem como à industrialização no mundo laboral que veio reforçar um paradigma biotecnológico, com a exacerbação da máquina em detrimento do natural.

A prática musicoterápica, já por princípios do século XX "não é um método novo, mas sim uma redescoberta das utilizações terapêuticas da música" (Mourão, 1996, p. 22). Concretamente, e abordando a aplicabilidade da musicoterapia, até ao século passado a musicoterapia era uma terapêutica aplicada exclusivamente pelo médico, com o auxílio de músicos. No entanto, a partir de meados do século XX, deu-se o aparecimento dos primeiros musicoterapeutas conhecedores de todos os campos envolvidos, quer o medicinal, quer o terapêutico, quer ainda o musicológico (cf. Sousa, 2005, p. 123).

Por volta dos anos 40 do século passado, a musicoterapia foi aplicada aos soldados vindos da segunda guerra mundial por condição das distintas maleitas adquiridas em campo de batalha.[3] Em finais dos anos 60, surgem novos estilos musicais e, com eles, propósitos bem distintos através da sua audição e execução. "A música *New Age* baseia-se na ideia de que podemos criar música para alterar nosso estado de espírito e expandir nossa consciência" (Watson e Drury, 1987, p. 89). Os anos 60 do século passado (re)direcionaram-se para a medicina holista e com ela, estes novos estilos musicais estimuladores e desinibidores surgiram. Deparamo-nos neste tempo histórico com a utilização da música para a alteração de estados de consciência que podem ser utilizados para o tratamento de distintas patologias físicas e/ ou psíquicas. Este estilo musical caracteriza-se pela música electrónica que abre um novo campo de interesse para os terapeutas por permitir a comunicação entre o ser humano e o mundo pela explanação de emoções (cf. Alvin, 1997, p. 15). Tudo isto decorria na mesma época da descoberta do DNA e da lenta imposição paradigmática da biologia molecular na medicina!

[3] "Embora o poder da música seja conhecido há milénios, a ideia de uma musicoterapia propriamente dita afirmou-se no final dos anos 40, sobretudo em resposta ao grande número de soldados que regressavam dos campos de batalha da Segunda Guerra Mundial com ferimentos na cabeça e lesões cerebrais traumáticas ou «fadiga de batalha» (ou 'traumas de guerra', como eram designados na Primeira Guerra Mundial, uma condição que agora designamos por 'perturbação de *stress* pós-traumático')" (Sacks, 2008, p. 253).

Ainda durante o século XX, e após a utilização de musicoterapia em hospitais americanos para o tratamento de veteranos da guerra do Vietname, foi criada em 1950 a Associação Nacional de Musicoterapia nos EUA, no sentido de promover o uso progressivo da música na medicina, fomentar a formação de profissionais qualificados de modo a implementar do curso superior de musicoterapia em muitas universidades, em parceria com escolas médicas e instituições hospitalares (cf. Leinig, 1977, p. 16). A partir desta data pode considerar-se reconhecida a profissão de musicoterapeuta, devidamente formado e atualizado. Estamos perante o advento de uma nova era da musicoterapia que hoje se encontra espalhada por todo o mundo e que, em países como o Brasil ou os Estados Unidos da América, é ciência fulcral para a reabilitação e cuidado em saúde.

Em Inglaterra a musicoterapia sofreu expansão industrial de tal forma que "em 1982 o ex-terapeuta e psicológo Colin Willcox iniciou uma empresa distribuidora, a New Cassettes – especializada em música para terapia, criada para relaxar, inspirar e animar os ouvintes" (Watson e Drury, 1987, p. 94).

Nessa altura, a multiculturalidade musical começa a ser evidente e conhecida em todo o mundo pela existência permanente de intercâmbios culturais. As principais culturas musicais do mundo são estudadas pela etnomusicologia que ressalva o interesse e o extremo valor de culturas musicais como a chinesa, hindu, japonesa, polinésia, egípcia, árabe, hebraica, africana, americana, etc. (cf. Borges; Cardoso, 2008, p. 13). Assim se percebe que

> Neste final de século (XX), a utilização da música com fins terapêuticos tem aumentado de importância na maior parte do mundo industrializado. Embora o conceito de uma força terapêutica vinculada à música seja tão antigo como nossa civilização, assim como uma força aparentemente viável na maioria das outras civilizações, alfabetizadas ou não, a prática do uso terapêutico da música nunca esteve antes tão difundida e diferenciada" (Ruud, 1990, p. 13).

No que se refere a Portugal, a musicoterapia enquanto ciência valorizou-se por volta dos anos 70 através da formação de um grupo de investigação do curso de Educação pela Arte (Sousa, 2005, p. 124). Mais tarde, "[...] em 1989, a Divisão Regional de Educação Especial da Madeira, em colaboração com a Universidade Montpellier, efectua no Funchal o primeiro Curso de Formação de Musicoterapeutas" (Sousa, 2005, p. 124) o que, ainda que em pequena escala, se tem vindo a adotar em mais algumas universidades portuguesas.

Na actualidade e compreendendo a música como uma expressão do Homem para si mesmo, pode perceber-se a existência de uma alteração no paradigma científico de forma a favorecer a musicoterapia em sua compreensão de existência de mudanças potenciadas pela música através da terapêutica (cf. Ruud, 1990, p. 17). A lenta queda do poder do paradigma biomédico (Atlan, 1979), vem potenciar uma nova perspectiva sobre esta terapêutica, uma perspetiva mais holista, onde se compreende o ser humano como um todo, indissociável de si mesmo e das suas patologias (Antonovsky, 1988; Oliveira, 2004).

2. Concepções de Musicoterapia

Consideramos a prática da musicoterapia como prática holista de reabilitação e cuidado, já que tem em conta o ser específico com o qual lida, na sua plenitude ôntica e ontológica. A música envolve reações dos mais variados tipos, o corpo responde à "chamada" da música de forma sensorial, hormonal, fisiomotora e psicológica, não existindo contudo dissociação de qualquer destas componentes isoladas . (cf. Bergold; Alvim, 2009, p. 535).

Na nossa ótica, muito mais que uma prática artística, a musicoterapia utiliza a arte musical como forma de expressão e de capacitação para um mundo comunitário e social global imbuído de exigências transpessoais.[4]

Essencialmente, a música relaciona-se com o conceito de harmonia que se traduz por ordem e/ou equilíbrio que existe com a capacidade de proporcionar ao ser humano a própria revelação e conhecimento de si através de processos terapêuticos (cf. Sousa, 2005, p. 121); contudo, não devemos considerar que a isto se condiciona apenas à musicoterapia, sendo muito mais alargado e meticuloso o seu âmbito de incidência e, assim, a sua definição. Desta forma, começamos por adotar uma conceptualização acerca do instrumento de trabalho da musicoterapia que é a música.

A música é um instrumento significativo para cada um, e sendo abstrata, por muito exata e concreta que nos possa parecer, pela complexidade do próprio ser humano - seu autor, ela hoje é frutífera, amanhã indiferente e depois uma recordação.

Entende-se "a música como facilitadora de relacionamentos" (Bergold; Alvim, 2009, p. 535) e promotora destes mesmos relacionamentos, quer com no que se refere aquilo que é transmitido aos outros, quer com aquilo que é percepcionado por cada um, quer pela sua capacidade comunicacional e desinibidora de expressividade. "A música, portanto, é um meio de comunicação poderoso capaz de conectar as pessoas nos níveis físico, fisiológico e mental" (Hamel, 2006, p. 69).

A música tem a capacidade de transmitir sequências que se afirmam quando outras formas de comunicar falham (cf. Sacks, 2008, p. 240). Devemos então considerar, como Oliver Sacks, a singularidade da música compreendendo-a como

> "[…] única entre as artes, é ao mesmo tempo completamente abstracta e profundamente emocional. Não tem o poder de representar seja o que for de concreto ou de exterior, mas tem um poder único no que se refere à expressão de estados internos ou de sentimentos. A música é capaz de nos tocar directamente, o coração; não requer mediações" (Sacks, 2008, p. 302).

No que concerne à música utilizada para fins terapêuticos, percebe-se a junção ou a utilização da música como instrumento de terapia visto que "a própria musicoterapia é híbrida, pois se baseia tanto na arte, por meio da música, quanto na ciência, com os fundamentos terapêuticos da utilização desta" (Bergold; Alvim, 2009, p. 534), é uma junção que possibilita a transdisciplinaridade e a compreensão premente das bases biológicas e de consciência do ser humano. Logo, o instrumento utilizado para a terapêutica musical, a música, é essencialmente dirigido simultaneamente quer à dimensão emocional, quer à intelectual (cf. Sacks, 2008, p. 287). Estamos perante as potencialidades da música e o seu caráter social pois através dela é possível a interação do indivíduo consigo mesmo e com o meio.

Distintas são as metodologias, os métodos e as técnicas segundo as quais a musicoterapia pode ser exercida. Essencialmente, a musicoterapia depende sempre e mais do que de qualquer outra coisa, do próprio cliente e do interlocutor ou mediador no qual, muitas vezes, se transforma o musicoterapeuta. Deixamos patente que mediante relatos de musicoterapeutas "as técnicas mais utilizadas 1. Improvisação Musical […] 2. Re-criação […] 3. Audição Musical […] 4. Composição" (Nascimento, 2006, p. 93).

Dentro desta terapêutica deve considerar-se sempre, e de forma fundamental, que o poder constituinte da música e a sua energia e força vital libertadora deve tomar-nos sem que estejamos à espera deste efeito, devendo ser percebido como uma "graça inesperada" (Sacks,

[4] Complementando esta análise, temos que, "la musicoterapia se puede considerar como la científica aplicación del arte de la música com una finalidad terapêutica. Aunque su prática data de finales del siglo XIX, com músicos y médicos que utilizaban sus técnicas en hospitales psiquiátricos" (Fonseca, 2006, p. 2).

2008, p. 300). Por este motivo se exprime, em manuais de musicoterapia, a importância de introduzir constantemente alguma novidade na terapêutica musical.

Há autores que definem a musicoterapia como um processo sistemático de intervenção em que o musicoterapeuta procura ajudar os indivíduos em musicoterapia a chegarem a um estado saudável através das experiências musicais e da evolução de relacionamentos que se estabelece como princípio de comunicação (cf. Bruscia, 1997, p. 43) compreendendo, em primeira instância, a necessidade de mudança, ou permanência de bem-estar, que na musicoterapia está inerente.

Ao falarmos concretamente da utilização da musicoterapia no tratamento ou na capacitação dos indivíduos portadores de distintas deficiências, pode afirmar-se que porque a música possibilita a ativação da comunicação, da memória e das capacidades motoras, ela tem uma elevada importância em processos de (re)educação (cf. Mourão, 1996, p. 29). Ao utilizarem a música, os indivíduos incompreendidos estão aprendendo mecanismos de interação com o meio o que, de outra forma, lhes é muitas vezes impossível de executar. Quanto à reabilitação de indivíduos, pode entender-se a musicoterapia de um ponto de vista mais lúdico que terapêutico. «Fazer Musicoterapia é, numa primeira abordagem, convocar as experiências lúdicas do paciente que permite ser colocado em posição de 'jogo' [que]ocorrerá sem lógica nem motivações cujo interesse transcenda a satisfação hedonista da sensorialidade, deslocando a ordem convencional da razão (Fregtman, 1989, p. 26), transformando o lúdico em constante descoberta de capacidades e redefinição de trajectórias de vida.

Para Benenzon, a musicoterapia é resumidamente comunicação e interação (cf. Benenzon *et al*, 1997, p. 161). Nesta medida, e tendo em consideração a sua funcionalidade terapêutica, julgamos ser possível que também neste contexto, a música funcione como um elemento alterador e "desviante" dos pressupostos de silêncio a que se confinam certas patologias (cf. Guazina; Tittoni, 2009, p. 2).

A música revela-se magnífica para o interior do ser humano: "é preciso que se compreenda a música como forma de comportamento humano, uma vez que ela nasceu do homem, tendo por isso mesmo, uma grande força de atracção sobre ele" (Sacks, 2008, p. 349). Este é um dos princípios fundamentais da musicoterapia, o princípio de ISO, segundo o qual "o semelhante actua sobre o semelhante" (Alvin, 1997, p. 18), é a identidade musical de cada cliente que conta; assim percebemos a música como uma construção humana repleta de toda a complexidade biológica, psicológica e transcendente do ser humano. Considera-se, no entanto, que, para além disto e em completude, é necessário em musicoterapia um conhecimento advindo da multidisciplinaridade (cf. Leinig, 1977, p. 66). Dada a sua multiplicidade, ela implica o conhecimento de diversas áreas e, só assim pode atingir as múltiplas dimensões do indivíduo. Bruscia considera também que a forma mais concreta para se definir musicoterapia é pela sua natural transdisciplinaridade (cf. Bruscia, 1997, p. 14).

O sistema nervoso consegue uma sincronização mais autêntica mantendo-se, ou tendo uma tendência para se afinar, tal como os elementos de uma orquestra, dentro da diversidade comum de cada um (cf. Corte e Neto, 2009, p. 8). Ao considerarmos esta noção, percebemos que "a música pode representar a perfeição ideal em um terreno onde não haja sentimentos de culpa nem de redenção, porque […] a música é gratificante e não punitiva" (Leinig, 1977, p. 21); é algo que possibilita a emancipação pessoal e assim a emanação de sentimentos e emoções, sem para tal necessitar da sua exposição social ou comunitária.

A música "tem a capacidade, pelas associações que evoca, de transformar a consciência" (Watson e Drury, 1990, p. 16).; daí, a musicoterapia ir de encontro a um conceito de saúde mais alargado, onde se percebe enquanto elemento potenciador de uma ampliação do sentido de saúde (cf. Tesser, 2009, p. 5).

Segundo Benenzon, a musicoterapia é uma ciência que apresenta duas potencialidades inerentes

> […] uma encarando o seu aspecto científico e outra, o terapêutico. Com respeito ao ponto de vista científico a Musicoterapia é uma especialidade científica que se ocupa do estudo e investigação do complexo som/ ser humano, seja o som musical ou não, tendendo a buscar os elementos diagnósticos e os métodos terapêuticos do mesmo. Com respeito ao ponto de vista terapêutico a Musicoterapia é uma disciplina paramédica que utiliza o som, a música e o movimento para produzir efeitos regressivos e abrir canais de comunicação com o objectivo de empreender através deles o processo de tratamento e recuperação do paciente para a sociedade (Benenzon, 1985, p. 11).

Da mesma forma, Ducourneau faz referência à necessidade de abertura de novos trilhos que permitam a autonomização e a descoberta de si próprio no indivíduo.; a musicoterapia é um processo de abertura de canais comunicacionais através dos componentes da música.

3. Propriedades Terapêuticas da Música

A música enquanto instrumento da musicoterapia é muitas vezes considerada como um meio potenciador de cura. A música provoca alterações substanciais no organismo humano e potencia o desenvolvimento das faculdades intelectuais, bem como emocionais (cf. Leinig, 1977, p. 19). O papel curativo da música pode afigurar-se por distintos pressupostos. Julgamos que pode advir das enormes potencialidades emotivas que nos engajam com seu poder catártico bem como pode provocar alterações de equilíbrio homeostático a nível fisiológico que facilitam a melhoria do estado de saúde.

É dentro destas constatações que Bruscia vem percepcionando o valor curativo da música confirmando portanto que a utilização das experiências musicais e as relações que se desenvolvem através destas experiências podem curar mente e corpo e induzem autocriação (cf. Bruscia, 1997, p. 75).

Deste mesmo modo

> […] há muitas noções diferentes sobre que tipos de música podem ser usados para fins curativos ou terapêuticos. Alguns terapeutas associam a música especificamente às emoções, outros consideram o impacto direto do som sobre as células do corpo e, ainda outros, desenvolveram maneiras de associar a música a imagens visuais para estimular as mais diversas respostas da mente subconsciente. Os enfoques variam de interpretação intuitivas e metafísicas da música, até modelos neurológicos puramente científicos (Watson e Drury, 1990, p. 14),

Especificamente, apresentamos alguns exemplos dos benefícios curativos da musicoterapia: a redução da dor crónica associada à utilização de música de estilo *New Age* que consegue reduzir significativamente a dor. Para este efeito são apontadas ainda músicas clássicas através das quais se consegue visualizar imagens mentais (cf. Bergold & Alvim, 2009, p. 534) como é o caso das obras de autores como Mozart ou Bethoven. A música curativa é toda aquela que possibilita a aquisição de bem-estar, de desprendimento do patológico, ainda que na presença da doença.[5]

A musicoterapia pode ser aplicada associada a distintas terapêuticas de reabilitação ou prevenção. Diversos estudos terapêuticos revelam a influência mais concreta da musicoterapia no caso da prevenção da doença. Como terapêuticas metodológicas são referidos os

[5] Ao considerarmos então a existência de música especializada em cura, música concreta para aplicação terapêutica, esta pode entender-se por "[…] música especificamente concebida como auxiliar para exercícios de visualização ou meditação, destinados a melhorar nossas percepções ou bem-estar interior" (Drury e Watson, 1990, p. 14).

biofeedback, a hipnose, meditação, psicoterapia, dieta e imagética, sendo a música utilizada em todos estes processos como elemento chave (cf. Heal e Wigram, 1993, p. 155).

Como já vimos, a musicoterapia é interpretada como prática curativa tendo em consideração a sua capacidade reabilitadora. Neste sentido, Bruscia define-a como "musicoterapia reabilitadora" enquanto utilização de experiências musicais e relações desenvolvidas através delas, como forma de auxílio da pessoa em processo musicoterápico para conseguirem níveis de funcionamento, o mais normalizados possível. Esta forma de aplicação da musicoterapia, nestes casos, deve ser praticada de forma intensiva para surtir efeitos (cf. Bruscia, 1997, p. 117).

Através do ritmo e do som a música age sobre o sistema motor e sensorial enquanto, através da melodia, componente básica da música, é atingida a afectividade (cf. Ducourneau, 1984, p. 59) e por isso mesmo, devemos compreender o instrumento da musicoterapia como um processo construído por distintos componentes que se interrelacionam entre si e modificam diferentemente o estado do indivíduo. A prática da musicoterapia "não trata de formar artistas, e sim de utilizar a música" (Ducourneau, 1984, p. 33) com uma finalidade salutogénica.

Alguns métodos de aplicação da musicoterapia aludem para o ritmo da música. Desta forma, considera-se pertinente em distintas doenças, como a reabilitação ou terapêutica aplicada em patologias como Parkinson e distintos tipos de paralisia entre outras, a necessidade de aquisição de alguma consistência rítmica, que é natural no ser humano, mas que foi perdida ou não adquirida por motivos patogénicos.[6] Para esta finalidade efetuam-se por exemplo, "técnicas de exploração da pulsação, sentir os batimentos do coração; bater com o pé acompanhando os batimentos do coração; balancear o corpo; bater palmas, com a mesma pulsação" (Sousa, 2005, p. 133). Entende-se estarem associados ao ritmo corporal os compassos musicais que definem as unidades de tempo na música (cf. Caminha *et al*, 2009, p. 3). Por isso se diz que no ritmo o componente mais importante é o tempo, pois é ele que age sobre a motricidade e a sensorialidade (cf. Sousa, 2005, p. 134).

Mediante um estudo empírico, Zanini e outros investigadores, constataram que a musicoterapia foi extremamente benéfica quanto à melhoria da qualidade de vida de doentes com hipertensão arterial, o que os fez concluir que a musicoterapia deve ser aplicada neste tipo de doentes enquanto terapia complementar da medicamentosa (cf. Zanini *et al*, 2009, p. 8).

Associado a este componente musical considera-se que "alguns padrões rítmicos da música têm a capacidade de arrebatar-nos com seu impulso, e elevam-nos a um novo nível de consciência sensorial" (Watson e Drury, 1990, p. 15), que é distinto e que pode causar uma experiência extra temporal durante os momentos de execução da prática musicoterápica, o que possibilita grandemente ao indivíduo em musicoterapia, um maior conforto pela abstração conseguida.

No que concerne a doenças associadas ao ritmo cardíaco, pode dizer-se que os seus portadores necessitam de um ritmo de vida calmo e relaxante. Para tal, a música pode ser auxiliar no relaxamento e mesmo no extravasamento de emoções. Neste sentido, um estudo empírico com doentes cardíacos constatou que se a música transmitisse prazer existia um retardamento na pulsação e se fosse stressante e incomodativa dava-se um acelerar do batimento cardíaco, nas pessoas em musicoterapia da amostra (cf. Leinig, 1977, p. 45).

A. Sousa considera que o elemento musical mais complexo é a harmonia, o conjunto sincronizado de todos os compostos de uma música, sem que, para tal, todos tenham de estar a seguir uma mesma melodia. A harmonia é encontrar a ordem através dos distintos

[6] "O ritmo é característica pulsante dos elétrons e de nossos padrões de respirar-correr-andar, da pulsação cardíaca, e da estrutura da nossa fala" (Drury; Watson, 1990, p. 20) é algo que persiste em nós enquanto seres humanos e que, em muitos casos, necessita ser readquirido.

"apetrechos" de uma canção. Ele refere-a como sendo constituída por sons, ritmo e melodia, o que lhe confere uma tripla potencialidade na actuação musicoterápica, a nível sensorial, afectivo e cognitivo (cf. Sousa, 2005, p. 137).

Sousa defende ainda a existência de outras características musicais que influenciam grandemente o ser humano. Refere-se à frequência ou altura, à intensidade e ao timbre (cf. Sousa, 2005, p. 132). Relativamente à frequência, altura ou volume e intensidade da música utilizada, Caminha explica que o

> […] complexo corpo/ mente é um medidor de frequências (que percebemos como recortes de tempo) e toda a nossa experiência sonora e com a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som (Caminha *et al*, 2009, p. 3).

Sabemos ainda que a musicoterapia pode não necessitar de música instrumentalizada ou gravada. O ser humano, tendo em conta as suas próprias capacidades físicas, pode produzir música. A voz é o instrumento que, mais ou menos afinado, em cada um, existe, e pode ser utilizado de forma fácil e gratuita. Desta forma Fregtman considera que "integrar a música à terapia é integrar o corpo, porque a música é feita, dita, tocada e cantada como manifestação corporal" (Fregtman, 1989, p. 17).

No que respeita concretamente à influência da música na pressão sanguínea, ao ser relaxante e assim tranquilizante, provoca um conhecimento dos efeitos concretos da música sobre a regulação do ser humano (cf. Leinig, 1977, p. 48). Já relativamente à energia ou força muscular, num estudo empírico verificou-se que as estimulações "sonoras agradáveis determinavam geralmente, um aumento da força muscular, enquanto que as desagradáveis provocavam a sua diminuição" (Leinig, 1977, p. 49). Quanto a desordens gástricas e psicossomáticas, a música apaziguadora é indicada (cf. Leinig, 1977, p. 49).

Do mesmo modo, referimos a dimensão multidimensional de benefícios inerentes à prática da musicoterapia como "a adequação do desenvolvimento motor, a estimulação de fala, estruturação do ego e/ou fortalecimento da auto-estima etc." (Nascimento, 2006, p. 87).

4. Referências bibliográficas:

Antonovsky, A. (1988). Unraveling the Mistery of Health. London, Jossey-Bass.

Alvin, J. (1997). Musicoterapia. Barcelona, Paidos.

Atlan, H. (1979). Entre le cristal et la fumée - Essai sur l'organisation du vivant. Paris, Seuil.

Bacon, F. (2002). A Sabedoria dos Antigos. S. Paulo, Unesp.

Benenzon, R. (1985). Manual de Musicoterapia. Barcelona, Paidos.

Benenzon, R.; Wagner, G. e Teran, J. (2008). Formacion Semipresencial a Distancia. Curso de Monitor de Musicoterapia. Vigo, F undacion Mayeusis..

Benenzon, R., Gainza, V. e Wagner, G. (1997). Sonido Comunicacion – Terapia. Salamanca, Amuru.

Bruscia, K. (1997). Definiendo Musicoterapia. Salamanca, Amaru.

Caminha, L., Silvia, M. e Leao, E. (2009). A influencia de ritmos musicais sobre a percepcao dos estados subjetivos de pacientes adultos em hemodialise. REVISTA DE ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP. vol. 43 no 4, pp.208-214.

Corte, B. e Neto, P. (2009). A musicoterapia na doença de Parkinson, CIENCIA & SAUDE COLETIVA. vol. 14 no 6, pp. 2294-2304.

Drury, N. e Watson, A. (1987). Musicoterapia: Um Caminho Histórico para a Harmonia Interior. S. Paulo, Ground.

Drury, N. e Watson, A. (1990). Musicoterapia: Um Caminho Holístico para a Harmonia Interior. S. Paulo, Ground.

Ducourneau, G. (1984). Introdução a Musicoterapia. S. Paulo: Manole Ltda.

Fregtman, C. (1989). Corpo, Musica e Terapia. S. Paulo, Cultrix.

Hamel, Niels (2006). Musicoterapia: A Escuta Terapêutica da Linguagem Musical. REVISTA BRASILEIRA DE MUSICOTERAPIA. UBAM. no 8, pp. 66-77.

Heal, M. e Wigram, T. (1993). Music Therapy in Health and Education. London, Jessica Kingsley Publishers.

Leinig, C. (1977). Tratado de Musicoterapia. S. Paulo, Sobral.

Oliveira, C. (2004). Auto-organização, Educação e Saúde. Coimbra, Ariadne editora.

Ruud, E. (1990). Caminhos da Musicoterapia. S. Paulo, Summus.

Sacks, O. (2008). Musicofilia. Lisboa, Relogio D' Agua.

MÚSICA. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM EXPRESSÃO

Resumo

A investigação em educação musical, a partir do séc. XX, enriqueceu-se fortemente com o desenvolvimento do pensamento em Ciências da Educação, tendo também servido de base para esse desenvolvimento. O presente artigo pretende, através da visibilização de percursos de vida e conceções de educadores musicais (professores de música ou educadores) na educação pré-escolar e no 1.º CEB, identificar fatores contribuintes para a construção de um educador musical e dimensões constituintes da sua profissionalidade, nomeadamente ao nível de dispositivos e processos didáticos nesses níveis de educação e ensino. Secundariamente, pretende-se também contribuir para o desenvolvimento da pesquisa narrativa em educação e, especificamente, em Expressão e Educação Musical. Deseja-se contribuir para uma melhor compreensão da prática docente de música formal e não formal inserida nos contextos históricos mais marcantes em Portugal nos últimos 50 anos. Este artigo aborda diversas perspetivas das Ciências Sociais e Humanas tal como lidas e interpretadas no campo da comunidade científica musical - as teorias funcionalistas, as correntes interacionistas, as teorias do conflito, o construtivismo, as teorias integracionistas e as teorias pós-modernas. Intencionalmente, e apoiados em literatura, relacionam-se essas perspetivas teórico-epistemológicas sobre a educação musical com a prática profissional dos educadores didáticos. Os resultados estabelecem relações fortes com o enquadramento teórico desenvolvido. Parece haver ecos da História nas histórias narradas que influenciaram direta e indiretamente os participantes do estudo, como, a título de exemplo, a influência das instituições na educação musical (Igreja, diplomas governamentais) e os movimentos culturais fora do âmbito escolar a partir dos anos 1950. Indaga-se a necessidade de se reforçar fundamentos teóricos das Ciências da Educação com a prática da Expressão e Educação Musical enquanto veículo artístico dentro da escola, e também com a transposição de conteúdos da formação inicial e contínua para o terreno.

Educação Musical. Teorias à Espreita

Têm sido diversos os pontos de vista teóricos e epistemológicos sobre a socialização e o valor, o lugar e a função da escola nessa socialização. Também no contexto da teoria e das metateorias em Expressão e Educação Musical essas perspetivas têm sido abordadas. Apresentam-se aqui essas perspetivas fazendo intencionalmente uma relação entre a teorização e as conceções, por um lado, e as formas práticas de viver e conceber a relação com a música, por outro.

Funcionar

A teoria funcionalista acredita que a aprendizagem escolar é a forma mais eficiente de controlar os valores da sociedade fazendo aprender os comportamentos aceites (Froehlich, 2007). Os defensores desta teoria acreditam que os sistemas educacionais estão normalmente em equilíbrio, o que significa que todas as suas partes trabalham juntas de forma a criarem um sistema "funcional" (Paul & Ballantine, 2002). Estas perspetivas traduzem-se em comportamentos tidos por naturais e adequados, anulando-se o seu caráter socialmente construído. Por exemplo, na música existem comportamentos específicos e funcionais a um certo estilo: num concerto de música erudita, espera-se que os músicos entrem e saiam do palco e que o público se levante e aplauda demoradamente se apreciar muito a sua performance; num concerto de jazz, é expectável o público aplaudir após uma improvisação do músico. Enfim, há códigos e cânones que as pessoas esperam e exigem no ato de fazer e *ouver* a música, e a que nos devemos adaptar para sermos "funcionais".

Em Portugal, o regime do Estado Novo (1933-1974) incentivou a audição e o usufruto do chamado "Nacional-Cançonetismo", um género de música com características específicas, como o ênfase dado à melodia e à harmonia em detrimento da componente rítmica. A letra nunca levantava questões polémicas. A partir de meados dos anos 1960, os E.U.A. e alguns países europeus, com a França à cabeça, presenciam diversos tumultos políticos. As mudanças foram rápidas e tiveram origem em reivindicações de vários grupos.

Confrontar

A música balcaniza-se, abrindo-se a diversas correntes estilísticas, quer a nível da música erudita (*eg*. minimalismo, música concreta) quer principalmente a nível da música pop-rock (*eg*. *The Beatles, The Doors*). Em Portugal, as canções de intervenção no início dos anos 1970 podem ser um espelho dessa corrente. Os modos de vida associados ao funcionalismo entram em rotura perante a evidência da impossibilidade de controlar a divergência, a diversidade e a liberdade.

As teorias do conflito tomam a dianteira pela forma como permitem explicar e compreender as novas fraturas e as mudanças rápidas. Pedagogicamente elas traduzem-se na relevância dada à aprendizagem em contexto e auto dirigida; as competências e o conhecimento devem ser adquiridos quando a pessoa os reclama e não quando o currículo assim o estipula (Froehlich, 2007). É o tempo da denúncia da escola como fonte de reprodução das desigualdades e da resistência dos estudantes ao *status quo* (Willis, 1979). As tensões fortes geram mudanças forçadas nas estruturas de poder (Froehlich, 2007). Estas ideias podem traduzir-se diretamente no campo da música e da educação musical, sendo a escolha musical dos estudantes um indicador dessa resistência (Walcott, 1997).

Theodor W. Adorno, também compositor, interessava-se pelo lugar e pela função da música na sociedade numa perspetiva neomarxista (*ibidem*). Max Kaplan interessou-se em trazer o pensamento musical sociológico à atenção dos educadores musicais. Nos anos 1960, foi o primeiro a apontar o papel complexo dos educadores musicais, ilustrando as relações entre eles e o mundo educacional e político. Referiu-se à socialização considerando fases que o educador adulto vive regularmente nas suas interações, o que pode ser visto como um perspetiva funcionalista (Froehlich, 2007). Entre outros, Kaplan criou um modelo de educador musical na sociedade, com diversas relações e funções, a que chamou "lealdades e obrigações" (Kaplan, citado in Froehlich, 2007:57). Um dos seus contributos reside na elaboração da relação estreita entre a música como lazer e a música como disciplina escolar, sublinhando a necessidade de o educador trabalhar com valores musicais subjacente aos dois ambientes sociais. Estes profissionais não são apenas músicos-educadores mas também agentes socioculturais, pelo que a musicalidade (*musicianship*) e o sistema escolar (*educationship*) definem quem nós somos como educadores musicais (Froehlich, 2007).

Nos anos 1970 e 1980, outros autores (Shepherd, 1983; Vulliamy, 1975) publicaram um conjunto de artigos relacionados com a inclusão da música popular nos currículos escolares. Ambos apontam para a sociologia da educação musical, baseada nas teorias do conflito, e elaboram sobre os géneros de música que deveriam ser ensinados nas escolas.

Do ponto de vista estilístico, vários géneros de música são considerados: a música de intervenção, o *rock*, a música *punk*, a música alternativa e todos os outros géneros que fazem inquietar a sociedade com temas mais ou menos polémicos. Para os autores, há nessas manifestações uma contracorrente em forma de provocação. Partilha- se, a título de exemplo, o tema "Israel" da banda britânica *Siouxie and The Banshees*. Num concerto ao vivo o tema é precedido de uma passagem da "Sagração da Primavera" de Igor Stravinsky. Considera-se esta introdução como uma homenagem àquele compositor, tendo em conta o cariz de contracorrente do compositor e da própria banda. Enfim, duas gerações, dois estilos, um pensamento. A obra "Sagração da Primavera "de Igor Stravinsky, estreada em 1913 em Paris, provocou uma onda de choque cultural, tal foi a rotura assumida pelo compositor a nível tonal, métrico e rítmico.

Também Paul e Ballantine (2002) partilham um tema musical dos *Pink Floyd* cuja letra é bastante ilustrativa desta mesma ideia "We don't need no education, we don't need no thought control". Este tema terá sido mesmo censurado no Reino Unido durante o seu lançamento. Na realidade, tal como alertava Kaplan, no plano musical, a música 'oficial', do *mainstream,* e a música escondida, amplamente cultivada pelos estudantes misturavam-se. Dando-se conta da desfasagem entre a música e a escola, os estudantes reservam pouco tempo para a "música da escola", como se de uma subcultura musical se tratasse (Swanwick, 1999). A música dentro da escola deve ligar-se com a música fora das portas da escola.

Na educação musical, as teorias do conflito são o apoio de muitas investigações relacionadas com questões de género, da música multicultural, da música popular e das histórias de vida, onde os intervenientes são, muitas vezes, intérpretes da antítese das idiossincrasias da sociedade e das instituições.

interação com o outro, as interações em pequenos grupos, e a formação do estudante, das atitudes, dos valores e da opinião do professor, como resultantes dessas interações. A ideia comum estas abordagens é a de que os indivíduos que partilham uma cultura se aproximam-se na interpretação e definição das situações sociais, devido a um processo de socialização com experiências culturais semelhantes (Paul & Ballantine, 2002). Dois ramos da teoria interacionista – a teoria do rótulo (*label theory*) e teoria da mudança (*exchange theory*) - refinam esta abordagem. A teoria do rótulo tenta compreender como os estudantes se auto definem e como isso afeta as suas decisões, comportamentos e interações (Paul & Ballantine, 2002). A teoria é usada para analisar o papel da empatia na relação entre o professor de instrumento e o desenvolvimento artístico da criança. A teoria da mudança assume que há custos e prémios para as nossas ações e interações. As interações com reciprocidade criam ligações entre os indivíduos, como pode ser o caso da integração de um indivíduo num grupo musical. Neste caso, o indivíduo sente-se premiado ao sentir-se integrado e o grupo reforça ou não a sua segurança interna ao receber mais um elemento.

As funções simbólicas têm potencial tanto para a transmissão como para a transformação cultural (Swanwick, 1999). A interação pode resultar em transformação ou mesmo em rotura, convocando-se então também as teorias do conflito; pode, ainda, dar lugar a um novo espaço de conhecimento, de complemento de informação, convocando-se, então, o construtivismo.

(Des)Construir

As teorias integracionistas valorizam a forma como as pessoas compreendem os seus próprios mundos. No campo da educação musical, esta perspetiva permite analisar a contraposição entre o vocabulário musical dos estudantes e o da música erudita geralmente abordada nas escolas (Paul & Ballantine, 2002). No fundo, as práticas pedagógicas [dos educadores musicais] produzem, distribuem e reproduzem conhecimento 'oficial' que espelham as relações de poder na sociedade (Bernstein, 1990). Nesta perspetiva, o projeto de Bernstein procura ligar microprocessos (linguagem, transmissão e pedagogia) a macroformas de maneira a demonstrar como os códigos (culturais e educacionais), os conteúdos e os processos da educação estão relacionados com os grupos de alunos e as relações de poder (Sadovnik, 2001:24).

Para Pierre Bourdieu, com Jean-Claude Passeron, o grande autor da teoria da

reprodução, a escola é fator determinante na distinção social. A socialização cultural dá à criança o capital cultural para progredir (ou não) na escola. Bourdieu analisa o facto de um indivíduo apreciar, por exemplo, objetos de arte contemporânea ou obras difíceis de Bach. Para ele, o indivíduo transporta já consigo uma bagagem cultural que lhe permite compreender e gozar este género de cultura. Através do conceito de "violência simbólica" Bourdieu (1989) observa a imposição de significados como legítimos explicitando o facto de assim serem ocultadas as relações de poder que são a base da sua força. A escola tem esta característica de impor o seu poder através de normas, rotinas e de uma identidade.

As escolas são vistas como "sistemas" vivos de interação, que devem ser analisados (desconstruídos) quer ao nível do contexto lato da sociedade, quer ao nível dos sistemas individuais (Froehlich, 2007). Ao nível individual, a ideia chave está no *meaning-making*, ou seja, na criação de novos significados por cada indivíduo, partindo da interação entre o que ele sabe da sua experiência do passado e o que vai aprender no seu ambiente atual (Richardson, 1997). Froehlich identifica três formas de uso destas teorias em educação musical: o conhecimento através desta teoria é levado à prática 1) testando ideias e abordagens baseadas no conhecimento prévio e na experiência, 2) aplicando-as a novas situações e 3) integrando o novo conhecimento em ideias e construções intelectuais familiares já formadas. Fazer música, num ambiente auditivo atento e de autoavaliação crítica, subscreve este modelo construtivista (Froehlich, 2007:91).

As teorias pós-modernas, em si mesmas, oferecem pouca orientação epistemológica (Flinders & Richardson, 2002). As suas dimensões epistemológicas são várias e estas ora se esgrimem entre si ora se complementam. O pós-modernismo pode ser visto como uma *antiepistemologia* na sua rejeição radical do conhecimento cartesiano, nomeadamente no que diz respeito à livre escolha e à noção de sujeito autónomo (Flinders & Richardson, 2002). A sua tradução musical pode pressentir-se na banda britânica *The Art of Noise* através, entre outros, de uma mistura do minimalismo herdado de Steve Reich e Philip Glass, num jogo sonoro de ruídos humanos e não humanos, e da música *pop* dos anos 1980. O título, em forma de expressão idiomática, de um dos seus álbuns (1987) "In No Sense? Nonsense!", é exemplificativo dessa dialética entre o ruído e a música.

Dado o uso comum de diversas teorias para dar conta de fenómenos da educação e da educação musical, as teorias pós-modernas defendem o seu uso

combinado em função de casos específicos e localizados.

As teorias pós-modernas podem ser consideradas próximas da teoria do conflito (Paul & Ballantine, 2002) já que ambas acreditam que os indivíduos constroem significados como resultado do lugar onde estão situados, social e culturalmente. O pensamento musical não decorreria apenas da música, mas seria construído como resultado das nossas próprias experiências com ela, sendo por isso criticáveis as perspetivas de estudo da música que se centram na música ocidental europeia e não na música de todo o mundo (Martin, 1995, referido in Froehlich, 2007).

A pedagogia crítica de Giroux (1981, 1991) congrega as teorias do conflito e pós-modernas e baseia-se na ideia de que a educação produz conhecimento e disciplinas políticas e na necessidade de os estudantes se consciencializarem de que as suas vozes devem ser ouvidas através dos seus grupos. Curiosamente, no Reino Unido, foram muitas as bandas de *rock* que emergiram dentro do universo escolar e universitário (por exemplo *Keane*, *Coldplay*), com uma identidade musical, cívica e mesmo política definidas.

Educadores Musicais. Teorias à Espreita

Os estudos relacionados com a prática profissional do educador musical remontam à segunda metade do séc. XX. Desde os anos 1950, quer músicos profissionais quer professores de música manifestaram tendência a desenvolver grupos num ascendente de motivação (Froehlich, 2007). As décadas de 1960 e 1970 foram tempos de mudança no que diz respeito ao posicionamento dos jovens em relação à construção de uma sociedade melhor. É dentro dos grupos mais desfavorecidos que a possibilidade de se ser professor se torna numa boa aposta.

White (1964) realizou um estudo sobre o papel profissional e o *status* dos professores de música na sociedade norte-americana, indagando sobre o valor dado pela sociedade ao trabalho do professor de música, questionou se lhe é dado algum prestígio específico no trabalho que realiza. White concluiu que os professores de música têm um papel social forte e definido e que esse papel é visto com respeito pela sociedade, porque congruente com os valores típicos da sociedade norte-americana, diferentemente do músico que é rotulado de "desviante".

Riedel (1964) tentou descrever as várias formas de sociabilização que ocorrem nas práticas musicais aplicadas à educação musical e traçar o papel do educador

musical ao longo dos anos. Como o autor afirma "O maior objetivo da educação musical deve ser a satisfação das necessidades intelectuais e emocionais do(a) aluno(a) em todo o seu percurso escolar" (1964:152).

Rumbelow (1969) desenvolveu uma tese baseada na teoria interacionista de Mead, discutindo a música como uma forma comunicativa. Concretamente, desenvolveu a ideia interacionista de 'gesto musical', assemelhando-o ao 'gesto' de Mead, como o núcleo da interação e da comunicação entre as pessoas, discutindo também os processos de interação entre os músicos, entre os professores e entre o aluno e o professor.

Numa dimensão interacionista, Small (1977, 1998) introduz o termo *musicking*, uma contração de "music-making", que indica o ato de fazer música e o que significa para as relações entre os participantes num determinado tempo, local e espaço. L'Roy (1983) estudou o papel do desenvolvimento dos estudantes em formação inicial de professores de música e constatou existirem fragilidades nos futuros professores enquanto professores, o que não acontecia em relação ao seu papel de músicos.

Outros estudos sobre a identidade ocupacional do músico professor de música (Cox, 1997; Froehlich & L'Roy, 1985; Roberts, 1991; Woodford, 2002) abordam a dicotomia, dentro do sujeito, entre o músico e o professor de música e procuram compreender a formação pedagógica *versus* formação musical que as escolas de música oferecem.

Há igualmente a necessidade de compreender os fatores que influenciam os professores da formação inicial que conseguem atingir os seus objetivos. O conceito de "o outro significante" é pertinente para os professores iniciantes que se devem relacionar com os membros da sua comunidade e encontrar, aí, mentores que os possam guiar no seu crescimento e desenvolvimento.

Para Swanwick (1999), o músico lê, codifica, traduz e interpreta, pelo que a interação social (o *eu* com os outros) efetiva-se por meio do discurso simbólico; por isso, o músico não é meramente respondente, mas intérprete. O autor usa a palavra *transcender* para dizer que nos transcendemos nessa forma de dar e receber, nessa interação entre as nossas ações e os seus resultados. O ensino da música não é simplesmente uma forma de transmitir cultura, mas algo comprometido com as tradições num percurso vivo e criativo, numa rede de conversações que possui diversos sotaques. Nesses diálogos, todos os educadores possuem uma *voz* musical e ouvem as *vozes* musicais dos seus alunos.

Tem havido investigação sobre as vidas profissionais dos educadores musicais, principalmente na identificação de diferenças nas formas de partilhar o ensino da música, em função da experiência e da especialidade do professor (Hookey, 2002), e na descrição de professores exemplares e da sua emergência. Huberman (1989) enfatizou a importância das biografias na identificação de momentos significativos ao longo da vida profissional.

O estudo de caso de Dulling (1992) sobre dois educadores musicais permitiu caracterizar a procura de mentores por parte dos participantes daquele estudo. Os resultados espelharam um profissional que *reinveste* na sua própria aprendizagem. Os educadores musicais são orientados para um crescimento através das interações com os seus mentores. Os educadores musicais não esperam saber tudo o que há para saber, mas esperam ser dotados de uma compreensão na forma de o descobrir (Dulling, 1992).

Agger (2004) indaga sobre o impacto da experiência diversificada do educador musical e a sua influência junto das escolas. Quanto mais diversificada é a experiência que o educador de música leva para o espaço escolar, maior é o enriquecimento musical da escola (Froehlich, 2007).

Durante muitos anos os educadores musicais encontraram-se no meio do debate sobre o lugar da música no processo das experiências formais da escola e os valores fora da aprendizagem escolar (Froehlich, 2007). O debate toca 1) a diferença entre os valores musicais de cada um de nós, 2) a cultura que os educadores musicais representam e catapultam e 3) como os educadores musicais e os alunos podem encontrar uma plataforma de comunicação entre diferentes perspetivas associadas ou resultantes da audição ou execução de obras musicais" (Froehlich, 2007:74).

Na pesquisa narrativa a importância atribuída à educação musical tem sido gradualmente enfatizada por diversos autores (Barone & Eisner, 2006; Bresler, 2006; Bowman, 2006; Chase, 2005; Clandinin, 2007; Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 2006; Pinnegar & Daynes, 2007; Polkinghorne, 1988). Os estudos apresentados, pela sua quantidade e qualidade, já mereceram a realização de conferências internacionais especificamente dedicadas à investigação de narrativas em educação musical.

Acredita-se que a pesquisa narrativa em educação musical ajudará a encontrar elos entre a educação musical e outras áreas, permitindo o estabelecimento de

relações até agora não realizadas e informando o estudo do educador musical (Dunbar-Hall, 2009).

Educadores Musicais. Didáticas à Espreita

Depois de situarmos epistemologicamente a educação musical e a prática do ensino da música, e baseando-nos num estudo que envolveu narrativas de vida de três educadores musicais (Cunha, 2013), apresentam-se alguns contributos para dar Expressão às Ciências da Educação.

Em música.

Sobre a construção da profissionalidade dos educadores musicais, constata-se existir uma ligação precoce à música e às vivências musicais, que não passam necessariamente pela educação formal, e uma presença forte da música no desenvolvimento pessoal destes educadores - na infância, na adolescência e na adultez. Parece poder falar-se de uma relação, nestes casos, entre uma postura aberta às especificidades da pedagogia musical nos níveis de educação em foco e uma atitude recetiva às formas não convencionais da música. No fundo, tudo se passa como se as vivências em pedagogia musical não pudessem deixar de exprimir o mesmo prazer e satisfação que as vivências da música.

Encontram-se também influências das correntes da pedagogia musical na constituição da profissionalidade dos educadores e esta parece, neles, inserir-se num apetite cultural e criativo mais vasto (como educadores e formadores).

Evidencia-se, de forma relacionada, uma vinculação intrínseca dos educadores musicais às suas tarefas de formação, a que eles próprios se referem usando o termo "paixão". A palavra "paixão" pode ser traduzida por entusiasmo do educador, pelo equilíbrio entre a *musicianship* e a *educationship* (Froehlich, 2007), pela capacidade em criar *feedbacks* (Hattie, 2003), pela atitude e predisposição positiva (Vásquez e Niño, 2000) e/ou pela energia que o profissional emana (Jacobi-Karna (2007).

Este compromisso intrínseco destes profissionais traduz-se numa conceção da Expressão e Educação Musical no Jardim de Infância e no 1.º CEB que tem por centro de significação a partilha – entre educadores, crianças e pais - traduzida em cumplicidades e afetos, mas também em dispositivos de formação de cariz coletivo. Esta partilha atribui atenção aos afetos dos alunos como uma forte arma didática

Hattie (2003). Numa perspetiva epistemológica, convocam-se assim as teorias construtivistas e interacionistas que sustentam e dão sentido educativo ao ato de fazer música num coletivo.

De acordo com os estudos biográfico-narrativos (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001) e no âmbito específico da pesquisa narrativa em educação musical (Clandinin, 2009; Barrett & Stauffer, 2009), identificaram-se fatores pessoais e contextuais subjacentes à construção da profissionalidade de educadores musicais positivamente reconhecidos. Reforça-se que os diferentes contextos influenciam a construção da identidade dos docentes enquanto profissionais e seu impacto nas crianças, colegas e escolas em que trabalharam. Contextos espaciais com consequências pedagógicas nos cursos de didática da música e nos espaços onde se expõem ideias (nas próprias escolas com as crianças, nos projetos fora das escolas e na formação contínua de educadores e professores); contextos temporais fortes que passaram pelo período da revolução de 25 de abril de 1974 e pelo cruzamento, ao longo do tempo, de vários e diferentes educadores musicais nas vidas dos participantes (diferentes professores mentores e diretoras escolares); e contextos pessoais muitas vezes omitidos no discurso narrativo dos participantes.

No que respeita à identificação de perspectivas educativas e didáticas dos educadores musicais, onde se expõem diferentes dimensões do perfil do educador musical, testemunha-se a importância do *feedback* e dos afetos na relação com as crianças. Revela-se, também, a existência de um cuidado especial para com a música no Jardim de Infância com ênfase na competência técnico-pedagógica dos educadores. Na sequência sublinha-se a importância da transposição de conteúdos da formação contínua para o terreno que releva daquelas visões sobre o perfil do educador musical em múltiplas dimensões (atitude positiva, energia, organização, sistematização e criatividade).

Parece haver ecos da História nas histórias narradas. Apenas a título de exemplo, a influência das instituições na educação musical (Igreja, diplomas governamentais) e os movimentos culturais fora do âmbito escolar a partir dos anos 1950. Numa dimensão mais específica, o Canto Coral, a coadjuvância, a Revolução dos Cravos, os cursos de didática musical, entre outros, e a consolidação do ensino superior politécnico influenciaram direta e indiretamente os educadores musicais.

Criam-se intencionalmente pontes entre a teoria das ciências sociais e da educação e certas práticas musicais: Teoria Funcionalista – Canto Coral; Teoria

Crítica – música "antisistema", Teorias interacionistas – música com as famílias; Teorias pós modernas – repertório eclético, múltiplas didáticas).

Salienta-se a validade do uso das narrativas biográficas como metodologia de acesso a práticas e teorias da Expressão e Educação Musical inerentes à experiência dos educadores. As narrativas biográficas explicitam e visibilizam práticas exercidas ao longo dos trajetos profissionais dos docentes. Convoca-se, neste sentido, a noção de "biograficidade" (Lopes, 2011) como processo de construção das identidades que é positivamente marcado pela exploração da sua natureza biográfica. A intensificar este ponto, valoriza-se o conhecimento prático que os educadores partilham com a comunidade científica e profissional, através de processos de interação (Bolívar & Domingo, 2007; Rivas Flores, 2009). A valorização do conhecimento prático associa-se à reconstrução cultural e pessoal (Bolívar & Domingo, 2007) espelhada na conceção de vários projetos e na progressão profissional, na experimentação de diversas manifestações dentro do universo didático-musical e no cruzamento do seu conhecimento pedagógico com influências didático-musicais de que foi usufruindo ao longo da sua carreira profissional.

Espelham-se efeitos e ações que ocorreram em si: a preocupação em conseguir transpor conhecimento em contexto de sala de aula (Chevallard, 1991) e, subjacente, a capacidade ou não de se ser um educador musical. Relembram-se as fragilidades dos professores de música em oposição ao seu papel de músicos (L'Roy, 1983).

Confirma-se a existência de diversos perspetivas didáticas e de didáticas escondidas nas vidas dos educadores musicais. Os desafios inerentes à Expressão e Educação Musical no mundo do Jardim de Infância e do 1.º CEB traduzem-se na necessidade de se investir (cada vez) mais na formação inicial e contínua e na investigação académica. Mais estudos relacionados com os educadores musicais no ensino pré-escolar e do 1.º CEB são necessários para uma melhor compreensão das suas práticas.

Que futuro para este artigo? Pensa-se fazer dele um veículo para a valorização profissional dos educadores musicais, incidindo no entusiasmo, irreverência e competência como um importante contributo ao crescimento integral das crianças.

A investigação deve continuar em paralelo com a nossa prática profissional. De dentro para fora e de fora para dentro, com a música e com as crianças.

Referências Bibliográficas

Agger, Ben (2004). *The virtual self. A contemporary sociology*. Oxford, England: Backwell.

Barone, Tom & Eisner, Elliott (2006). Arts-based educational research. In Judith Green, Gregory Camilli & Patricia Elmore (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 95-109). Washington, DC: American Educational Research Association.

Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (2009). Narrative Inquiry in Music Education. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 7-18). New York: Springer.

Bernstein, Basil B. (1975). *Class, codes and control: Vol. 3*. London: Routledge.

Bernstein, Basil B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse: Class, codes and control: Vol. 4.* London: Routledge.

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2007). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *7*(4), Art. 12. Acessível em http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125.

Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús. & Fernández, Manuel (2001). *La investigacíon biográfico-narrativa en educacíon – enfoque e metodologia*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bourdieu, Pierre (1989). *O Poder Simbólico.* Lisboa: Difel. Bowman, Wayne D. (2006). Why narrative? Why now?. *Research Studies in Music Education, 27,* 5-20.

Bowman, Wayne D. (2009). Charting Narrative Territory. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 211-222). New York: Springer.

Bresler, Liora (2006). Embodied narrative inquiry: A methodology of connection. *Research Studies in Music Education, 27,* 21-43.

Chase, Susan E. (2005). Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Chevallard, Yves (1991). La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble: La pensée Sauvage.

Clandinin, D. Jean (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Clandinin, D. Jean (2009). Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 201-210). New York: Springer.

Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Connelly, F. Michael & Clandinin, D. Jean (2006). Narrative Inquiry. In Judith L. Green, Gregory Camilli & Patricia Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp.477-487). Mahwah, NJ: Lawernce Erlbaum.

Cox, Patricia (1997). The professional socialization of music teachers as musicians and educators. In Roger Rideout (Ed.), *On the sociology of music* (pp.112-120). Norman: University of Oklahoma.

Dulling, Edward Burger (1992). *The development of pedagogical content knowledge: Two case studies of exemplary general music teachers*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Estatal de Ohio, Columbus.

Dunbar-Hall, Peter (2009). Narrative Inquiry as reflection on Pedagogy – A Commentary. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 175-178). New York: Springer.

Flinders, David J. & Richardson, Carol P. (2002). Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp. 1159-1175). New York: Oxford University Press.

Froehlich, Hildegard C. & L'Roy, DiAnne (1985). An investigation of occupancy identity in undergraduate music education majors. *Bulletin of Council for Research in Music education, 85,* 65-75.

Giroux, Henry (1981). *Ideology, culture and the process of schooling.* Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, Henry (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries.* Albany: State University of New York Press.

Grout, Donald J. & Palisca, Claude V. (1997). *História da Música* Ocidental. Lisboa: Gradiva.

Hattie, John (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Artigo colocado em 23 de agosto de 2007 em http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Evidence-based-leadership/Measuring-learning/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence.

Hookey, Mary Ross (2002). Professional Development. In Richard Colwell & Claude Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp.887-901). New York: Oxford University Press.

Huberman, Michael (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91 (1),* 31-57.

Jacobi-Karna, Kathleen (2007). Preparing Elementary General Music Teachers. In MENC *Spotlight on Transition to Teaching Music* (p.38). New York: Rowman & Littlefield Education.

L'Roy, DiAnne (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors.* Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Norte do Texas. Denton.

Paul, Stephen J. & Ballantine, Jeanne H. (2002). The Sociology of Education and Connections to Music Education Research. In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp.566-583). New York: Oxford University Press.

Pinnegar, Stefinee & Daynes, J. Gary (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Polkinghorne, Donald (1988). *Narrative knowing in the human sciences*. New York: State University of New York.

Riedel, Johannes (1964*)*. The Function of Sociability in the Sociology of Music in Music Education. *Journal of Research in Music Education, 12* (2), 149-158.

Rivas Flores, José Ignacio (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In José Ignacio Rivas Flores & David Herrera (Coord.), *Voz y Educación – La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Editorial Octaedro.

Roberts, Brian A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education, 18,* 30-39.

Rumbelow, Allen Stuart (1969). *Music and social groups: an interactionist approach to the sociology of music.* Tese de Doutoramento. University of Minnesota.

Sadovnik, Alan R. (2001). Theories in the sociology of education. In Jeanne H. Ballantine, J. & Joan Z. Spade (Eds.), *Schools and society* (pp. 15-31). Belmont, CA: Wadsworth.

Shepherd, John C. (1983). Conflict in patterns of socialization: The role of the classroom music teacher. *Canadian Review of Sociology and Antropology, 20(1),* 22-43.

Small, Christopher (1977). *Music, society, education.* London: Calder. Small, Christopher (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening.*

Hanover, NH: University Press of New England.

Swanwick, Keith (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.

Vásquez, Julia Bernal & Niño, María Luisa Calvo (2000). *Didáctica de la Música - La expresión en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vulliamy, Graham (1975). Music education: Some critical comments. *Journal of Curriculum Studies, 7*(1), 18-25.

Walcott, Rinaldo (1997). *Black Like Who?* Toronto: Insomniac Press.

White, Howard G. (1964). *The professional role and status of the school music teacher in American society.* Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Kansas. Lawrence.

Willis, Paul (1979). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs.* Aldershot, England: Saxon House.

Woodford, Paul (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. In Richard Colwell & Carol Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music teaching and Learning* (pp.327-347). New York: Oxford University Press.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CENÀRIOS DA PRÁTICA EM SAÚDE

Andrea Poppe

Brasil
mjcc@urad.pt

Resumo

Essa pesquisa analisa as contribuições que os cenários da prática em saúde, na graduação em Psicologia e na perspectiva das Novas Diretrizes Curriculares, oferecem à formação. A investigação foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa qualitativa e envolveu dois cursos de Psicologia em universidades situadas na Baixada Santista/SP. Utilizou-se para o desenvolvimento da pesquisa as técnicas de entrevista semiestruturada com 13 professores e 4 alunos, grupos focais com 14 alunos e análise documental dos projetos dos cursos, disponíveis online, para produção dos dados. No campo da análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que mudanças nas diretrizes curriculares para o curso de Psicologia foram consideradas positivas, com destaque para a inserção dos alunos em cenários da prática a partir dos primeiros anos e a possibilidade de cada instituição poder escolher as ênfases, e indicam, também, a necessidade do aprofundamento da discussão acerca de uma formação mais generalista bem como de uma prática psicológica mais pautada nos princípios do SUS. As análises empreendidas permitiram aproximar focos que ainda demandam aprofundamento e novas investigações, revelando a contemporaneidade do tema e sua complexidade no contexto não apenas das transformações no ensino da Psicologia como também das mudanças na educação superior do País.

XII Congresso da SPCE, 11 a 13 de setembro de 2014, UTAD, Vila Real

http://xiicongressospce2014.utad.pt/

Sofia Castanheira Pais

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

Título

Implicações socioeducativas do fenómeno da medicalização – reflexões em torno de um estudo de caso

Resumo

Atualmente assiste-se progressivamente a um aumento de condições de saúde entendidas como problemáticas, particularmente no contexto escolar. Apelidadas de doenças crónicas envolvem inúmeras vezes diagnósticos e tratamentos tendencialmente nebulosos reveladores de uma desinformação generalizada, quer do ponto de vista dos discursos, quer do ponto de vista das práticas, a eles associada (Petrina, 2006). De facto, a escola tem vindo a acolher uma diversidade considerável de crianças e jovens que, não respondendo a expectativas de diversas ordens (sejam elas familiares, educativas, sociais, etc.), acabam diferenciadas, sendo por vezes encaminhadas para percursos educativos alternativos. Verifica-se, pois, que a dificuldade em definir, diagnosticar, tratar e lidar com estas crianças e jovens a nível socioeducativo tende a ser resolvida através da (sobre)medicalização (Poitras & Meredith, 2009; Fraser, 2010).

Não sendo a medicalização um fenómeno recente, este "processo através do qual alguns aspetos da vida humana são considerados problemas médicos, quando anteriormente não eram entendidos enquanto patológicos" (Maturo, 2012: 123) e passam a implicar a toma de medicação injustificada, tem vindo a revelar-se uma preocupação crescente para pais, professores, médicos, etc. Todavia, o assunto não se esvazia nas inquietações destes familiares e profissionais, de forma local e isolada. Pelo contrário, este fenómeno tem sido explorado no seio da comunidade académica e científica e vem sendo debatido internacionalmente (Espanha, Uruguai, Argentina, …), verificando-se em Portugal alguns focos de discussão a respeito. Destacam-se, entre outros, o grupo de trabalho responsável pela publicação do Manifesto *Por uma Abordagem não Medicalizante nem Patologizante da Educação* (http://educationmedicalisation.blogspot.pt/) e a equipa de investigação que leva a cabo o

estudo *Medicamentos e Consumos de Performance* (http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=812&fileName=31mar_o2014_B_W.pdf).

Admitindo que este estudo adopta uma perspetiva ecológica (Bronfenbrenner 1979) assente num modelo social - e portanto que não se reduz a uma leitura biomédica (Roy & Miller, 2012) do fenómeno da medicalização -, reconhece-se a inevitabilidade de um olhar crítico sobre mesmo salientando que à escola cabe (também) a corresponsabilidade pelo sucesso das crianças e dos jovens. Neste sentido, este estudo visa explorar o fenómeno da medicalização de crianças e jovens em idade escolar atendendo às suas implicações nas experiências de vida das mesmas, com particular enfoque na escola. Para o efeito, apresentam-se e discutem-se algumas dimensões de um estudo de caso realizado na zona Norte do país.

Palavras Chave

Medicalização

Crianças e Jovens

Escola

Cidadania

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS INFANTOJUVENIL PELO MEIO AMBIENTE

Camila Brito Galvão[1], Carlos Alberto De Oliveira Magalhães Júnior[2]

Universidade Estadual de Maringá
camilabritogalvao@gmail.com[1], juniormagalhaes@hotmail.com[2]

Resumo

Os problemas ambientais em seus diversos aspectos têm preocupado os diferentes setores sociais, no entanto independente da abordagem que é dada as temáticas ambientais as discussões levam sempre a mesma direção: a da necessidade de políticas públicas de educação ambiental que contemplem os diversos segmentos da sociedade. Dentre as políticas públicas de Educação Ambiental implementadas no Brasil destaca-se a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente que busca envolver os jovens na construção de uma sociedade mais justa e educada ambientalmente. O proposito do presente estudo foi averiguar a avaliação que os professores que participam ativamente da Conferência em questão fazem em relação a essa política pública. Para tal objetivo buscamos acompanhar a realização da Conferência desde sua fase escolar até a fase estadual e através de observações, conversas formais e informais com professores que participavam do evento, realização de grupo de discussão sobre as mesmas e entrevistas é que obtivemos os resultados dessa pesquisa. Após análise dos dados podemos constatar que dentre as potencialidades propiciadas pela Conferência, elencadas pelos professores, destacam-se: a oportunidade de inserção da temática ambiental no cotidiano das comunidades escolares; o incentivo ao protagonismo juvenil, fortalecendo a capacidade de criação e comprometimento dos jovens para com as questões ambientais, a divulgação dos projetos que são desenvolvidos nas escolas, a troca de experiências e a renovação de ideias, além de fortalecer a relação escola/comunidade. Em contrapartida os professores elencaram como fragilidades da Conferência, a ampliação do público alvo, a necessidade de que elas ocorram com mais frequência, a falta de capacitação dos professores e principalmente a falta de apoio financeiro tanto para a realização da Conferência como para a implementação dos projetos. Através do presente estudo pode-se constatar que as políticas públicas voltadas a Educação Ambiental são fundamentais para a melhoria da situação ambiental que nos encontramos atualmente, em relação a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente podemos dizer que elas são vistas com bons olhos perante os professores, pois contribui para o envolvimento da escola e comunidade em prol da melhoria do meio ambiente, além de resgatar a responsabilidade dos jovens para as mudanças que tanto se espera na sociedade.

SOFRIMENTO E FÉ EM DOENÇAS CRÓNICAS, CONTRIBUTOS PARA A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS

Paula Encarnação Peres[1], Clara Costa Oliveira[2]

UMinho - ICBAS[1], IE -CEH -Uminho[2]
pperes@ese.uminho.pt[1], claracol@ie.uminho.pt[2]

Resumo

O reconhecimento da necessidade de intervenções na área da espiritualidade e da fé no alívio do sofrimento e de inúmera sintomatologia fisiológica tem vindo a ter cada vez mais evidência científica, ainda que seja considerado por muitos um fenómeno de placebo, o que não o torna, porém, menos real. Desde há algum tempo que a OMS reconhece a importância da espiritualidade e da fé no alívio e recuperação de estados de sofrimento e até de dor. No entanto, nem a espiritualidade e a fé são sinónimos, nem o sofrimento e a dor o são. Devendo estes conceitos ser bem diferenciados, antes de serem eventualmente articulados.

O papel dos enfermeiros na prestação de cuidados a pessoas com doença crónica constitui uma mais-valia fundamental para o bem-estar e a construção de projetos de vida na vida dessas pessoas; devendo contudo os enfermeiros possuir uma formação que os sensibilize para a importância, e para o conhecimento, das questões da espiritualidade e nomeadamente da fé junto dos seus clientes, o que não ocorre de modo contínuo e articulado, usualmente, em Portugal.

A investigação que estamos a construir pretende fornecer uma base científica sobre esta eventual relação entre a fé e a diminuição do sofrimento humano, para se poder argumentar, posteriormente, a favor de uma direção diferente na formação dos enfermeiros, em Portugal.

Ainda que existam escalas de dor utilizadas universalmente, tal não ocorre no que respeita ao sofrimento; criámos um instrumento que correlaciona a fé e o sofrimento em doentes crónicos, a partir de dois instrumentos já existentes (um sobre construção de sentido interno de coerência, e outro de espiritualidade e fé) e adicionámos perguntas de um questionário testado e validado, por nós construído. O instrumento, no seu todo, encontra-se em fase de pedido de autorização para a sua aplicação a doentes crónicos de instituições hospitalares e de associações de doentes crónicos. Entretanto, identificou-se o estado da arte sobre a nossa temática e selecionámos e alicerçámos os quadros teóricos nos quais assenta a nossa pesquisa. É nossa finalidade, nesta comunicação, dar conta dos avanços empreendidos nesta investigação no momento da realização deste congresso da SPCE.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

LÚPUS: UMA DOENÇA CRÓNICA A CONHECER

Sousa, E.[1]; Bogas, H.[2]; Rodrigues, I.[3]

[1]Aluno do 2º Ciclo em Ensino de Biologia e Geologia no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD

[2] Aluna do 2º Ciclo em Ensino de Matemática no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da UTAD

[3] Depart. Educação e Psicologia – UTAD, Vila Real, Portugal. isilda@utad.pt; Investigadora do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

O presente trabalho foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de História da Ciência, inserida no plano de estudos do 2ºCiclo de Ensino da UTAD, no ano letivo de 2013/14. O tema geral de estudo foi a história da ciência de algumas doenças crónicas. A nossa investigação centrou-se na doença crónica - Lúpus. Os principais objetivos deste trabalho foram: identificar os conhecimentos de alguns alunos universitários sobre a doença em estudo e fazer um levantamento sobre a sua evolução histórica.

As doenças crónicas são atualmente a principal causa de mortalidade e morbilidade com implicações económicas significativas. Um dos seus desafios coloca-se ao nível das crenças existentes na formação de alguns profissionais da educação e da saúde (Oliveira e Gonçalves, 2004). O Lúpus é uma doença crónica autoimune que afeta principalmente mulheres e pode dirigir-se a vários órgãos ou sistemas diferentes, provocando sintomas de formas bastante variadas.

Neste trabalho recorremos a uma metodologia qualitativa. A recolha de dados foi feita através de um questionário que foi elaborado e aplicado pelos autores do estudo. A amostra é constituída por 59 alunos das licenciaturas em Biologia/Geologia e de Engenharia Civil da UTAD.

Verificámos, pela análise dos resultados, que há um grande desconhecimento sobre a doença crónica analisada, quer em termos de evolução do conhecimento, quer em termos de agente responsável, transmissão e prevenção.

Referências Bibliográficas

Oliveira, H. M.; Gonçalves, M. J. (2004). EDUCAÇÃO EM SAÚDE: uma experiência transformadora. *Revista Brasileira Enfermagem,* vol. 57(6), p.761-763.

A RELIGIOSIDADE E A ESPIRITUALIDADE DOS ALUNOS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO

Terezinha Carmem Gandelman [1],

[1] Diretoria da Universidade Paulista, Santos, terezag@unip.br

Resumo

Este artigo trata sobre a religiosidade e a espiritualidade de alunos do curso de formação de psicólogos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas semidirigidas com dois graduandos do último ano letivo de um curso de Psicologia. A partir da pesquisa, englobando religiosidade e espiritualidade, foram tecidas considerações e realizou-se um diálogo com autores desta área sobre os tópicos definidos para a análise. Evidencia-se que há necessidade de aprofundar a inserção destes temas na grade curricular do curso de Psicologia como forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.
Palavras-chave: Religiosidade; Espiritualidade; Psicologia; Formação.

Introdução

A Psicologia preocupa-se com o homem em sua totalidade psíquica, incluindo pensamentos, emoções, comportamentos, percepções e toda a gama de conteúdos que constituem seu universo particular e suas relações com a realidade circundante. Nesse contexto inclui-se a reflexão sobre o modo como as pessoas lidam com suas crenças e seus valores religiosos, que fazem parte de suas subjetividades, vidas e ações pessoais e profissionais. Amatuzzi (1999) definiu a Psicologia da Religião como uma área que inclui o estudo da experiência religiosa e que entende como a relação entre o homem e a esfera transcendente é estabelecida ao longo das situações cotidianas. Ribeiro (2004, p. 14) considera:

> Estudar o homem psicologicamente e excluir dele o estudo de seu aspecto espiritual é o mais alienante descompromisso da Ciência e ou da academia com a totalidade existencial humana, da qual nasce todo e qualquer significado.

O autor questiona como a Psicologia pode, enquanto ciência, entrar em conflito com a religião ou desconsiderá-la frente às angústias do ser humano à procura de seu sentido último.

Como relata Esteves (2004), possivelmente e de modo geral a postura dos docentes frente à religião interfira na formação dos graduandos, como se pode observar nos cursos de Psicologia.

Muitas vezes a conduta profissional sugerida para os alunos quando surgiam temas relacionados à religiosidade era diferente daquela de quando outras questões eram abordadas. Era frequente dar-se aos alunos a orientação de que convinha evitar a abordagem do tema, pois este era delicado e poderia dar margens a discussões ou confronto entre diversas crenças,

inconvenientes na clínica. Era sugerido apenas ouvir a fala religiosa sem se deter a ela e não tratar desse assunto nos atendimentos.

Amatuzzi (2007) ressalta que os alunos apresentam grande carência de elaborações teóricas e informações científicas relacionadas à dimensão religiosa da experiência humana.

Segundo Costa (2008), o curso de Psicologia aborda temas diversos, como a autoestima, as crenças pessoais, os tipos de personalidade, os processos cognitivos e outros. Ao fazê-lo, a formação em Psicologia estimula, também, a reflexão sobre o sentido da vida e a busca de autoconhecimento. Como afirma Forghieri, "ao mestre compete ajudar o estudante a desvendar vários caminhos de sua existência, dentro do fisicamente pequeno, mas vivencialmente imenso espaço de uma sala de aula" (FORGHIERI, 2007, p. 60). Por isso, o discente precisa e espera ter ouvidos os seus questionamentos e encontrar acolhimento no professor e no supervisor do curso, inclusive em questões relacionadas a sua religiosidade. No entanto, isso nem sempre acontece.

Os cursos de Psicologia não dão acesso ao estudante a trabalhos nesse campo desenvolvidos no Brasil ou em escolas europeias e americanas, o que poderia facilitar um olhar psicológico não redutor aos fenômenos religiosos e espirituais. Usualmente os cursos apresentam ao futuro psicólogo apenas as posições da Psicologia que excluem as experiências religiosas e espirituais do âmbito de seus estudos ou que as focalizam como patológicas.

Observam-se movimentos contraditórios diante da proposta de flexibilização do currículo e dos modos de ensino trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que oscilam entre o uso excessivo da liberdade de organização dos cursos, que por sua vez não garantem uma homogeneidade básica de ensino no país, e o engessamento das propostas que obedecem principalmente a interesses das instituições. Nesse processo ainda há os professores que buscam espaço para as suas preferências teóricas, para fazer prevalecer os seus modos de compreender como deve ser a formação do psicólogo (ANCONA-LOPEZ, 2007).

As reflexões acima e a convivência com professores, psicólogos e alunos dentro de uma universidade, levaram a definir o objetivo desta pesquisa: compreender a religiosidade e a espiritualidade dos alunos no curso de formação de psicólogo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, compreender a religiosidade e a espiritualidade dos alunos no curso de formação de psicólogo, foram entrevistados dois graduandos do último ano letivo de um curso de Psicologia. Como critério para a escolha dos entrevistados considerou-se o tempo de ingresso na graduação em Psicologia, optando por alunos do último ano letivo, período em que se supõe já terem adquirido os conhecimentos propostos pelo curso e já estarem realizando estágios na área clínica, quando se começa a aplicar os conhecimentos adquiridos. Utilizei esse critério porque a clínica-escola é o lugar no qual os estagiários começam suas práticas como futuros psicólogos e, consequentemente, voltam-se para o outro e penetram em suas vivências, incluindo a religiosa e a espiritual, possibilitando, assim, a melhor reflexão dos conteúdos aprendidos.

Outros critérios foram terem entre 20 e 25 anos, valorizarem a vida religiosa e espiritual e terem condições de expressar seus sentimentos e pensamentos a respeito do tema da entrevista. Quanto ao critério da idade, levou-se em consideração os estudos de Fowler (1992) sobre o desenvolvimento espiritual, sendo a vida adulta marcada pelo estágio denominado "individual-reflexivo". A crença deixa de ter como referência o grupo e passa a ter como referência o próprio indivíduo, tornando-se parte integrante da identidade pessoal. A importância desta fase relaciona-se com a capacidade do indivíduo de refletir criticamente sobre a sua identidade e a sua vida, assumindo uma atitude mais dialética.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa foi exposto aos alunos do último ano do curso de Psicologia por um supervisor, solicitando que os interessados no tema se manifestassem. Foram escolhidos dois colaboradores: Rodrigo e Roberta e adotada como instrumento de pesquisa a entrevista semidirigida.

Foram observados todos os cuidados éticos para a pesquisa com humanos. Cada entrevista, com duração aproximada de uma hora e meia, foi conduzida de modo que os colaboradores se sentissem sem reservas, seguros e livres para relatar suas vivências. Eles ficaram à vontade durante a entrevista e se expressaram espontaneamente. As entrevistas foram transcritas na íntegra e entregues aos colaboradores para que alterassem aquilo que não correspondesse aos seus relatos; não houve qualquer modificação. Posteriormente, realizou-se uma leitura da transcrição das entrevistas. Com uma leitura mais atenta e detalhada, a partir da síntese, analisou-se o conteúdo das entrevistas considerando a repetição e a frequência dos temas que iam ao encontro do objetivo da pesquisa e o apresentaram em forma de relato descritivo, tecendo considerações em diálogo com os autores pesquisados.

Resultados

Crenças Religiosas e Espirituais dos Formandos de Psicologia

Rodrigo e Roberta, durante suas vidas, principalmente na adolescência, passaram por experiências familiares relacionadas à religião que os fizeram romper com as suas instituições religiosas originárias, pois estas não iam ao encontro de seus anseios de responder às suas angústias existenciais. Os dois percorreram várias religiões em busca de respostas para os seus questionamentos, mas Rodrigo optou por não aderir a nenhuma religião institucionalizada e Roberta se encontrou na igreja Evangélica.

Vergote (1998) considera que a riqueza simbólica e cultural de uma dada religião é uma herança recebida ao nascer, como todo o aparato linguístico e social do contexto ao qual se pertence. A aderência religiosa a essa herança no futuro ou a não aderência são formas diferentes de reações a esse mesmo fenômeno, que afeta todas as sociedades, repercutindo de forma diferente em cada pessoa e em cada momento de sua vida. No jovem adulto essa oposição é reconhecida por Fowler (1992) como a procura, frequente no jovem, de uma fundamentação individual para sua identidade, com o desenvolvendo de um ponto de vista próprio, e não mais definido pelo composto de papéis ou significados de outras pessoas. Nessa fase a fé anterior é questionada e símbolos e mitos são desmitologizados.

Também, Amatuzzi (1999; 2001) relata que o início de vida adulta é uma fase de tomada de decisão diante da vida que envolve um desafio central no processo de formação do eu: consiste em passar de um fechamento para uma abertura que lhe permita um relacionamento mais profundo e verdadeiramente pessoal, uma experiência de intimidade não apenas física, mas religiosa e espiritual. Assim, uma relação superficial não é mais suficiente para sustentar uma postura religiosa: ele necessita de uma fundamentação para as coisas que faz, adota um modo de ser criticamente reflexivo: “É tempo de sentir, é tempo de discutir” (2001, p. 136). Nesse momento o jovem adulto percebe a importância pessoal no campo da fé e é capaz de falar sobre isso.

Visão de Mundo dos Entrevistados e a Necessidade de Diferenciação Entre Religiosidade e Espiritualidade

Tanto Rodrigo quanto Roberta acreditam na religiosidade e na espiritualidade como possibilidades existenciais e se preocupam como estas questões nos níveis pessoal e profissional. Para ele a espiritualidade é um sentimento pessoal que estimula seu interesse

pelos outros e por si, um sentido de significado capaz de fazê-lo suportar as diversidades da vida. Assim, a espiritualidade é para Rodrigo uma forma eficiente de apoio para lidar com as situações quando estas vêm sobrecarregadas de ameaças à vida. Para Roberta, a religiosidade fornece explicações para o sentido da vida e para as motivações humanas relacionadas a situações e males que incidem nas pessoas, sendo um aporte que irá conduzir a um significado sobre o que ocorre e como ocorre em nível pessoal e profissional.

Parece que esse é o movimento do Rodrigo e da Roberta, transformando-os e provocando uma revisão de valores, crenças e fé. Nesse aspecto é interessante observar que as colocações de Rodrigo sobre a religião e a espiritualidade indicam que para ele esta dimensão deve ser incluída entre os aspectos relevantes para a compreensão integral da estrutura humana, já que ela é inerente ao humano e à vida e, portanto, também faz parte da sua visão de mundo.

Para Rodrigo e para Roberta tanto a religiosidade quanto a espiritualidade poderiam ser entendidas como acesso à dimensão transcendente, que está além dos aspectos pessoais da existência. Por outro lado, apesar de Rodrigo trazer um relato que o coloca distante de religião, para ele, a religião tem como propósito dar sentido às experiências que fogem do racional, trazendo conforto para as pessoas, principalmente para o paciente em momentos difíceis e incompreensíveis diante das adversidades da vida. Roberta apresenta necessidade de um suporte religioso para suas questões internas, que trate do significado da vida, e sua reserva é em torno do quanto a religião pode influenciar na vida de uma pessoa e em sua formação profissional.

A forma como Rodrigo concebe o ser humano revela que as diversas dimensões do bio-psico-social-espiritual. Para ele tais questões acabam por interferir nos aspectos pessoais do psicólogo e cada profissional articularia Psicologia e Religião a partir de suas experiências pessoais, sem discuti-la criticamente ou relacioná-la adequadamente aos conhecimentos propostos pela Psicologia. Este é o movimento do Rodrigo.

Segundo Roberta, as explicações psicológicas para os acontecimentos da vida são dadas por meio da ciência, e as suas questões religiosas não entram neste contexto. Para ela as pessoas tendem a pautar suas vidas e explicam seus problemas a partir de crenças e religiões, mas se ela fosse seguir este caminho não se abriria para as explicações científicas. Para ela "a crença e a fé são mais emocionais e a ciência é mais racional", não dando conta destas questões.

Distinção Entre a Religiosidade e Espiritualidade do Paciente e do Próprio Psicólogo

Ao iniciar seus estágios, Rodrigo e Roberta deram seus primeiros passos na prática da Psicologia. Naquele momento precisavam utilizar os conhecimentos teóricos que adquiriram ao longo de sua formação e confrontar-se com as suas crenças religiosas e espirituais. Essa realidade encontra apoio em Costa (2008), quando ressalta que o curso de Psicologia aborda temas diversos como a autoestima, crenças pessoais, tipos de personalidade e processos cognitivos, entre outros. Ainda segundo a autora, a formação em Psicologia pode estimular também a reflexão sobre o sentido da vida e o autoconhecimento, bem como o encontro com a espiritualidade.

Em seus estágios Rodrigo e Roberta começaram a olhar para o outro, penetrar em seu universo e compreendê-lo em seus aspectos mais complexos a fim de ajudá-lo. Ambos justificam suas escolhas pela Psicologia por acreditarem que o conhecimento que poderiam adquirir no curso daria subsídios para a compreensão do ser humano em sua totalidade. Roberta procura descobrir as motivações e as crenças que levam o ser humano a adotar determinados posicionamentos de vida e até a desenvolver patologias; tomou este caminho a partir de suas experiências familiares, que lhe trouxeram a necessidade de escutar e entender o

outro em toda a sua dimensão humana.

Esta visão de Roberta e de Rodrigo é considerada na literatura da Psicologia: Ancona-Lopes (2005) menciona que se tornam essenciais à escuta psicológica o reconhecimento e o desenvolvimento da dimensão espiritual, em primeiro lugar no próprio psicólogo, para o encontro pleno com o outro, conferindo-lhe verdadeira significação. Para a autora a escuta genuína acolhe a experiência, que vai além da fala ou dos sentimentos de expressão. A ansiedade para dar respostas e achar soluções ao paciente muitas vezes afasta as questões religiosas quando estas aparecem de forma desesperada ou conflitante para o psicólogo.

No contexto da prática do atendimento, e devido à falta de mais reflexões, subsídios teóricos e condições de manejo clinico, Rodrigo sente-se impedido de dar-se conta da experiência de desconforto que surge no atendimento a pacientes que trazem determinados temas religiosos e espirituais, não conseguindo ultrapassar as dificuldades encontradas na ação clínica. Rodrigo considera uma aproximação entre a espiritualidade e a Psicologia possível: acredita que a espiritualidade é constitutiva do ser humano e que este possui em seu íntimo o desejo da transcendência. O fato de Rodrigo estar sempre revendo a sua visão de homem indica que ele a foi construindo no decorrer de sua vida, de forma bem pessoal, mesmo que ainda não a tenha elaborado totalmente. Compreende-se assim que, para Rodrigo, o homem é um ser bio-psico-social-espiritual. Para ele é necessária, por parte do psicólogo, uma postura de acolhimento e de atenção, um ouvir ativo, independente de qualquer adversidade trazida pelo paciente.

Roberta apresenta conflitos sobre a prática do atendimento, uma vez que considera que é exercida influência sobre o paciente quando são tratados os temas relacionados com a religiosidade e a espiritualidade; acredita que o psicólogo pode conduzir o paciente nesta questão de forma negativa, embora entenda a importância do paciente considerar estas questões em sua vida.

Segundo Luczinski (2005), a questão da escuta merece especial atenção por ser a primeira atitude desenvolvida pelo Psicólogo e, ao contrário do que se pensa, por não ser natural e espontânea, e sim difícil de desenvolver. É preciso estar por inteiro e totalmente presente na relação com o outro, o que não é tarefa fácil, pois não é só o conteúdo da fala que interessa, mas o movimento vivencial no qual a pessoa está envolvida, com sentidos velados e compreendidos e com tudo o que diz sobre ela no processo. A sociedade atual não educa as pessoas a falarem de suas experiências, e sim a distanciarem-se delas sem escutá-las; desaparece, assim, também o ouvir aos outros (AMATUZZI, 1999; RIBEIRO, 2004).

Isso corresponde a quando Ancona-Lopez (2008) menciona que o psicólogo não encontra eixos referenciais para lidar com questões da religiosidade e da espiritualidade e acaba impondo sua religião ou não considerando nenhum aspecto das dimensões religiosa e espiritual. Ribeiro (2004, p. 16) acrescenta que há uma "lógica cultural que obedece a uma constituição lenta, que nasce de uma procura do ser humano à solução do seu próprio mistério".

Para Rodrigo o homem deve ser compreendido em sua totalidade. Para Roberta existe influência da religiosidade no atendimento psicológico, porém o psicólogo deve tomar cuidado para não misturar suas crenças religiosas com as do paciente, sendo que ela recebeu instrução na faculdade para ser neutra neste contexto. Ela entende que se uma pessoa possui uma crença muito forte pode influenciar os outros a segui-la e, sendo assim, é quase impossível não influenciar o paciente. Por isto separa a Religião da Psicologia, o que lhe traz muita insegurança.

A Religiosidade e a Espiritualidade na Prática da Clínica Psicológica

As dificuldades de manejo do tema religiosidade e espiritualidade no atendimento

psicológico vivenciadas pelos entrevistados manifestaram-se de diferentes maneiras. Para Rodrigo dependem da forma como o paciente expressa a sua religiosidade: ele reconhece que deve acolher esta dimensão, mas sem saber a melhor forma de lidar com ela. Já Roberta optou por se manter o mais neutra possível sobre as questões religiosas e espirituais na vida profissional. Ela possui maior dificuldade frente a elas, tendo reações de medo e tensão diante destes assuntos em seus atendimentos e se preocupando com o impacto que as suas experiências podem repercutir nos pacientes. Assim, tanto Rodrigo quanto Roberta revelaram que suas dificuldades em relacionar as suas experiências religiosas e espirituais aos conhecimentos aprendidos em sua formação estão fortemente relacionadas às suas histórias de vida. A forma como elaboraram as experiências liga-se aos conhecimentos adquiridos em sua formação, que incluem elementos teóricos e técnicos e modelos profissionais com os quais os dois se identificaram.

Um aspecto relevante são as posições teóricas da Psicologia sobre as experiências de Rodrigo e de Roberta, que se preocupam com o ensino do manejo do tema religiosidade e espiritualidade nos atendimentos psicológicos. Angerami (2008) ressalta que é importante acolher as buscas do paciente pelos caminhos da religiosidade, o que não implica que o psicólogo tenha as mesmas crenças que ele. Isso sugere que os aspectos religiosos e espirituais de Rodrigo e de Roberta estão no caminho do amadurecimento.

Como afirma Ancona-Lopez (2005, p. 5), é a dimensão espiritual do homem que "o impulsiona a uma continua transcendência, a um movimento sem fim de sair de si mesmo, conhecê-lo e conhecer a si mesmo, buscando transcender, em seu limite, a si mesmo e ao mundo".

Religiosidade e a Espiritualidade na Formação Acadêmica em Psicologia

Ancona-Lopez (2007) argumenta que na estrutura da Psicologia as histórias pessoais dos alunos são desconsideradas e a exteriorização das suas crenças religiosas e espirituais é inibida: é neste aspecto que ambas são desqualificadas na formação do psicólogo e, portanto, apresentam-se como geradoras de sofrimento. O sofrimento dos psicólogos que foram alvos da interdição de confrontar suas crenças pessoais com as explicações psicológicas vai além da falta de um espaço acadêmico que permita elaborar e refletir sobre suas premissas acerca da vida, do homem e do mundo. Eles ficam impedidos de "brincar" com suas teorias e crenças, no sentido de construir e desconstruir, e sem essa atividade dificilmente encontrarão mais tarde realização e satisfação no seu trabalho (ANCONA-LOPEZ, 2008).

Rodrigo acrescentou que poucas vezes o tema foi abordado durante o curso, e quando isso ocorreu foi apenas em uma disciplina, sem muita ênfase e de forma superficial. Para ele as questões sobre a religiosidade e a espiritualidade ainda são como um tabu no universo acadêmico. Sente na universidade também um grande preconceito quanto a uma abordagem de homem holística, que inclua os aspectos religiosos e espirituais do ser humano. Roberta compartilha desta opinião e acrescenta que os professores não dão suporte a estas questões, assumindo uma postura de neutralidade, o que impele os estudantes a serem também neutros.

Um fator importante, conforme afirmam vários autores, é que a formação do psicólogo durante todo o curso preconiza que se deve manter a neutralidade, ou seja, que o psicólogo deve deixar em suspenso suas opiniões e crenças pessoais para se colocar em posição neutra, podendo assim agir com objetividade. Esta colocação termina por concluir que a religiosidade do psicólogo não deve estar presente em seu trabalho: o raciocínio clínico deve ser guiado basicamente pelos conhecimentos psicológicos e pela observação do que ocorre entre ele e o seu paciente.

Roberta mencionou que nenhuma das abordagens da Psicologia se aproxima de qualquer explicação sobre as questões religiosas e espirituais. Entende que o importante no

atendimento não é o que o terapeuta pensa, e sim a crença do paciente, que deve ser levada em consideração no atendimento. Roberta aponta a necessidade de uma formação mais completa, que inclua religiosidade e espiritualidade, sendo que a discussão ao longo do curso deve contemplar estes aspectos como parte de uma formação profissional mais completa e realista, apesar de ela não ter esta orientação em sua formação.

Ancona-Lopez (1999, p. 77) menciona a dificuldade do psicólogo em integrar questões espirituais e religiosas em sua prática clinica, sendo que esta pode ocorrer pela ausência de uma abordagem que lhes dê suporte teórico, visto que poucos estudos em Psicologia contemplam o aspecto religioso:

> O psicólogo encontra-se muitas vezes perdido e vai buscar referências em outras disciplinas ou em sua própria experiência. O problema que o psicólogo clínico enfrenta é a ausência de eixos teóricos e referenciais que o auxiliem a refletir e considerar as experiências religiosas quando elas aparecem na clinica.

O desconhecimento é um dos aspectos que impedem o manejo das questões religiosas na clínica, pois o psicólogo sente-se inseguro e despreparado para tratar de assuntos religiosos (ANCONA-LOPEZ, 1999). Giovanetti (1999) concorda com Ancona-Lopez (1999) e complementa que há falta de um conhecimento sistematizado que ofereça suporte para explorar esta dimensão.

Rodrigo reflete sobre a falta de conhecimento teórico frente às questões religiosas e espirituais e sobre a falta de discussão sobre o assunto, reforçando a posição de que, em sua formação acadêmica, as linhas teóricas são apresentadas de forma que não há espaço para discutir, refletir e integrar a teoria à prática. Inicialmente a Psicanálise era uma verdade absoluta para ele, mas aos poucos percebeu que não oferecia suporte teórico a suas questões religiosas e espirituais. Para resolver este conflito optou por uma abordagem que fosse ao encontro de suas crenças e de sua maneira de conceber o ser humano e o mundo: a Fenomenologia. Optou por esta abordagem por acreditar que ela oferece um olhar mais integrado de ser humano, mas percebe que não encontrou subsídios teóricos suficientes para fazer esta integração em seu curso.

Para Ancona-Lopez (2007), quando afirmações teóricas da Psicologia e da Antropologia, que envolvem diferentes concepções de homem e de mundo, são confrontadas com as crenças pessoais dos alunos, frequentemente pode haver questionamentos, aderências ou conflitos. Amatuzzi (2007) ressalta que os alunos têm uma carência grande de elaborações teóricas e informações científicas relacionadas à dimensão religiosa da experiência humana.

O diálogo entre Psicologia, Religião e espiritualidade se faz necessário, buscando uma forma de integração destes temas à teoria e à prática. Todavia, nas visões de Rodrigo e de Roberta, existe um distanciamento entre esses campos. Essa posição é encontrada em Angerami (2008), que mostra haver no âmbito acadêmico certa intolerância quando da evocação de temática religiosa, que parece ganhar contornos ainda maiores na Psicologia. Ele atribui este fenômeno aos fatos de a Psicologia no Brasil ainda estar nos primeiros passos da busca por reconhecimento científico e acadêmico e de, ao se confrontarem com questões de religiosidade, a primeira postura de seus doutores ser a de rechaçar tais questões. Ressalta ainda que uma ciência que pretende conceber o homem integrado, atribuindo equivalente importância aos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, não pode negligenciar a dimensão espiritual, presente em quase todas as manifestações humanas.

A forma como o tema é tratado ainda não tem espaço na academia, uma vez que a formação é pautada dentro de estruturas clássicas, sob as premissas do cientificismo e em consonância com o que se aprende na graduação. As dimensões religiosa e espiritual estão

fora deste contexto e frequentemente são associadas a questões da psicopatologia. Assim, os cursos são lineares, apresentam sequências de diversas teorias e técnicas e partem para o estágio profissionalizante, como se bastasse aplicar uma técnica (ANCONA-LOPEZ, 2007).

Massimi e Mahfound (1999) consideram que, por tempo prolongado, a espiritualidade ficou à margem das discussões acadêmicas e das pesquisas científicas (PERES, 2007). Sendo assim, a dissociação entre o mundo e seus objetos e a subjetividade humana afastou a espiritualidade do âmbito da ciência; a espiritualidade e a religião ainda permanecem fora do universo acadêmico.

Rodrigo fez uma associação direta com a contribuição que a formação acadêmica em Psicologia teria exercido se contemplasse questões religiosas e espirituais do ponto de vista tanto do aluno quanto do paciente. Um ponto comum dos entrevistados é a influência exercida pelos professores, que de alguma forma interferiu tanto na formação de Rodrigo quanto na de Roberta. A posição negativa de professores e supervisores frente ao tema revelou-se uma fonte de dúvidas sobre como lidar com esses aspectos no atendimento psicológico, uma vez que não encontraram espaço para dialogar sobre a questão, nem o acolhimento de suas crenças. Esta lacuna contribuiu para que Roberta assumisse uma postura de neutralidade para não influenciar no atendimento de seus pacientes.

Entende-se, dessa forma, que a adequação e a integração entre a temática religiosa e espiritual, a teoria e as crenças pessoais deverão ter uma linguagem psicológica por parte do docente. Ancona-Lopez (1999) comenta que tal dificuldade é consequência da ausência de eixos referenciais que auxiliem os psicólogos na reflexão e na consideração das experiências religiosas quando elas aparecem na clínica, o que também é confirmado por Giovanetti (1999), que aponta que não há nos currículos dos cursos de Psicologia, com algumas exceções, nenhuma disciplina que se proponha a estudar questões sobre a religiosidade e a espiritualidade.

Rodrigo e Roberta entendem que há uma necessidade da aprendizagem do manejo de questões religiosas e espirituais como uma forma de ter mais instrumentos e ferramentas para lidar com estas questões em sua prática clínica, possibilitando assim um olhar para o outro de forma mais integrada.

Como aponta Ancona-Lopez (2005), a falta de abertura para o tema nos cursos de Psicologia impossibilita que ocorra a elaboração e assimilação reflexiva das vivências espirituais, o que gera um grande distanciamento entre as experiências pessoais e a linguagem profissional. Desse modo, acaba havendo um prejuízo na consistência dos diálogos internos e externos.

Considerações finais

Embora houvesse conhecimento da influência da subjetividade do profissional de Psicologia no atendimento psicológico, e consequentemente de sua religiosidade e de sua espiritualidade, ela se mostrou mais concretamente nas análises das entrevistas. A sinceridade dos colaboradores ao falarem de suas dificuldades, experiências e opiniões deu-me a visibilidade dessa questão, tão importante para a formação em Psicologia.

Trabalhar com estas questões durante a graduação propicia experiências de maior abertura e leva a compreender que é necessário um novo olhar sobre a formação profissional, que contemple a importância do debate de questões religiosas e espirituais capazes de pautar a conduta dos futuros psicólogos e reduzir suas dúvidas e conflitos nos atendimentos psicológicos, tendo como foco o desenvolvimento bio-psico-social-cultural-espiritual dos pacientes.

A sugestão que decorre desta pesquisa é a de que a inclusão destes temas no curso conduzirá a um atendimento mais integrado e a uma prática psicológica mais consistente.

Foi possível observar que tanto os conhecimentos psicológicos, teóricos e técnicos, quanto as experiências vividas ao longo da formação e os modelos profissionais com os quais Rodrigo e Roberta se identificaram influenciaram em seu crescimento pessoal, em seu futuro profissional e no modo como eles manejam as questões religiosas e espirituais na prática profissional.

Referências

AMATUZZI, M. M. (Org.). **Psicologia e Espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005.

_____. *Desenvolvimento psicológico e desenvolvimento religioso: uma hipótese descritiva*. In: MASSIMI, M.; MAHFOUD, M. (Org.). **Diante do mistério:** psicologia e senso religiosos. São Paulo: Loyola, 1999, pp. 123-140.

_____. *Uma aproximação fenomenológica à experiência religiosa*. In: ARCURI, I. G.; ANCONA-LOPEZ, M. **Temas em psicologia da religião**. São Paulo: Vetor, 2007, pp. 209-217.

ANCONA-LOPEZ, M. *As Crenças Pessoais e os Psicólogos Clínicos: orientações e teses em psicologia da religião*. In: ARCURI, I. G.; ANCONA-LOPEZ, M. **Temas em Psicologia da Religião**. São Paulo: Vetor, 2007, pp. 184-207.

_____. *Religião e psicologia clínica: quatro atitudes básicas*. In: MASSIMI, M.; MAHFOUD, M. (Orgs.). **Diante do mistério:** psicologia e senso religioso. São Paulo: Loyola, 1999, pp. 71-86.

_____. *A espiritualidade e os psicólogos*. In: AMATUZZI, M. M. (Org.). **Psicologia e espiritualidade**, São Paulo: Paulus, 2005, pp. 147-160.

_____. *A religiosidade do psicoterapeuta*. In: BRUSCAGIM, C.; SAVIO, A.; FONTES, F.; GOMES, D. F. (Orgs.). **Religiosidade e psicoterapeuta.** São Paulo: Rocca, 2008, pp. 1-8.

ANGERAMI, V. A. (CAMON). *Religiosidade e Psicologia: A contemporaneidade da fé religiosa nas lides acadêmicas*. In: ANGERAMI, V. A. (CAMON) (Org.). **Psicologia e Religião.** São Paulo: Cengage Learning, 2008, pp. 1-42.

COSTA, C. C. *et al*. *Qualidade de Vida e Bem-Estar Espiritual em Universitários de Psicologia*. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 13, n. 2, pp. 249-255, abr.-jun. 2008. Disponível em: <http/www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a07v13n2.pdf>. Acesso em: 16. fev. 2012.

ESTEVES, M. C. S. *O significado da religião na formação do psicólogo: um estudo em andamento*. In: V seminário Nacional de Psicologia e senso Religioso, 2004, Campinas. **Anais do V seminário Nacional de Psicologia e Senso Religioso:** religião e espiritualidade. Campinas: PUCCAMP, 2004.

FOWLER, J. W. **Estágios da fé:** a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

LUCZINSKI, G. F. O psicólogo clínico e a religiosidade do cliente: impactos na relação terapêutica. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Orientadora: Profa. Dra. Marília Ancona-Lopez. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. 191 p.

MASSINI, M.; MAHFOUD, M. (Orgs.). **Diante do Mistério:** psicologia e senso religioso. São Paulo: Loyola, 1999.

PARGAMENT, K. I. *Uma orientação para a Psicoterapia Espiritualmente Integrada*. In: PARGAMENT, K. I. **Psicoterapia Espiritualmente Integrada**: Compreender a abordagem do sagrado. New York: Guilford Press, 2007.

PERES, J. F. P.; NEWBERG, A. B.; MERCANTE, J. P.; SIMÃO, M.; ALBUQUERQUE, V. E.; PERES, M. J. P.; NASELLO, A. G. *Cerebral blood flow changes during retrieval of*

traumatic memories before and after psychotherapy: a SPECT study. **Psychological Medicine**, v. 9, n. 1, pp. 1-11, 2007.

RIBEIRO, J. P. *Religião e Psicologia*. In: HOLANDA, A. (Org.). **Psicologia, Religiosidade e Fenomenologia.** Campinas: Alínea, 2004, p. 12.

SHAFRANSKE, E. P. *Religious beliefs, affiliations and practices of clinical psychologists*. In: SHAFRANSKE, E. P. Religion and the Clinical Practice of Psychology. **American Psychologial Association**, USA, 1996.

VERGOTE, A. **Psicologia Religiosa**. Madri: Taurus, 1969.

_____. *Necessidade e desejo na ética da psicologia*. In: PAIVA, G. J. **Entre necessidade e desejo:** diálogos da Psicologia com a religião. São Paulo: Loyola, 2001, pp. 9-24.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A PRODUÇÃO ACADÉMICA PÓS-GRADUADA NA FPCEUP (2003-2013)

Manuela Ferreira[1], Cristina Rocha[2]
FPCEUP / CIIE
manuela@fpce.up.pt[1], crocha@fpce.up.pt[2]

Resumo

A pesquisa sociológica acerca da infância e das crianças iniciada há cerca de duas décadas nos países anglo-saxónicos (James e Prout, 1990, James, Jenks e Prout, 1998; Qvortrup, 1994) e francófonos (Mollo-Bouvier, 1990; Sirota, 1994; Montandon, 1994) disseminou-se por outras áreas disciplinares e em vários países, assistindo-se a um novo olhar acerca das crianças e da infância nas Ciências Sociais. Este tem contribuído para cimentar a critica ao essencialismo e modos de regulação tradicional das vidas das crianças; reiterar o carácter socialmente construído da infância e sua heterogeneidade interna (idade, classe social, género, sexualidade, etnia, geografia...); enfatizar a interdependência e autonomia relativa das relações intergeracionais; reconhecer as subjectividades infantis e suas culturas como expressão legítimas e cruciais na sua participação na vida social.

Estas influências anglo-saxónicas e francófonas também chegaram cá e ecoam num conjunto de pesquisas portuguesas. São essas interfaces da Sociologia da Infância (SI) com o campo das Ciências da Educação (CE) que nos propomos abordar, com o objetivo de extrair os contributos desta perspectiva para expandir o conhecimento acerca da educação das crianças e dos seus quadros de vida.

Para tal definimos como corpus de análise a produção académica pós-graduada em CE, realizada na FPCE-UP entre 2003-2013, cuja interface com a SI elege a infância e as crianças como objecto de estudo a interrogar e problematizar segundo as abordagens da infância como estrutura geracional construída socialmente; das crianças como produtoras de culturas infantis ou grupo social minoritário. A análise qualitativa/quantitativa dos seus enquadramentos teóricos; temáticas; metodologias; actores e contextos de vida das crianças privilegiados nas pesquisas, aponta para a forte presença da concepção das crianças como actores sociais, denotando quanto o querer saber os que e como elas sabem se tornou algo a importante a descobrir pelos pesquisadores em educação, e isso traduz-se na prevalência de abordagens de cariz construtivista dentro e entre SI/CE; de estudos de tipo etnográfico e na ampliação do campo educativo da infância, sua tematização em contextos além escolares/familiares, relações adultos-crianças ou criança-aluna/filha, mas sem descurar a estruturação geracional

ENSINAR A PENSAR ATRAVÉS DOS NÚMEROS: O PRINCÍPIO MORAL DA MATEMÁTICA

Alice Faro e Santos

Universidade do Algarve, Faro, alicefarosantos@gmail.com

RESUMO

Através da teoria de justiça distributiva desenha-se paradigmas aplicáveis à educação, levantando-se questões consideradas prementes. A inexistência de um clima educativo de qualidade – proveniente das desigualdades sociais - não se traduzirá num maior sinal de insucesso escolar? As desigualdades sociais não levarão diretamente a desigualdades escolares que por suas vez propiciam desigualdades sociais? Poderá ser a matemática um meio para a interpretação e compreensão e um sagaz desafio à leitura do mundo?

Neste artigo, argumentar-se-á sobre a imprescindibilidade de correlacionar, pondo em prática, o binómio justiça social e matemática e, de seguida, divulgar-se-á atividades construídas e aplicadas numa turma de currículo alternativo.

1. Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português no seu ponto 2 do Artigo 1º define o direito à educação como um dos princípios básicos para o progresso social e democratização da sociedade. Por conseguinte, para um professor será um objetivo adequar uma pedagogia de equidade e justiça social ao cumprimento dos currículos nacionais.

O movimento para uma educação matemática crítica, com origem na década de 1980 (Frankenstein, 1987), defende que existe uma clara distinção entre ensinar matemática e educar matematicamente. Trabalhos de alguns autores mostram como a matemática pode e deve ser um veículo para a mudança social, munindo os alunos com uma ferramenta poderosa e útil que lhes permitirá identificar, compreender e avaliar com criticidade o mundo real (Skovsmose, 1994; Gutstein, 2003).

Neste artigo analisarei, em primeiro lugar, a justiça social à luz de contribuições dadas por filósofos, remontando a Platão. Penso que os conceitos que lhe são subjacentes ajudarão, de alguma forma, a compreender a dimensão do papel, em primeiro, da escola e, em segundo, da Educação Matemática na consecução da igualdade de oportunidades.

Posteriormente, recorrendo à investigação que tem sido feita, nas últimas décadas, no campo da educação matemática e relacionada com aspetos sociais e culturais, mostrarei como a matemática pode ser utilizada para ensinar e aprender sobre questões de injustiça social e para apoiar argumentos e ações que visem a promoção de uma equidade social (Guststein 2003).

Por último, sustentada nas teorias apresentadas, divulgo duas atividades que desenvolvi numa turma de currículo alternativo. Concluirei que, inegavelmente, a grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta atualmente a escola básica e secundária, deve ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar e em que as práticas pedagógicas sejam uma componente fundamental na minoração das desigualdades sociais.

2. De Platão a Rawls

Embora o conceito de justiça tenha sido estudado pelos filósofos, pelo menos desde o tempo de Aristóteles, é uma noção que nunca careceu de interesse entre os filósofos políticos ou morais. Mas o facto de muitos se referirem a questões de justiça não significa que todos falem do mesmo.

Na República, Platão (2007) formula indagações acerca das ideias de justo e de justiça, se e porque devemos ser justos, que tipo de bem constitui a justiça e que razões a tornam desejável? A resposta que procura dar a estas questões baseia-se na construção de uma sociedade bem ordenada, na qual impera a harmonia e o respeito pelo equilíbrio das classes sociais, e o justo é aquele que se comporta de acordo com a lei. Aristóteles (2011) defendeu que a justiça era um princípio que garantia ordem social através da regulação da distribuição de benefícios. No entanto, na sua visão a igualdade e a justiça aplicavam-se somente a indivíduos que ocupassem o mesmo estrato social hierárquico. De acordo com as suas ideias de justiça social as desigualdades na hierarquia social eram para ser tratadas de forma desigual. Não pretendia que fossem mudadas as estruturas sociais mas sim atuar dentro delas.

Os filósofos modernos canalizam a atenção para a justificação da obrigação política, apenas divergindo no modo como o fazem. Na teoria da justiça de Hume (2002) destaca-se a importância que dá à educação e à aprendizagem moral para o processo de construção de normas. Para Rousseau (2011) a busca e a realização de justiça estava ligada à preservação da liberdade individual e igualdade de oportunidades e direitos. Segundo a perspetiva kantiana, a justiça está conectada ao imperativo categórico[1].

A partir do início do século XIX começa-se a reformular o conceito de justiça surgindo a questão social, procurando-se a capacidade de satisfazer fins e expectativas sociais, isto porque persistem as desigualdades e injustiças e se torna cada vez mais difícil reconciliar a igualdade social e a preservação das liberdades individuais. Aborda-se, pela primeira vez, a noção de justiça distributiva. Para Bentham (1989) o carácter utilitarista da justiça sustenta-se na maximização da utilidade coletiva. Marx (1971) define justiça como uma construção ideológica, criada por uma ordem particular das relações sociais e da produção. O seu conceito assenta no princípio de que a redistribuição deve ser feita com base na necessidade e no valor humanos em oposição do que um indivíduo merece com base no seu estatuto social ou produtividade.

Mas é na contemporaneidade que se encontra o maior número de textos consagrados à teoria da justiça e os nomes dos seus autores parecem não terminar. No entanto, para discutir, com propriedade, sobre justiça é imprescindível ler a obra de John Rawls, "Uma Teoria da Justiça". Com esta obra publicada em 1971 florescem as teses e perspetivas acerca do tema e, indiscutivelmente, até para os seus maiores críticos, Rawls produz uma das teorias de maior relevância no que concerne às soluções propostas quanto à justiça como equidade.

Para Rawls o objeto da justiça é a estrutura básica da sociedade, e numa conceção mais geral define-a como:

> *Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais da autoestima – devem ser distribuídos igualitariamente a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos (Rawls, 1993:30).*

1 Para o filósofo, **imperativo categórico** é o dever de toda a pessoa agir conforme os princípios que ela quer que todos os seres humanos sigam, que ela quer que seja uma lei da natureza humana.

3. Os princípios da justiça como equidade

Na teoria rawlsiana é primordial a articulação das principais instituições sociais num sistema único de cooperação. Desta forma, o conceito de justiça está assente em dois princípios com uma ordem de prioridade (Rawls, 1993:68); a saber:

Princípio da liberdade igual - deve haver um sistema, o mais amplo possível, de direitos e liberdades iguais para todos;

Princípio da igualdade - as desigualdades sociais e económicas devem ser ordenadas de modo a que simultaneamente se verifiquem:

(a) O princípio da (justa) igualdade de oportunidades: A igualdade de oportunidades só pode ser efetiva se todos beneficiarem das mesmas condições formais de educação, saúde e alimentação, dentre outros bens primários.

(b) o princípio da diferença: o*s bens primários devem ser distribuídos de modo igualitário exceto se uma distribuição desigual desses bens beneficiar os mais desfavorecidos*. Os "bens primários" podem ser naturais (saúde, inteligência, vontade, etc.), ou sociais (os direitos, as liberdades, os rendimentos, as oportunidades, a autoestima, etc.).

Através destes princípios estabelecem-se os direitos e os deveres dos indivíduos e das instituições e regula-se o acesso aos bens sociais primários, o modo como os benefícios tais como o acesso à Educação, à Saúde, à Segurança Social e os encargos (impostos) se devem distribuir. As funções do Estado são claras, ser interventivo de forma a reparar desigualdades imerecidas (naturais ou sociais) fruto da lotaria social e não da responsabilidade do indivíduo (Princípio da reparação) e proceder a uma redistribuição da riqueza favorecendo os mais desfavorecidos (Justiça distributiva).

Rawls propõe um modelo de cooperação social, visando a igualdade e o respeito no modo de vida de todos como um meio para se chegar à justiça. Tal modelo de sociedade justa seria estabelecida através de um contrato, denominado Contrato Social. As principais críticas que surgiram à teoria de Rawls foram precisamente em relação à exigência da distribuição da riqueza, como é o caso de Nozick (1974), uma vez que este argumenta que a distribuição deve acontecer de acordo com o sistema existente de propriedade individual e não apoia qualquer tipo de redistribuição.

Reconhecendo que o conceito de justiça é impreciso, Aristóteles propõe o seu *contrariu sensu*, ou seja, reconhece-se, frequentemente, com maior facilidade determinada situação como sendo injusta do que uma situação justa. No Fórum Internacional para o Desenvolvimento Social[2] identificaram-se seis áreas de injustiça distributiva, a saber: desigualdade na distribuição da renda, desigualdade na distribuição de ativos, desigualdade na distribuição de oportunidades de trabalho e emprego remunerado, desigualdade na distribuição do acesso ao conhecimento, desigualdade na distribuição dos serviços de saúde, segurança social e a provisão de um ambiente seguro e por último desigualdade na distribuição de oportunidades para a participação cívica e política.

4. Construção de um sentido de justiça na educação

Como até agora se verificou, o conceito de justiça foi-se redefinindo ao longo dos séculos e dependendo dos seus autores. No entanto, nele pareceu estar sempre subjacente os conceitos de bem, liberdade ou democracia. Agora, estarão as noções de justiça e educação intimamente ligadas? Pelo menos, se considerarmos o *contrariu sensu* de Aristóteles, ter-se-á que averiguar se está conectada com a igualdade de

2 The International Forum For Social Development: Social Justice in an Open World

oportunidades. Já para os filósofos modernos, como Hume ou Rousseau, a relação existente é irrefutável, dada a importância que atribuem à aprendizagem moral.

Para Young (1990) a deliberação de distribuição não se pode restringir à riqueza ou bens materiais que se possuem e se repartem, esquecendo aspetos de identidade ou cultura. Young argumenta que quando as sociedades se tornam multiculturais, o significado político das questões de distribuição material decai, para ser substituído por questões de reconhecimento cultural, traduzindo a justiça como um conceito multidimensional.

Aplicando a teoria rawlsiana à educação e assumindo esta última como indispensável ao desenvolvimento das habilidades e aptidões individuais no contexto de uma sociedade bem ordenada (já defendida por Platão), depreende-se que a educação surge ela própria como um bem social primário, logo intimamente associada à autoestima. Através do princípio reparador de Rawls o Estado é responsável por assegurar a igualdade de oportunidades de educação e cultura através das instituições básicas sociais, não esquecendo que a justiça é a virtude primária das instituições sociais. Com base no princípio da diferenciação e de forma a distribuir os bens primários equitativamente, a escola deverá portanto diferenciar apoios e procedimentos consoante as necessidades dos alunos e as desigualdades iniciais. O sistema educativo só poderá cumprir com a sua obrigação moral se assegurar a efetiva igualdade de oportunidades consonante com uma verdadeira escola inclusiva. Consequentemente, segundo Gau (2005) a justiça social na educação é um processo de análise da opressão e de crítica às desigualdades, enquanto se ajuda os alunos a identificar como esses assuntos estão ligados às suas vidas e a envolvê-los em ações intencionadas a desafiar essas estruturas desiguais.

Posto isto, é útil questionar, segundo o rawlsianismo, se na educação matemática poderá estar subjacente um princípio moral e ético? Dados oficiais mostram, através dos resultados dos alunos portugueses[3], que persistem atualmente as dificuldades em várias vertentes, nomeadamente no desenvolvimento de raciocínios lógico-dedutivos e na resolução de problemas. Simultaneamente, ao longo de anos, vários foram os relatórios, provenientes do Ministério da Educação, que reconheceram a disciplina de Matemática como um fator determinante de insucesso e até de exclusão escolar, podendo ter como consequência a exclusão social, Matos (2002). Estando cientes deste panorama creio ser imprescindível adotar estratégias que tentem minimizar ambas as problemáticas. Com esta premissa desejo estabelecer o ponto de partida para a compreensão da importância da educação matemática como meio para os alunos melhor perceberem a sociedade e prepará-los para ser críticos e participantes ativos numa democracia. Desta forma, atingir-se-ia uma minimização da desigualdade existente no acesso aos bens primários sociais, alegados por Rawls.

5. O porquê da matemática e justiça social?

Tendo presente que existe uma distinção entre ensinar matemática e educar matematicamente (Matos, 2005), um grande número de investigadores dedicam-se a aprofundar esta dualidade que muitas vezes pode ser antagónica. Uns chamam-lhe matemática crítica[4] outros ensinar matemática para a justiça social[5] outros ainda atribuem-lhe o termo etnomatemática[6]. Em comum têm uma pedagogia crítica, serem

3 Relatório do Ministério da Educação, das provas finais de ciclo e exames finais nacionais de 2012
4 Ole Skovsome
5 Eric Gutstein
6 Ubiratan D'Ambrosio

teorias construídas nas culturas e experiências e na tentativa de envolver os alunos para usar a matemática para pensar e agir sobre o mundo.

Para Gutstein (2006), a matemática deve ser um meio para os alunos aprofundarem a compreensão dos contextos sociopolíticos dos quais fazem parte. Através do processo de estudarem as suas realidades – usando a matemática – os alunos devem fortalecer a compreensão conceitual e procedimentos na matemática.

Assim, uma das componentes de ensinar matemática para a justiça social é o intuito de usar a matemática para reconfigurar a sociedade para que possa ser mais justa. Fundamentando-se em Freire (2003), Gutstein (2006) defende que a educação matemática deve servir o propósito da "libertação da opressão" e argumenta que o ensino deve ser o veículo para a emancipação e mudança social. Gutstein identifica dois conjuntos dialeticamente relacionados de objetivos pedagógicos: um conjunto incide na justiça social e o outro concentra-se na matemática. Apresenta como objetivos pedagógicos de justiça social: ler o mundo com a matemática, escrever o mundo com a matemática e desenvolver identidades sociais e culturais positivas. Quanto aos objetivos pedagógicos matemáticos, Gutstein valoriza o desenvolvimento do poder matemático através da dedução de generalizações matemáticas, da compreensão conceptual, da exploração de problemas com múltiplas soluções. Outro dos objetivos deste conjunto é o de os alunos obterem sucesso académico, do ponto de vista tradicional bem como mudarem a postura face à matemática. Isto é, que os alunos entendam a matemática não como uma série de regras e leis desconexas, com tendência à mecanização, mas como uma poderosa e útil ferramenta analítica, relevante para a compreensão de fenómenos complexos do mundo real.

A abordagem para integrar assuntos de justiça social deve ser feita encontrando referências no currículo nacional ao pensamento crítico ou à resolução de problemas (Gutstein e Peterson, 2005), e praticá-la, se possível, com a periodicidade de 2 - 3 projetos ou atividades por período.

6. A Pedagogia Crítica dentro da sala de aula

Apresentarei uma atividade desenvolvida com alunos cujo propósito abarca o que até aqui foi argumentado. Começarei por descrever o contexto particular em que esta atividade foi concretizada e passarei, posteriormente, ao seu conteúdo.

6.1. As características da turma de PCA

Em janeiro de 2006 entra em vigor um Despacho Normativo que regula a constituição de turmas de percurso curricular alternativo, com vista ao combate à exclusão. "Estas turmas destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade que se encontrem em qualquer uma das seguintes situações: ocorrência de insucesso escolar repetido; existência de problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem." Normalmente, está-se perante jovens que partilham origens sociais desfavoráveis e falta de sucesso na escola básica.

As idades dos alunos da turma PCA de 8º ano a que se reporta esta atividade situavam-se entre os catorze e os dezassete anos. Quanto à realidade socioeconómica a escola a que pertenciam localiza-se numa zona rural do concelho de Portimão, embora a mesma pertença a um agrupamento de escolas cuja sede se encontra a dez quilómetros de distância. A grande parte dos alunos tinha os pais ou encarregados de educação desempregados e sérias carências económicas.

É de notar que uma das finalidades destas turmas é a possibilidade de uma Pedagogia Diferenciada, que passa por uma flexibilidade curricular, tendo como base o programa nacional. Considerando o seu propósito inclusivo e as características dos alunos, parece estar implícito que o perfil do professor deverá ser dotado de uma grande capacidade de adaptação e de uma certa maleabilidade para lidar com situações inesperadas. Por conseguinte, pretendendo atuar em consonância com o que até ao momento defendi, tornou-se imperioso proporcionar aos alunos a manipulação de atividades que realmente lhes mostrassem o carácter poderoso e imprescindível da matemática para a leitura e compreensão do mundo. No entanto, como poderia tomar forma em contexto de sala de aula?

Para ler o mundo com a matemática, poder-se-á começar por dissecar e desconstruir as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação (media), e usar a matemática para analisar fenómenos, tanto em casos específicos próximos como num mundo social mais amplo e também para identificar relações e fazer conexões entre eles (Gutstein 2003).

O primeiro critério seria, portanto, a procura de uma questão para a qual os alunos tivessem que usar a matemática como ferramenta para analisar uma questão social que levasse à compreensão das relações de poder ou de distribuição desigual de recursos ou de riqueza.

6.2. Uma turma de 8.º Ano de PCA aprende um pouco de matemática do mundo real

Esta atividade foi planeada como forma de integrar a matemática em casos concretos e da atualidade, dado que uma das tarefas proposta tinha sido recentemente divulgada através dos meios de comunicação. Indo, desta forma, ao encontro dos objetivos pedagógicos de Gutstein já mencionados.

O propósito matemático é mostrar algébrica e graficamente as vastas diferenças entre os salários de diferentes trabalhadores, pertencentes a uma mesma empresa.

Usar números para descrever o mundo

Analisa a seguinte tabela salarial mensal dos trabalhadores EDP relativa ao ano 2012.

Tabela Salarial 2012

BR	Euros	BR	Euros	Letra	Euros	Letra	Euros
1	775,00	12	1.571,00	C	1.722,00	N	3.285,00
2	818,00	13	1.681,00	D	1.850,00	O	3.455,00
3	869,00	14	1.781,00	E	1.978,00	P	3.627,00
4	923,00	15	1.897,00	F	2.110,00	Q	3.798,00
5	986,00	16	2.002,00	G	2.235,00		
6	1.040,00	17	2.110,00	H	2.384,00		
7	1.110,00	18	2.217,00	I	2.530,00		
8	1.177,00	19	2.323,00	J	2.676,00		
9	1.267,00	20	2.434,00	K	2.825,00		
10	1.361,00	21	2.539,00	L	2.968,00		
11	1.463,00	22	2.645,00	M	3.116,00		

Remuneração por Antiguidade – 11,84€

Subsídio de Alimentação – 10,54€

Subsídio por Horário Especial Contínuo - 9,04€

Tendo em conta que o índice BR corresponde a técnicos, o índice das letras corresponde a engenheiros e que o valor da atribuição de um prémio anual, para todos os trabalhadores, é de 173 €.

Determina:

1. o ganho anual de um técnico que esteja na BR 13, considerando unicamente o vencimento

ilíquido.

2. determina o ganho mensal de um engenheiro cujo salário corresponda à letra J, incluindo o subsídio de alimentação e o prémio anual.

Lê a seguinte notícia:

"O presidente executivo da EDP, António Mexia, recebeu 1,2 milhões de euros em 2012, a que se soma o prémio plurianual relativo ao mandato dos três anos anteriores, num total de 3,1 milhões de euros, segundo a EDP"

Fonte: Jornal Público

3. Quanto ganhou por dia o presidente da EDP, no ano de 2012, incluído o prémio plurianual?
4. Sabendo que o Salário Mínimo em Portugal, em 2012, foi 485 euros, quantas vezes mais ganha António Mexia que um trabalhador com o salário mínimo, mensalmente?
5. Representa graficamente o ganho, por hora, dos tralhadores da EDP, em 2012, e de um trabalhador cujo salário corresponda ao Salário Mínimo Nacional. Nota: Considera e utiliza apenas o ganho de cada um dos seguintes trabalhadores da EDP: BR2, BR 21, Letra N e o presidente da empresa.

Tabela 1. Atividade *Usar os números para descrever o mundo*

Em primeiro lugar distribuí apenas a tabela salarial que contém os ganhos dos trabalhadores da EDP relativos ao ano 2012, explicando a informação nela contida. Diferenciação entre salário líquido e ilíquido, significado da atribuição de subsídio de alimentação ou de prémio anual. E apesar de verem muitos números a primeira pergunta foi – "Iremos aprender matemática hoje?"

Num primeiro momento pretendia estimular o trabalho autónomo, que os alunos trabalhassem nas tarefas curtas e que para isso mobilizassem conhecimentos e capacidades anteriormente aprendidos. Num segundo momento apresentei a notícia publicada essa semana em vários jornais. Alguns alunos tinham ouvido falar da notícia. Obviamente teceram comentários - "Isso é mais do que um jogador de futebol, ou é menos?"; "O que fará para ganhar tanto dinheiro?"; "O meu pai nem a vida toda a trabalhar deve ganhar o que ele ganha num mês!"; "A minha mãe trabalha num café 12 horas por dia e quanto está doente não recebe nada".

Propus, de seguida, as tarefas de média duração esperando que formulassem estratégias próprias mas dando-lhes indicações. Posteriormente, pretendia que os alunos refletissem sobre o trabalho elaborado, confrontando as suas ideias com as dos colegas, analisando os resultados.

Num terceiro momento expliquei que, em geral, no setor privado o horário de trabalho é de 40 horas semanais, o que implica, normalmente, 8 horas diárias. Reviu-se conceitos matemáticos tais como referencial cartesiano, coordenadas do plano, função, domínio, contradomínio, gráfico de uma função, variável independente e variável dependente, pares ordenados.

Na tarefa 5 aconselhei a que trabalhassem da seguinte forma: primeiro, que determinassem o valor ganho, por hora, de cada um daqueles trabalhadores. Em segundo, que construissem o referencial cartesiano, no qual a variável independente seria o número de horas de trabalho e a variável dependente o correspondente ganho, para um domínio de oito horas de trabalho diárias. Os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em traçar o eixo das abcissas, já o eixo das ordenadas tiveram que refletir e construir uma tabela para conseguirem marcar os valores em y. Em seguida, indiquei

que marcassem as coordenadas consoante os valores das várias horas de trabalho, verificando a grande diferença na marcação da ordenada relativa ao presidente da empresa, quando comparada com os restantes trabalhadores. Posteriormente, que construíssem as respetivas retas, e verificaram que salários mais altos significavam retas com declive mais acentuado. Do gráfico, desafiei-os a partir para a expressão algébrica que mostra a relação entre o tempo de trabalho e os ganhos. Por último, através dos valores relativos ao subsídio de alimentação de cada trabalhador, aproveitei para introduzir o estudo da função afim tanto para a análise da sua expressão algébrica como para o seu gráfico.

Com a resolução deste problema ligado à vida real, e no qual os cálculos foram parte integrante para a sua compreensão, conseguiu-se atingir objetivos gerais tais como: (i) diferenciar o currículo; (ii) criar um currículo interdisciplinar; (iii) desenvolver a aprendizagem de uma forma contextualizada; (iv) aumentar a literacia matemática, através do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade para resolver problemas; (v) facilitar o envolvimento dos alunos nas aulas.

Nas suas reflexões, alguns alunos consideraram as suas circunstâncias pessoais enquanto outros consideraram o mundo à sua volta. As suas respostas levaram-me a concluir que consegui atingir a finalidade a que me propus, ao criar uma ponte entre a álgebra e o mundo dos salários e do trabalho e de lhes mostrar que a matemática pode ser uma ferramenta para lerem o mundo.

7. Usando um modelo para desenvolver Justiça Social baseado no currículo matemático

Gutstein (2007) desenvolve um modelo para conectar três formas de conhecimento: da comunidade, crítico e clássico, ou como Gutstein acrescenta os "três Cs". A questão central que aponta é a complexidade da construção do conhecimento dos alunos e da respetiva comunidade apoiando, simultaneamente, o desenvolvimento das competências matemáticas e a consciência crítica.

Esta inter-relação estabelece um princípio no qual me baseio para desenvolver um ambiente de aprendizagem que esteja ligado com os interesses dos alunos e/ou suas problemáticas e a sua adaptação aos processos de modelação matemática. De acordo com esta ideia criei um projeto na escola – "Porquê Consumir Local?" - que tenta englobar as práticas de aprendizagem matemática, pensamento crítico e uma situação sociocultural específica. Este projeto proporcionou uma aplicação tangível dos conceitos aprendidos e também uma conexão entre a Matemática e o mundo real dentro e fora da sala de aula. Os alunos não só aprendem e aplicam conhecimentos matemáticos específicos como também concretizam novas sensibilidades para assuntos como formas de consumo (local ou global), tipos de poluição, pegada ecológica ou desenvolvimento local.

Porquê Consumir Local?

1. Após consulta de diferentes supermercados, apresenta uma listagem de fruta e sua origem. Apresenta os dados numa tabela.

2. Investiga a distância (em km) de cada uma das cidades à cidade de Portimão. Organiza os dados numa tabela e constrói o respetivo gráfico. Considera apenas um tipo de fruta para cada país.

3. Considerando que o camião que transporta os limões vindos da Finlândia circula a uma

velocidade média de 100 km/h e que de três em três horas faz uma paragem de 30 minutos, determina quanto tempo demora em chegar a Portimão.

4. Calcula a emissão de CO_2 de um contentor de laranjas provenientes de Alicante, Espanha e de Kalamata, Grécia. Calcula a emissão de CO_2 de um contentor de bananas do Equador e comparar com a de um contentor de bananas vindo da Madeira. Compara ambos os resultados.

5. Considera apenas os seguintes países: Alemanha, Equador, Espanha, Finlândia, Portugal, Suíça e Turquia.
1.º Para cada um deles, verifica os valores de exportações e importações mensais, relativas ao ano 2012. De seguida, calcula a média anual quer de exportações quer de importações.
2.º Organiza os resultados numa tabela.
3.º Verifica para cada um dos países a taxa de desemprego anual relativa a 2012.
4.º Organiza os dados de cada país num gráfico.
5.º Estabelece comparações e discute os resultados.

Tabela 2. Atividade *Porquê Consumir Local?*

Como primeiro passo, os alunos deveriam recolher informação relativamente a diferentes tipos de fruta e sua origem. Indiquei-lhes, como tarefa para casa, a elaboração de uma lista sobre a proveniência da fruta que encontravam nos supermercados. Após a organização da recolha dos dados, pretendia-se que os alunos construíssem um gráfico que representasse a distância, em quilómetros, que percorria a fruta proveniente dos diversos países até chegar ao Concelho de Portimão. Para tal, com o auxílio da Internet, os alunos verificaram a distância existente e organizaram esses dados numa tabela, recorrendo à folha de cálculo, do Excel, e construíram o gráfico correspondente. Aproveitei para levantar uma série de questões como retrata a tarefa 3. Como o principal objetivo deste projeto era desenvolver temas que defendessem o consumo local, um dos primeiros fatores que se poderia estudar era precisamente o impacto ecológico que a importação dos produtos, em questão, teria no ambiente. Para a introdução desta atividade explicou-se o que se entendia por Pegada Ecológica, recorrendo para isso à informação disponibilizada pela Associação Quercus e pela Associação Portuguesa do Ambiente, nos seus respetivos *sites*. Com base na informação recolhida sugeriu-se que os alunos a utilizassem para determinar a emissão de CO_2, relacionadas com a situação inicial.

Com a atividade 5 pretendia-se estabelecer a relação entre o nível de exportações e importações e a taxa de desemprego de vários países, no ano de 2012. Os alunos formularam imediatamente algumas deduções, como se enumera de seguida. Os países cujo nível de importações é muito alto e bastante superior ao nível de exportações apresentam uma taxa elevada de desemprego, como é o caso de Espanha, Portugal e Turquia. Países com um nível de exportação significativamente superior à importação revelam um índice de desemprego baixo comparativamente com os outros países, como Alemanha e Suíça. Quando o nível de exportações e importações não revela grandes contrastes, como é o caso da Finlândia ou Equador, a taxa de desemprego situa-se em valores médios quando comparada com outros países.

Para a concretização deste projeto ponderei, em primeiro lugar, como poderia integrar um tema de justiça social aos conteúdos a lecionar, de forma coerente e relevante para os alunos em questão. Para tal, tentei olhar para os interesses e para o quotidiano dos alunos e relacioná-los com um tema. Uma vez decidido o assunto que poderia abordar, pesquisei sobre informação que o sustentasse. Também assegurei que essa informação poderia ser explorada pelos próprios alunos e que daí pudessem inferir resultados (os gráficos e tabelas que lhes disponibilizei). As 3.ª e 4.ª atividades permitiram a interdisciplinaridade, uma vez que se estabeleceu uma conexão

imprescindível entre a Matemática, as Ciências, a Geografia e as TIC e possibilitaram aos alunos a exploração de conteúdos matemáticos a fim de moldar situações. Não foi necessário qualquer ajuste, durante as aulas, ao material que proporcionei aos alunos, na medida em que os mesmos conseguiram retirar as ilações esperadas.

8. Conclusões

No atual contexto, de constantes e aceleradas mudanças ao nível das políticas educativas, torna-se premente o professor surgir como um intelectual transformador, que combina reflexão e ação no interesse de fortalecer nos alunos as habilidades e conhecimentos necessários para identificarem as situações de injustiças, e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e da exploração (Giroux, 1997). Mais especificamente, é preciso quebrar o mito da neutralidade no ensino da matemática, e reconhecer-lhe a dimensão social, ética e política (Matos, 2005).

Ao perscrutar sobre o compromisso histórico com a procura de uma sociedade justa pretendi mostrar, que esta procura tem que passar categoricamente pela educação. Desta forma, a escola pública é uma base privilegiada para uma distribuição justa de bens primários. Consequentemente, torna-se necessário a criação nas escolas de um ambiente de trabalho diferenciado, estimulante, valorizando o contributo de cada um e que garanta a igualdade de oportunidades através da diminuição das desvantagens sociais, sejam elas de ordem social, familiar, económica ou por necessidades educativas especiais e que vai ao encontro da teoria de justiça distributiva de Rawls.

Neste artigo defendi que através da Educação Matemática era possível praticar o que é preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, quando refere o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no sucesso escolar. Mais concretamente, urge a necessidade de uma pedagogia matemática que prepare os alunos para o sucesso no sistema educacional existente, ao mesmo tempo, que os capacite a questioná-lo para que finalmente possam vir a tornar esse sistema mais justo, onde assenta o princípio moral da educação matemática. Simultaneamente, os professores precisarão de se verem como agentes de mudança social para que possam implementar matemática para a justiça social no seu ensino (Gutstein, 2006).

Mostrei que, no intento de aplicar assuntos de equidade junto dos meus alunos, consegui verificar que os seus interesses e competências aumentaram significativamente, assim como reforçaram conceitos básicos e melhoraram a capacidade para resolver problemas. Além disso, conseguiram clarificar certos assuntos do foro social, compreensão de estruturas da sociedade e a importância de se envolverem criticamente.

9. Referências Bibliográficas

Ambrósio, U. (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática.* (16.ª edição) São Paulo: Papirus Editora

Aristóteles, (2011). *Ética a Nicômaco (Livro V)*. São Paulo: Martin Claret.

Bentham. J.(1989). *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação.* São Paulo: Nova Cultura.

Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro. Diário da República n.º 5/2006 – I Série B. Ministério da Educação. Lisboa

Frankenstein, M. (1987). Critical mathematics education: An application of Paulo

Freire's epistemology.In I. Shor (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 180–210). Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Freire, P. (2003*). Pedagogia do Oprimido*. (36.ªedição). Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra

Gau, T. R. (2005). Learning to teach math for social justice (doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison). Madison, WI.

Giroux, H. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education, 34*(1), 37–73.

Gutstein, E. (2006 a). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York, NY: Routledge.

Gutstein, E. & Peterson, B. (2005). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

Hume, D. (2002). *Tratado da Natureza Humana.* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Kant, I. (2011). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes.* Lisboa: Edições 70

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º237/86. I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República. Lisboa

Matos, J.F. (2002). Educação Matemática e Cidadania. *Quadrante,* vol.11, 1, pp.1-6.

Matos, J. F. (2005). *Matemática, educação e desenvolvimento social – questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática*. In: Actas Educação Matemática: caminhos e encruzilhadas. Lisboa: FC – Universidade de Lisboa

Marx, K. (1971). *Crítica del Programa de Gotha.* Madrid: Ricardo Aguilera.

Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia.* Nova York: Basic Books.

Platão (2007). *A república.* (10ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça.* (1.ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Rousseau, J. (2011). *Discourse On The Origin And Foundations Of Inequality Among Men.* New York, NY: Bedford/St. Martins.

Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematical education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

United Nations. (2006) Social Justice in an Open World: The Role of the United Nations. New York:United Nations

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference.* Princeton: Princeton University Press

OBJETOS DE AFETO E TRAMAS DA ESCOLA: TECENDO REDES

Izabel Goudart[1], Mariana S. Guimarães[2]

[1]Setor Curricular de Química do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), Rio de Janeiro, belgoudart@gmail.com

[2]Setor Curricular de Artes Visuais do CAp/UFRJ, Rio de Janeiro, marianasguimaraes@hotmail.com

Resumo

Neste artigo, pretendemos narrar a experiência do projeto *Objetos de Afeto e Tramas da Escola: tecendo redes*. *Objetos de Afeto* é uma investigação sobre a tessitura das redes e dos vínculos estabelecidos nessa trama. É um experimento de conexão entre as redes digitais e as redes tecidas manualmente, com o objetivo de promover o diálogo entre as linguagens e propor a construção de ambientes criativos e afetuosos para o pleno desenvolvimento e empoderamento estético, ético e político da comunidade envolvida. O projeto nasce da interseção dos projetos pesquisa, ensino e extensão *Aprender Brincando* e *Arte do Fio*, desenvolvidos pelas autoras.

1. A Arte de Narrar e Tecer: experiência, rastros e redes

É pelo narrar que propomos intercambiar experiência; experiência coletiva de tecer redes nascida da interseção dos projetos de pesquisa de duas docentes de áreas que, historicamente, sobretudo no ambiente escolar, são distintas: arte e ciência. Na união do digital e manual. A interseção dos projetos de pesquisa, ensino e extensão *Aprender Brincando*: *uma experiência colaborativa*, coordenado e desenvolvido pela professora de Química Dr.ª Izabel Goudart (CAp/UFRJ) e a comunicadora Ma. Luciana Fleischman, e *Arte do Fio*, coordenado e desenvolvido pela professora de Artes Visuais Ma. Mariana Guimarães (CAp/UFRJ). Desse encontro, nasce o projeto *Objetos de afeto e tramas da escola: tecendo redes* (Figura 1), desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2014.

Objetos de Afeto é fruto de um convite para tecer redes realizado no *chat* de uma rede social, o Facebook® (Figura 2). A comunicação ágil, imediata e atemporal (síncrona ou assíncrona) possibilita uma primeira e breve interlocução, seguida de um encontro presencial. No entanto, foi um gesto impresso na memória, rastro de uma breve passagem, a chave para tudo o que veio antes e depois, *pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas a chave para tudo o que veio antes e depois* (BENJAMIN, 1993).

Na ocasião da realização dos laboratórios abertos do *Aprender Brincando'13* (nov/2013), a professora Mariana Guimarães entrou na sala onde o projeto acontecia e entregou alguns catálogos de um evento sobre redes, comentando: "Eu também pesquiso sobre redes". Acontecimento vivido, acontecimento lembrado, breve encontro somado aos rastros deixados pela escola das instalações com fios e bordados de seus alunos

(Figuras 8 e 9). Rastros de presença, experiência e narrativa fiada no bordado e no tecer de linhas no espaço do projeto *Arte do Fio*. Experiência que, no sentido atribuído por Bondia (2002), remete-nos ao que nos passa, nos acontece e nos toca; experiência estética e política do fazer da arte, daquilo que anuncia, antecipa, sinaliza e narra silenciosamente linhas de passagem, rotas de fuga, possibilidades do real.

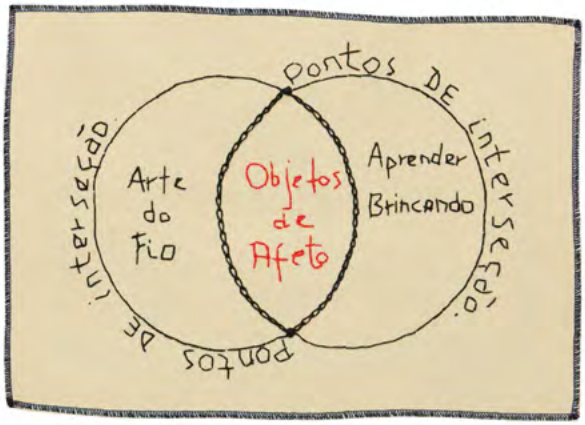


Figura 1: *Objetos de Afeto*: pontos de interseção.
Fonte: Livro objeto bordado, projeto *Objetos de Afeto*.

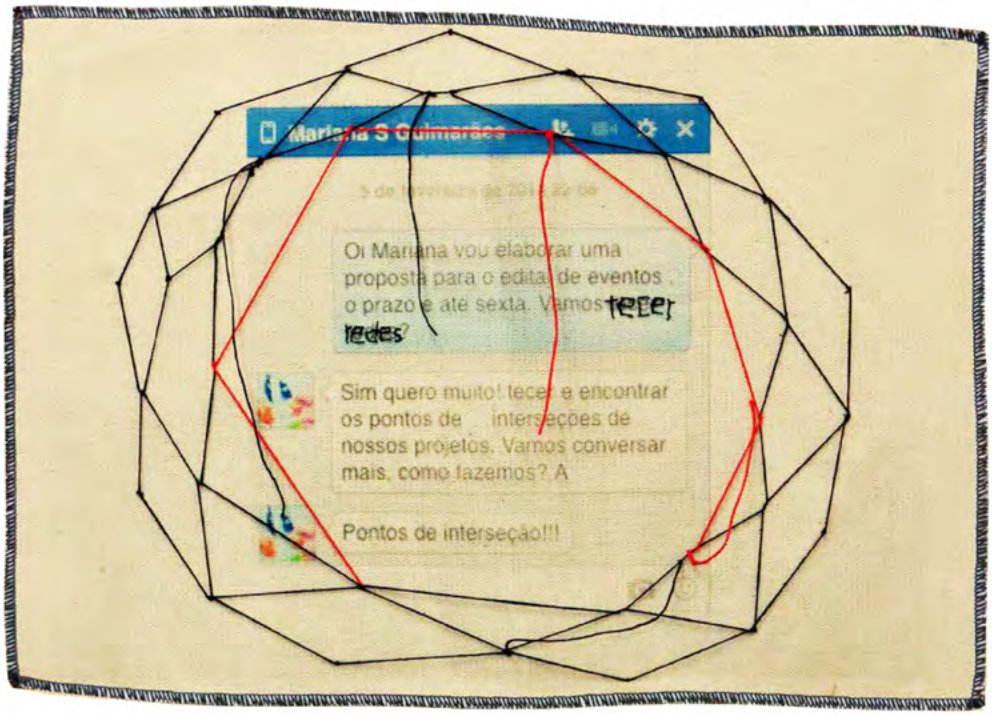


Figura 2: Registro do convite realizado no Facebook® por Izabel Goudart.
Fonte: Livro objeto bordado, projeto *Objetos de Afeto*.

O cotidiano escolar é repleto de experiência e, paradoxalmente, o lugar onde nada nos acontece. Enredados nos currículos e programas que delimitam o tempo, o espaço, a arquitetura do ambiente e os modos de escuta, parece que perdemos o fio da meada. Entrelaçados nas tramas do conteúdo e da informação, que intenta fazer-se conhecimento e saber, parece que esquecemos o dom de contar histórias, o narrar a si e ao outro: *cultivar a atenção, a escuta, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço* (BONDIA, 2002). Para tornar mais densa essa trama, os muros da escola são penetrados diariamente por *bits* e *bytes* de informação fluindo por meio de ondas eletromagnéticas das redes *wi-fi* captadas por dispositivos móveis. Mobilidade, ubiquidade e conectividade em rede são termos que, sutilmente, vão sendo incorporados na urdidura desse tecido, levantando questões acerca das formas de narrativas do nosso tempo, das linguagens que lhe dão suporte e dos meios pelos quais são veiculadas e disseminadas e, principalmente, do fazer rede.

Remetemo-nos aqui a Benjamim (1993) e à sua crítica à perda da experiência na modernidade e das narratividades espontâneas oriundas do fazer coletivo, centrada no artesanato, e colocamos essa questão ao lado das atuais redes digitais e da experiência da juventude contemporânea do tecer essa intrincada rede. Esta é a história da interseção do fazer manual da rede bordada e tecida, tecnologia ancestral, e do fazer virtual ou mental da lógica da linguagem da máquina (0 e 1), do fazer redes via computadores e dispositivos digitais, tecnologia contemporânea. Objetos de afeto, híbridos de mãos que tecem, e *bytes* que digitalizam a tessitura da rede.

O ato de tecer a rede é, em si, o fazer da experiência e a rede, a experiência em si que nos sucede, nos toca, nos acontece e, portanto, nos forma e transforma. O que nos sucede nessa experiência do tecer redes? Quais os elementos dessa tessitura que nos colocam no lugar e como sujeitos da experiência? Como o *Aprender Brincando* e *Arte do Fio* tecem suas redes? E o *Objetos de Afeto*?

1.1 *Aprender Brincando*: uma experiência colaborativa

Aprender Brincando é um convite à experimentação lúdica e reflexão crítica da inserção das tecnologias, linguagens e cultura digital no cotidiano escolar. Propõe a realização de laboratórios abertos voltados para a investigação, desenvolvimento e experimentação de metodologias de produção de conhecimento e aprendizagem colaborativa em rede. A ideia central é trazer, para o ambiente escolar, práticas da cultura digital alicerçadas nos eixos participação, partilha e colaboração e nos princípios difundidos pela filosofia do *software* livre, dados abertos e apropriação crítica das tecnologias e linguagens digitais (DIY, *do it yourself*, e DIWO, *do it with others*). O projeto recebeu o III Prêmio do Instituto Claro: Inovar e Empreender na Escola com as TICs, em 2011.

Os primeiros laboratórios foram realizados em setembro de 2012, o *Aprender Brincando'12: programando com Processing e Arduíno* (Figuras 3 e 4), seguida de oficinas curtas ao longo de 2013. Nessa edição, convidamos programadores, *designers* e pesquisadores para levarem uma discussão sobre a experiência dos *hacklabs* e laboratórios abertos, realizada fora da escola por coletivos de arte e ativistas da cultura digital, sobre cultura livre, dados abertos, financiamento de projetos e a importância do ensino de programação nas escolas. Realizamos 4 dias de laboratórios abertos com

alunos da graduação (licenciandos de várias áreas), professores e alunos do Ensino Médio, utilizando dinâmicas de prototipagem ágil de projetos a partir de questões do cotidiano escolar. Todos participaram dessa construção contribuindo com seu saber e ideias, sem hierarquias de nível de conhecimento ou função. O resultado foi a prototipagem de 4 projetos de arte interativa utilizando computação física e programação interativa.



Figura 3: Prototipagem de projetos.
Fonte: Acervo do projeto *Aprender Brincando'12.*



Figura 4: Programando com Arduíno.
Fonte: Acervo do projeto *Aprender Brincando'12.*

A 2ª edição foi realizada em novembro de 2013, o *Aprender Brincando´13: faça você mesmo, faça em conjunto práticas da cultura digital na escola* (Figuras 5 e 6). Nessa edição, convidamos artistas e programadores como tutores na execução colaborativa dos projetos prototipados em 2012, da proposta de desenvolvimento de *design* de ambientes de aprendizagem e de uma rede livre na escola. Colaboraram alunos do Ensino Médio e Graduação, professores e funcionários.

O movimento de redes livres vem disseminando a possibilidade de construção e empoderamento popular de uma comunicação livre e de uma rede distribuída acessível economicamente, gerida colaborativamente pelos próprios pares e aberta à comunidade. Tais princípios, transpostos para o ambiente escolar, propiciam uma experiência de apropriação crítica do conceito de redes colaborativas e de uso dos recursos digitais, autonomia na gestão e definição de recursos e a promoção de um ambiente propício para a aprendizagem em rede.

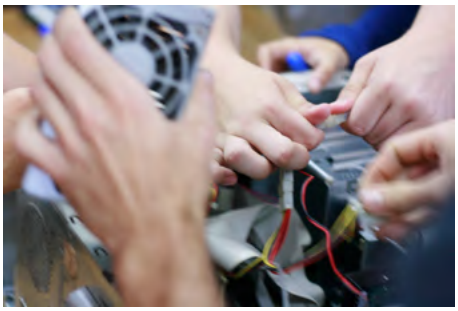


Figura 5: Metarreciclagem de computador, AB'13.
Fonte: Acervo do projeto *Aprender Brincando.*



Figura 6: *Design* de ambientes de aprendizagem.
Fonte: Acervo do projeto *Aprender*

Brincando.

Guiando-nos por esses princípios, o projeto *Aprender brincando* constitui-se como um espaço de investigação, ação e reflexão do conceito de rede e do fazer rede, compreendendo a aprendizagem em rede como uma dinâmica cognitiva própria de mentes conectadas e interdependentes, manifestas em novos ambientes de aprendizagem onde a noção de coletivo e rede despontam como alternativas para se pensar o social. Ambientes onde transita o leitor enredado num conhecimento em rede, apontando para uma direção em que as teorias e conceitos estão interconectados. *Leitor ubíquo que habita uma multiplicidade de ambientes de aprendizagem, articulando o saber e o fazer, as dimensões sensoriais, intuitivas, emocionais e racionais, desdobrando-se entre um ambiente em constante fluxo informacional e situações que envolvem interação com diferentes tecnologias e equipamentos relacionados a múltiplas e não correlacionadas ações* (GOUDART, 2012). Voltado para esse leitor, nasce a proposta de articular ciência, arte, cultura e tecnologia no desenvolvimento de projetos colaborativos articulados por uma comunicação em rede.

Por fim, o *Aprender Brincando'14* traz a experiência de interseção com o projeto *Arte do fio*, voltando-se para o aprofundamento e imersão no conceito de rede e tecer rede e, principalmente, no debruçar-se sobre os vínculos que nos atam e sobre a dimensão do papel do afeto e da presença. Presença que se refere a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. *Uma coisa "presente" deve ser tangível por mão humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos* (GUMBRECHT, 2010)*;* presença que remete ao corpo que afeta e é afetado (Figuras 6 e 7).



Figura 6: Beatitude: tecendo redes.
Fonte: Acervo do projeto *Objetos de Afeto.*



Figura 7: Tecer coletivo.
Fonte: Acervo do projeto *Objetos de Afeto.*

1.2 *Arte do Fio*

O projeto de pesquisa, ensino e extensão intitulado *Arte do fio,* coordenado e desenvolvido pela professora de Artes Visuais Ma. Mariana Guimarães, tem como objetivo a pesquisa formal e conceitual da linguagem da bordadura nas artes visuais e na educação. O projeto tem como proposta investigar e explorar novos materiais e usos das técnicas ligadas às artes do fio, à confecção de materiais didáticos, à construção de poéticas pessoais e artísticas, assim como o estudo e a consolidação da linguagem da bordadura nas artes visuais e educação. Busca, ainda, a pesquisa de histórias, contos e mitos relacionados à temática. No CAp/UFRJ, esse projeto é desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental e Médio e com alunos da Licenciatura em Artes Visuais, em

que procuramos desenvolver e organizar uma metodologia de ensino e pesquisa na Educação Básica. Essas experiências resultaram em diversos trabalhos e materiais, como exposições, intervenções no espaço escolar e urbano, livros de pano, bonecas de tecido, painéis, e em objetos distintos. Experiências que contribuem para a consolidação de uma linguagem artística e para a construção de uma metodologia de pesquisa e investigação do fio e do ato de conduzir o fio na trama e explorar as dimensões poéticas do tecer, da memória e da arte. Promove o diálogo entre a educação, a arte popular e a arte contemporânea e seus diversos modos de incorporação dessas linguagens na construção das poéticas pessoais e pesquisas de inúmeros artistas, como Leonilson, Edith Derdyk, João Modé, Louise Bourgeois, Artur Bispo do Rosário, Mauricio Arenzi, Lia Menna Barreto, entre outros, que nos mostram novas possibilidades estéticas, artísticas e visuais no uso desses materiais e técnicas tradicionais, reconstruindo e reinventando a matéria e legitimando a bordadura, a costura e a tecelagem como linguagens artísticas na contemporaneidade. O artista contemporâneo está interessado em compreender e desvelar a estrutura da trama, e se debruça na experiência de fazer redes, de fazer bordado, em um aprofundamento nas questões plásticas da técnica e também nas questões simbólicas, mitológicas e sociais desse fazer.



Figura 8: *Linha e Ponto*, 2009.
Fonte: marianaguimaraes.art.br.



Figura 9 : *Bordadura na Educação*, 2013.
Fonte: marianaguimaraes.art.br.

A atividade artesanal guarda consigo uma ação criativa que imprime a marca de quem faz. A perda do trabalho criativo é um dos grandes problemas da sociedade contemporânea; o uso das mãos para produção de objetos está cada vez mais distante das práticas cotidianas nos grandes centros urbanos. Devido à facilidade na aquisição de objetos prontos, o homem perde grande parte de sua capacidade criadora, motora e reflexiva, separando as mãos do seu trabalho intelectual.

A noção de artesanal compreende fazer algo bem feito, e a perda dessa dimensão tátil e física precisa ser recuperada. Sennett (2009) afirma que *a atividade prática foi menosprezada, divorciada de ocupações mais elevadas. A habilidade técnica foi desvinculada da imaginação, a realidade tangível, posta em dúvida pela religião, o orgulho pelo trabalho, tratado como um luxo.* É urgente a redescoberta do prazer no trabalho e redescobrir o artesão em nós mesmos.

Há, no ato de bordar, tecer e costurar, um silenciar das mãos em seu mais profundo movimentar-se, num ir e vir que nos coloca em contato com uma consciência ancestral que nos ensina a dimensão e a potência transformadora de conduzir uma linha no espaço, compreendendo o poder das mãos, da linha e do fio, que liga e religa o ser

humano à sua mais tenra idade, no momento gestacional onde mãe e bebe são ligados pelo fio umbilical, o fio da vida, que é cortado para uma nova vida começar. O ato de tecer possui um caráter ordenador, que organiza conexões cerebrais, psíquicas e emocionais; é um ato criativo, que desperta e organiza nossos mais íntimos sentimentos, materializando-os em pontos e tramas.

2. *Objetos de Afeto* e Tramas da Escola: tecendo redes

Objetos de Afeto buscou a interseção entre os projetos *Arte do Fio* e *Aprender Brincando*: os pontos comuns entre a experiência de fazer bordado e a experiência do digital. Nessa interseção, debruçamo-nos sobre as semelhanças entre a linguagem do bordado e a linguagem do digital. Aparentemente, são tecnologias distintas; porém, ao aprofundarmo-nos no tema, traçamos uma cartografia dos pontos comuns, dos vínculos que nos ataram e nos possibilitaram a realização de um projeto de tão potente ação e reação no ambiente escolar. As semelhanças e os pontos comuns entre as linguagens estão relacionadas primeiramente à experiência do fazer focada no trabalho, na experiência de tecer redes e criar conexões, na transmissão do fazer e partilha de modos desse fazer. Bordado e digital são linguagens que marcam e decompõem o tempo, são repetições de pontos na trama do tecido ou na trama da programação digital no binômio 0/1. Decompõem o tempo na malha tecida digital ou manual, e cada instante se configura por ser um entrelaçamento de dados, de sobreposição de pontos, e cada repetição é o desejo de permanecer e criar conectividade na matéria e para além dela. Tanto bordado quanto a tecnologia do digital têm avesso; a programação, silenciosa, é o avesso dos programas, que está para o digital, assim como o risco está para o avesso do bordado. Bordadura e tecnologia digital têm desejo de permanência e são riscos, deixam rastros. Bordados possuem riscos, os rastros de quem fez está no avesso do pano bordado. A linguagem digital deixa rastros passíveis de serem recuperados. Ambos lidam com a memória; memória de quem fez; memória da memória da linguagem. Seus mitos são estruturantes para seres humanos; falam de um tempo, de seu próprio tempo e do tempo que consome seres humanos; produzem suas histórias, à medida que homens e mulheres se debruçam coletivamente nesses fazeres e registram-nas nos objetos de afeto que os afetam, o bordado e o digital.

Aqui, neste texto, pretendemos narrar uma experiência – a experiência de tecer redes – sejam elas digitais, manuais ou interpessoais. Na experiência das possibilidades de vínculos que podem ser estabelecidos e impressos nessa trama, a emancipação e a plena posse do fazer redes e tornar-se rede, como a agulha se torna linha ao penetrar na trama ou quando nos tornamo rede ao participarmos de uma rede social na internet.

Benjamim (1993), no célebre texto sobre o narrador, aponta que *as histórias se perdem porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. A narrativa está associada a uma forma artesanal de comunicação, ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada, como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim imprime-se na narrativa a marcar do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.* Ou, ainda, imprime-se, na narrativa, a mão do tecelão conduzindo a agulha ou de um programador imprimindo *bytes* no *cyber*espaço e construindo redes digitais. É na própria construção de redes que o sujeito vai aprendendo a narrar e transmitir a história de sua vida, a história de seu tempo e a própria história dentro da história.

2.1 Do Manifesto do Afeto

É sobre afeto, sobre objeto. Sabemos, pois, que há muitas reflexões filosóficas, sociais, políticas, materiais, antropológicas, psicanalíticas e científicas sobre esses conceitos. Porém, pretendemos aqui debruçar nossas reflexões sobre afeto e objeto pelo viés artístico, em reflexões e ações vivenciadas e propostas por 2 artistas e educadoras no ambiente escolar. Afeto é, antes de tudo, afeto. É o que cada um de nós entende como aquilo que nos afeta. E o que nos afeta? De que modo esse afeto está materializado em objetos que me afetam? Como pensar a educação nos dias atuais sem pensar e agir sobre a lógica das redes digitais que essa geração de educandos já nasce parte?

Essas primeiras formulações partiram de muitos diálogos e reflexões sobre nosso objeto de pesquisa, sobre o ato de tecer redes e estabelecer vínculos; porém, é importante registrarmos aqui que nossas primeiras formulações sobre os objetos de afeto foram tecidas na esfera artística, na elaboração espontânea e sensível do manifesto do *Objeto de Afeto*, que surgiu com o desejo de bordar a molécula da ocitocina, a primeira imagem do nosso manifesto. A ocitocina (Figura 10) é um hormônio produzido pelo hipotálamo e armazenado na hipófise posterior, que tem a função de promover as contrações musculares uterinas e reduzir o sangramento durante o parto, para estimular a liberação do leite materno, para desenvolver apego e empatia entre pessoas, para produzir parte do prazer do orgasmo; é um hormônio relacionado ao prazer e ao afeto.

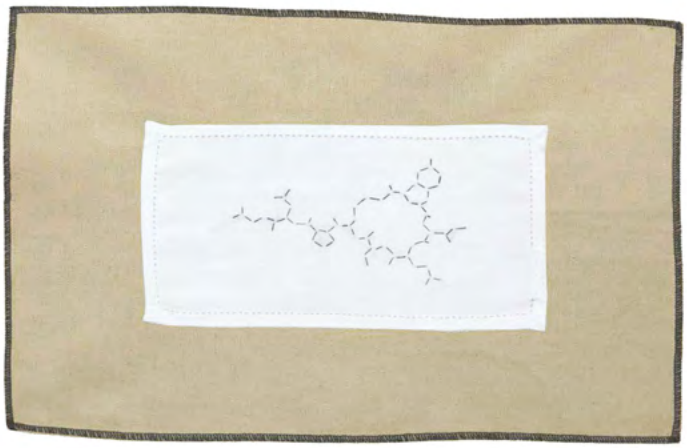


Figura 10: *Manifesto do Afeto*: molécula de ocitocina.
Fonte: Livro objeto bordado, projeto *Objetos de Afeto.*

2.2. Dos Encontros: *Desenrolar*, *Fio* e *Beatitude*

Foi um total de 8 encontros, ao longo dos meses de março, abril e maio, elaborados a partir do desejo de tecer redes, de encontrar os nós de nossas pesquisas e *desenrolar* essa questão no ambiente escolar, decodificando e compreendendo o *fio*, essa matéria têxtil cheia de si e que ata essa trama, e, por fim, caminhar para uma *beatitude*, na

construção de um ambiente de aprendizagem fundamentado na colaboração entre arte e ciência.

O 1º encontro reuniu um grupo de professores e licenciandos; havia apenas 1 aluno do Ensino Médio. Nesse encontro, apresentamos os conceitos e metodologias que fundamentam o projeto *Aprender Brincando* e a proposta que surgiu na interseção com o *Arte do Fio*: tratar do afeto e dos vínculos que nos atam, do significado da conectividade em rede, da aprendizagem para atenção, dos valores vinculados ao saber tradicional e do papel da escola no questionamento do fazer educativo em nossos tempos. Compreender a educação como duração e no sentido de duração como permanente, o que *não significa permanência de valores, mas a permanência do processo educativo, que é o jogo entre a permanência e as mudanças culturais*. (GOUDART *apud* FREIRE, 1977).

A partir das conversas, propostas e ideias lançadas no 1º encontro, os laboratórios abertos foram estruturados em 3 eventos: *Desenrolar* (1 dia), *Fio* (3 dias) e *Beatitude* (3 dias).

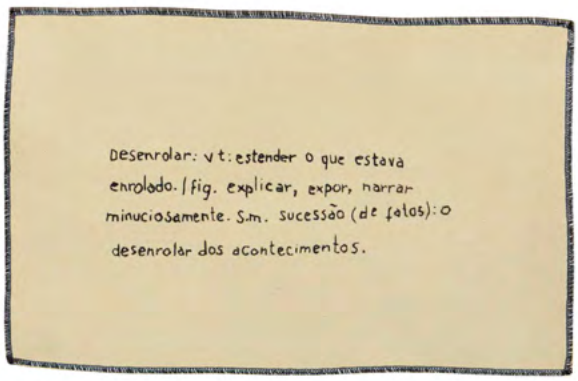


Figura 11: *Desenrolar*: proposta conceito.
Fonte: Livro objeto bordado do *Objetos de Afeto.*

Montamos um ambiente com mesas com computadores, máquinas de costura, mimeógrafo, impressora e *scanner*, linhas, aviamentos e embalagens Tetra Pak®. O encontro começou com um *desenrolar* de novelo de lã no ambiente; o narrar da história *Falando com os Botões*, de Lygia Bojunga (2008); o tecer a linha no pano e da linha do *scanner*; o gravar de depoimentos; o registrar e o recontar em programa de rádio.



Figura 12: *Programa 1/3* realizado e editado nos encontros.
Fonte: https://soundcloud.com/aprender-brincando/objetos-de-afeto-desenrolar.

Quem é que a gente está tecendo? Quem é a nossa rede?
Qual é o bordado que essa rede de pessoas vai produzir no final desse projeto?

Linho no pano e linha do *scanner*, bordado que ganha intervenções na digitalização, gestação de objetos híbridos. Ressignificação de usos de objetos e pessoas envolvidas com o ato de bordar e transformar o objeto em outros.

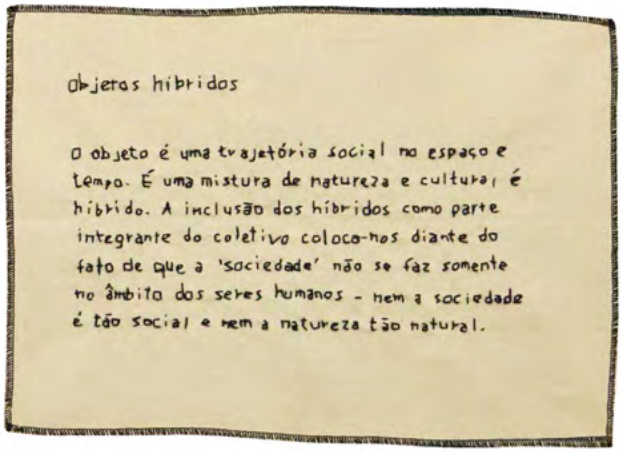


Figura 12: Objetos híbridos.
Fonte: Livro *Objeto Bordado*, projeto *Objetos de Afeto.*

Os computadores ficaram em silêncio, ouvindo seus botões. Mas o digital estava ali. Afinal, o que é o digital? Qual a experiência que ele possibilita e proporciona?

O desenrolar foi uma descoberta, tal como no conto de Lygia Bojunga (2008), em que a autora narra sua experiência de menina na descoberta do costureiro da mãe e como esse costureiro passa a ser um local de investigação, onde narra as possibilidades de experiência que o costureiro proporciona.

> *O costureiro variava. Às vezes era uma cesta. Outras vezes era uma caixa de madeira, que quase sempre tinha PE (teve uma que tinha até perna comprida). Dentro da caixa os departamentos: aqui bota linha, aqui enfia alfinete, esse pedacinho é pros colchetes, aqui é para isso, aqui bota aquilo. Quanta coisa para descobrir no costureiro! Quanta coisa para brincar: casar pressão, enfiar agulha, enganchar colchete, pendurar alfinete de fralda um no outro e, melhor ainda: imitar a minha mãe nos pontarecos que eu ia dando em tudo que é pedacinho de pano que ela passava para mim.*

Ela acessa uma determinada linguagem, é afeta pelo objeto e se afeta e compreende o verdadeiro significado de falar com os botões, que são o título da história.

Qual a experiência que o costureiro proporciona? O que ela aprende?

> *(...) foi de tanto a minha mão andar por lá, num convívio cada vez mais estreito com tesoura e linha, e com agulha e lã, que eu comecei a achar que trabalhar com a mão era uma coisa tão da vida feito comer e dormir: era bom. Foi bom querer imitar a minha mãe nos trabalhos manuais e aprender que a mão é um instrumento único. É bom*. (BOJUNGA, 2008)

Fazer redes é como fazer falar com botões: é algo muito metafórico. O que eu trago é a experiência do vínculo: vincular, mas não apenas o ato de vincular unindo, costurando, mas o que a conectividade em si vai além da matéria tecida.

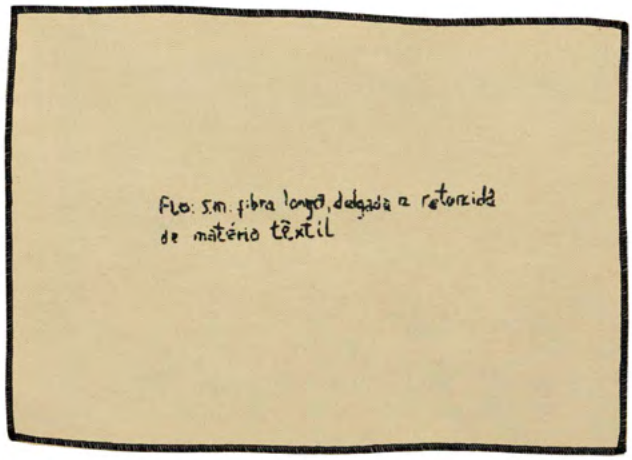


Figura 13: Fio que brinca: proposta e conceitos.
Fonte: Livro objeto bordado, projeto *Objetos de afeto.*

O *Fio* foi desenrolado em três dias: *O fio que Brinca* – brincadeiras com fios de barbante, o brincar e o aprender; *Fiapo de Voz* – edição de áudios e programa de rádio com Audacity (*software* livre); *Fios, a Escrita do Fio* – livro objeto bordado, *reactable*, rede livre, rádio, fanzine e jornal, mixagem de som, contação de história.

O fio foi um aprender junto, uma repetição e internalizarão dos vínculos que atam na rede. Foi um aprender coletivo, que necessita do outro. O fio do barbante que brinca, o papel do outro no processo de aprender fazendo, da compreensão. O fazer como transmissão da oralidade, a relação com o outro. Um brincar com a internalização das práticas. Quando brincamos, internalizamos os modos de se estabelecer os vínculos, as regras no ato da brincadeira. Tomamos o fio nas mãos e tecemos objetos de afeto. Tecemos a rede em programas de rádio, na montagem da *reactable*, no silêncio falante da rede livre, na bordadura do livro de pano.

> *O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã* ***Spielen*** *(brincar e representar: repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é fazer como se, mas "fazer sempre de novo" é a transformação em hábito de uma experiência devastadora).* (BENJAMIN, 1993b)

Nesse encontro, entramos em contato com o fio, o fio da vida que brinca em nossas mãos em fazeres ancestrais. No fiapo de voz que apalavra nossas emoções mais primitivas e dá sentido à nossa existência, de fio a pavio brincamos com esse fio, anos a fio, compreendendo o sentido do brincar, puxando o fio da meada.

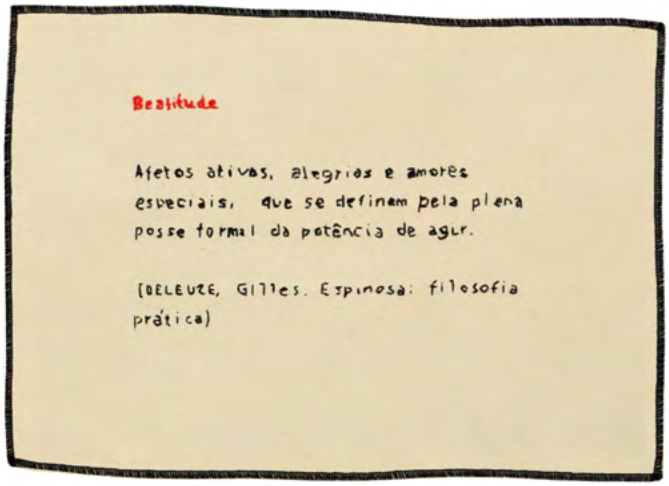


Figura 14: *Beatitude*: proposta e conceitos.
Fonte: Livro objeto bordado, projeto *Objetos de Afeto.*

Beatitude foi uma explosão de afetos, posse da potência de agir. A escola ganhou vida, o ambiente foi afetado pelo olhar e cuidado da comunidade. No início era um aluno, alguns professores e licenciandos; no *Beatitude*, fomos muitos e muitas. Muitas mãos a enrolar fios, a colorir o espaço, o som da rádio, o burburinho da rede, livro bordado fazendo capa, rede tecida de croché de dedo ganhando altura, objetos metarreciclados, objetos digitais ganhando vida, muitas mãos, muitos sorrisos, muita alegria no tecer, muito afeto. Aprendizado do afeto.

O afeto como conhecimento, afecção da presença, dos objetos nos quais colocamos nossa atenção, corpo afetado e que afeta, currículo oculto e invisível, que mobiliza, nos ata, nos vincula. Afeto ingrediente essencial na tessitura da rede; fazer rede é afetar, provocar um antes e depois, potencializar o agir. A rede cessa quando o afetar se perde, quando a arte de narrar a si e o outro desaparece.

3. Para Concluir essa História: laboratórios abertos

O ambiente escolar é um espaço de territórios demarcados. Aqui, a arte; ali, a ciência; acolá, as línguas e a literatura; outrossim, o corpo ganha movimento e vida na quadra de esporte e teatro e precisa aquietar-se nas salas da aula. Arquitetura que nos afeta fazendo-nos crescer acreditando na departamentalização do saber e do conhecimento, na separação entre mente e corpo, no distanciamento entre experiência e construção de conhecimento.

Em tempos em que a experiência tem se perdido na impossibilidade de sua transmissão e/ou assentamento, devido ao acelerar constante das mudanças e transformações de hábitos e da multiplicação dos objetos que nos afetam, é tarefa da arte, por sua própria natureza de lidar com as possibilidades do real, preparar nossa sensibilidade para a criação de futuros possíveis e viáveis para a manutenção da vida, da espécie e do planeta. Arte e ciência são formas de conhecimento que *auxiliam seres humanos a pensar novas formas de adaptação* e, assim como outros conhecimentos, prescindem que lhes atem as mãos em nossos tempos:

> *Não dá para separar esses tipos de conhecimento. E acredito ainda mais, só há uma esperança para a espécie humana. Porque a espécie humana andou mexendo numas coisas aí e disparou questões de altíssima complexidade. Questões sobre as quais a espécie humana não tem controle e, se ela não desenvolver o controle ela vai perecer, ela vai desaparecer. E só há uma maneira de você atingir essa complexidade. É pegando todos os tipos conhecimentos que tu dispões e amalgamando em uma teoria geral, isso que os filósofos chamam de ontologia. Então não dá para você separar conhecimento científico, de conhecimento artístico, do conhecimento filosófico, da tradição, do senso comum, da religião, não dá. E tem outras sutilezas cognitivas aí, os atos de afetividade são processos cognitivos, os atos de bondade são processos cognitivos. Tem uma série de formas de conhecimento que nós ainda não dominamos, ciência ainda é primitiva, filosofia ainda é primitiva, quanto mais os atos afetivos, os atos de tolerância psico social, nós ainda estamos aprendendo sobre isso. Na verdade só a fusão disso tudo pode garantir a sobrevivência do planeta. Só que agora, antigamente nós não podíamos filosofar sobre isso, agora é urgente resolver isso, nossa escala de tempo está diminuindo.* (VIEIRA, 2008)

A proposição de espaços e ambientes que traduzam essa urgência vem ao encontro da experimentação e criação de laboratórios abertos no ambiente escolar. Laboratórios abertos como comunidades livres onde educandos e educadores compartilham novos ambientes de aprendizagem que privilegiam a circulação de informação, a experiência e a construção de conhecimento pelo aprendiz e o aprendizado e vivência do afeto enquanto cognição. Ambientes onde o conhecimento é artesanalmente construído por todos, através de princípios como colaboração, transmissão de conhecimentos, participação e partilha, onde a experiência do fazer e pensar redes é comum, na existência de uma experiência coletiva ligada a um trabalho e a um tempo partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem, como uma obra aberta em constante formação e adaptação, cada rede como o desejo de uma nova e uma outra. Linguagem dentro da linguagem, palavra no bordado, digital no artesanal, artesanato no tecnológico e tecnológico no corpo. A experiência do digital como uma linguagem híbrida norteada pela experiência coletiva, e a experiência coletiva não pode morrer.

Espaços potentes e urgentes para pensar a democratização do acesso às informações e aos dados produzidos pelo digital; espaços para refletir sobre a emancipação de indivíduos frente à imposição tecnológica e sobre a violência midiática; para pensar no tempo que colocamos na construção de objetos e nas relações que tecemos, no trabalho manual e feito com as mãos, no homem dono de si e de seu trabalho, no homem político e empoderado, sendo empoderamento no sentido proposto pelo educador brasileiro Paulo Freire (1996), que, ao traduzir a palavra *empowerment*, do inglês *dar poder*, redefiniu-a para realidade brasileira de opressão e miséria; e o sujeito empoderado aquele que realiza, por si mesmo, as mudanças e ações que o leva a evoluir e progredir.

O ambiente torna-se uma questão central no fazer rede. Um ambiente no qual o corpo encontra-se em movimento e/ou afetado pela constante sensibilização dos fios aos quais está conectado; fios que cumprem o papel de meios para a transmissão; o fio que

atravessa o espaço, seja marcando o tecido, seja na malha condutora de eletricidade, cabeamentos diversos, malhas rodoviárias; fios invisíveis das redes *wi-fi*, feitos da imaterialidade das ondas eletromagnéticas conduzidas pelo ar; o princípio é o deslocamento e a experiência da presença que implica a percepção do que nos ata e vincula. A malha da rede interfere no espaço e age no sentido de transmitir informação a partir de qualquer ponto da rede, como uma teia de aranha que é afetada pelos estímulos do ambiente e que, organicamente, como um sistema nervoso extenalizado, imprime na aranha a localização exata da interferência ou objeto aderido. Assim também, das redes tecidas às redes que transitam informação, somos afetados por um sistema nervoso externo e por uma memória e inteligência coletiva.

Esse projeto foi bordado por muitas mãos; foi materializado em um livro objeto bordado e digital, que registra, marca e narra a trajetória do encontro potente de ideias, conceitos e ações vinculadas pelo afeto e pela experiência afetiva de fazer em conjunto; gesto que é risco e impressão, afecções – marcas temporais que englobam a natureza dos corpos afetados e dos corpos afetantes. Foi uma iniciativa do projeto de extensão da UFRJ, Ciência, Inovação e Transformação e Ações Interdisciplinares nas Escolas do Estado do Rio de Janeiro – Novos Talentos; da CAPES; do prêmio do Instituto Claro e de todos os participantes, tecelãs e tecelões, artistas, educadores, *designers*, programadores, alunos da Educação Básica, das licenciaturas, funcionários e amigos que colaboraram nessa rica construção. Comprometidos todos com uma estética e educação conectivas que articulam o aprendizado através do afeto e dos vínculos que estabelecemos, com a interação como um meio de expressão realizado por meio do diálogo, da tessitura de uma nova era baseada no coletivo, na colaboração e na partilha, no afeto.

> *Os vínculos são sutis, e aquilo que liga é quase imperceptível, profundo, passível apenas de examinar ligeiramente, na superfície, por assim dizer, como aquilo que esta sujeito a transformação a cada momento.* (BRUNO, 2012)

4. Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras Escolhidas*, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993a. pp. 197-221.

_____. Brinquedo e Brincadeira: observações sobre uma obra monumental. In: *Obras Escolhidas*, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993b. pp. 249-53.

BONDIA, Larossa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, pp. 20-8, jan/abr. 2002.

BOJUNGA, Lygia. *Feito à Mão*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

BRUNO, Giordano. *Os Vínculos*. Tradução de Elaine Sartorelli. São Paulo: Hedra,

2012.

COLASANTI, Marina. *A Moça Tecelã.* São Paulo: Global, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa*: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOUDART, Izabel. *Cartografias da Aprendizagem em Rede*: rastros das dinâmicas comunicacionais do Visualizar'11, Medialab Prado. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, Mariana de Souza. *O Design dos Objetos Artesanais Produzidos no Cotidiano de Mulheres Idosas.* 2010. Dissertação (Mestrado em Artes e *Design*) – Departamento de Artes e *Design*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2010.

SENNET, Richard. *O Artífice.* Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. *Sobre Arte e Ciência*. [Vídeo]. São Paulo, Planetário Professor Aristóteles Orsini, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0wU5wr2INo>. Acesso em: 10/03/2014.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA: A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENVOLVIMENTO COGNITIVO

Elsa Silva [1], Gabriela Barbosa [2]

[1] Instituto Politécnico de Viana do Castelo,elsinhaa_abreu@hotmail.com

[2] Instituto Politécnico de Viana do Castelo, gabriela.mmb@ese.ipvc.pt

Resumo

Este estudo assinala o ensino e a aprendizagem da ortografia e procura aplicar um conjunto de atividades e estratégias no sentido de facilitar a aquisição de competências ortográficas percebendo de que modo um programa de atividades de envolvimento cognitivo ajuda os alunos a melhorar os desempenhos ortográficos.

Desenvolvido numa turma do 2º ano do 1º CEB, o sentido deste estudo e os resultados revelam que o programa de atividades influenciou positivamente a aprendizagem da ortografia, concorrendo para aquisição e evolução de saberes mais alargados no que se refere a este domínio.

Palavras-chave: Aprendizagem, ortografia, envolvimento cognitivo.

Abstract

This essay points out the teaching and learning of orthography and aims to apply a set of activities and strategies to facilitate the acquisition of orthographic skills realizing how does a program of cognitive engagement activities help students to improve their orthographic performance.

Developed in a 2nd grade class, 1º CEB, the meaning of this study and its results show that the program of activities influences, in a positive way, the learning of orthography, contributing to the acquisition and evolution of knowledge concerning this domain.

Keywords*:* Learning, orthography, cognitive engagement.

1. Introdução

O ensino da ortografia e consequente aprendizagem assume, hoje em dia, uma importância crescente. Os documentos que orientam a prática deste nível de ensino, o 1º Ciclo do Ensino Básico, são claros quanto à importância do conhecimento ortográfico. É esperado que os alunos saibam, no final do 2º ano de escolaridade, escrever com correção ortográfica, respeitando as suas regras básicas da ortografia (ME, 2009).

Segundo o dicionário terminológico de Língua Portuguesa, a ortografia é um "sistema convencionado de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correta das palavras e o uso dos sinais de pontuação".

Valorizar a ortografia supõe que ela assuma um papel importante na nossa vida e na nossa sociedade. Cada um de nós, no dia-a-dia, na escola e no trabalho, necessita de escrever. Toda essa escrita é, na maior parte das vezes, direcionada a alguém que muito facilmente fará o seu juízo de valor sobre o que está escrito e como está escrito, salvando que "não há texto que, embora tenha um bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica apresentando-se coerente e coeso, se sustente com erros ortográficos, pois perderá boa parte de sua credibilidade" (Zanella, 2010, p.110).

Aos usuários da língua, a sociedade cobra muitas competências relacionadas com a correção ortográfica e em relação aos que falham na aplicação dessas normas ela "discrimina, censura e satiriza". Na sociedade a ortografia é enxergada pelo seu lugar de destaque, onde a escrita e a correção se assumem duas condições importantes na comunicação e, por isso, saber ortografar é uma capacidade imprescindível na vida de qualquer cidadão (Barbosa & Carmo, 2004).

Para compreendermos a ortografia temos, inevitavelmente, de perceber como é que se encontra organizada. Quase nada, ou nada, se pode operar e trabalhar em contexto sala de aula, sem antes se analisar e refletir sobre os processos e as dificuldades que podem advir num determinado domínio do saber e em ortografia nada parece ser diferente. Para que o ensino da ortografia e o seu posterior domínio, por parte dos alunos, surta os devidos efeitos é necessário mover estratégias e metodologias para ensiná-los a escrever com correção ortográfica, partindo dos casos implicados na composição do nosso código ortográfico.

O código ortográfico português inclui casos regulares e irregulares. No primeiro caso, o das regularidades, a norma ortográfica define um critério que nos permite saber qual a letra ou dígrafo que devemos empregar numa determinada situação de escrita. Neste caso, existem diversas regras que exigem raciocínios distintos e alguma destreza para compreender a razão de aplicarmos uma determinada letra e não outra. No segundo caso, não existe nenhum princípio gerativo ou qualquer critério que se aplique ao conjunto de palavras pois, nesses casos de escrita, os grafemas a serem usados devem-se a questões históricas. Nestas situações é exigida a memorização das formas corretas (Morais, 2007).

A aprendizagem e o ensino da ortografia são processos complexos, exigentes e muito trabalhosos, quer para o professor, na responsabilidade que lhe é imposta, quer para o aprendiz, no desenvolvimento das competências que lhe são exigidas. Várias críticas têm sido feitas ao ensino da ortografia quando se desconsidera a organização pela qual está concebida e quando o aluno é visto como um ator passivo na construção do seu conhecimento ortográfico. Para orientar a organização do ensino da ortografia, a escola deve começar pelas situações problema que acontecem nos contextos de sala de aula e, posteriormente, prepará-la de forma a promover a compreensão dos casos que a norma ortográfica oferece: os irregulares e os regulares. Para além disso, é bastante pertinente atender à frequência de uso de certas palavras na língua escrita (Silva & Morais, 2007).

Na aprendizagem e ensino da ortografia, a escola precisa de incentivar os alunos a refletirem sobre a língua, privilegiando-a através de processos onde o aluno aprende e pensa sobre ela, tratando-a como um objeto de reflexão e conhecimento que pode ser analisado e não somente repetido (Guimarães & Roazzi, 2005; Silva & Morais, 2007).

No ensino deste domínio é mais importante que o aluno perceba as suas dificuldades e através de processos cognitivos como a compreensão, o pensamento, a atenção, a reflexão e a memorização, as consiga extinguir. É preciso ter em conta que o professor é uma fonte de conhecimento e que, pelo facto de o ser, não implica que os erros e as falhas sejam transpostos para o lado de quem os tem de adquirir. Se no processo de ensino da ortografia o professor conseguir ver para além do erro assumirá, com certeza, um papel mais valorativo na aprendizagem do aluno. Assinalar o erro, pedir ao aluno que o corrija e não ajudá-lo a adotar estratégias para o remediar, pouco ou nada resolverá as suas dificuldades. Batista, Viana e Barbeiro (2011) lembram que "o professor deve observar e refletir sobre os erros efetuados pelo aluno, tendo em consideração não apenas a palavra escrita, mas todo o processo que este seguiu para escrever daquela forma e não de outra" (p.61).

A escola impõe ao aluno que ele escreva com correção e que os seus textos sejam exímios porém, não se preocupa em criar-lhes experiências de aprendizagem para que reflitam sobre as suas dificuldades e sobre as características da nossa língua. O ensino da ortografia não progride, não avança e os resultados não são aquilo que se espera. Isto acontece porque os docentes estão, de tal maneira, ocupados e preocupados em corrigir a escrita dos seus alunos que acabam por esquecer-se de a ensinar de uma forma sistemática e reflexiva (Morais, 2002).

Face ao exposto, tendo-se presente que o facto de os alunos nem sempre dominarem esses princípios ortográficos se possa dever à ausência de atividades diversificadas e estratégias para aprendizagem significativa dos alunos, o objetivo geral do estudo foi aplicar atividades e estratégias de ensino/ aprendizagem no sentido de facilitar aos alunos a aquisição de competências ortográficas. De acordo com estes princípios emerge um vasto conjunto de objetivos específicos implicados nesta investigação.

a) *Desenvolver habilidades cognitivas como a atenção, a memória, a compreensão, a reflexão e o pensamento para o desenvolvimento do conhecimento ortográfico;*
b) *Favorecer o entendimento das particularidades do sistema ortográfico;*
c) *Envolver ativamente os alunos na construção dos saberes;*
d) *Favorecer a compreensão da existência de irregularidades na correspondência de som-grafia;*
e) *Promover estratégias de memorização para as principais dificuldades que envolvem as irregularidades do código ortográfico;*
f) *Incrementar práticas para descobrir, autonomamente, a forma escrita das palavras;*
g) *Desenvolver atitudes de preocupação da escrita com correção ortográfica;*
h) *Criar estratégias de reescrita com autocorreção;*

2. Metodologia

No caminho conducente à realização deste estudo foi necessário fazer-se algumas opções de entre aquelas que a investigação nos oferece. Tendo em conta o leque de métodos, pelos quais se podem realizar os estudos de carater investigativo, optou-se, desde logo, por uma metodologia de investigação qualitativa, seguindo um design de investigação-ação. Inerentemente ao tipo de estudo utilizaram-se diferentes instrumentos de recolha de dados assim como a observação direta e participante, as notas de campo, a entrevista aberta, os documentos nos quais se inserem as folhas de registo preenchidas pelos alunos e, por fim, os meios audiovisuais.

O estudo realizou-se numa turma do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. A turma em questão

tem uma representatividade de 20 alunos, na qual o sexo masculino prevalece em maioria. As suas idades variam entre os sete e os oito anos de idade.

Este estudo integrou um conjunto de tarefas que foram desenvolvidas em três fases distintas: i) diagnóstico; ii) intervenção; iii) aferição. A primeira fase teve como objetivo identificar mais claramente o problema com o fim de planear as intervenções educativas a serem realizadas. A segunda fase da investigação resolveu operar todas as ações previamente planeadas. Partindo da informação adquirida na fase anterior, as atividades implementadas nesta fase visaram a utilização de estratégias cognitivas para a aprendizagem da ortografia, nomeadamente a aprendizagem das irregularidades do código ortográfico. A terceira e última fase deste estudo procurou verificar o resultado da intervenção educativa, perspetivando se houve alguma melhoria relativamente ao objeto de estudo por parte dos participantes.

2.1 Procedimentos

Diagnóstico

Conhecimento ortográfico: Numa primeira tarefa de intervenção do estudo é feita uma análise aos diversos materiais de registo ao alcance dos alunos. São analisados alguns cadernos, sebentas e manuais para apurar a existência de incorreções ortográficas em produções escritas livres e orientadas. Para determinar esta tarefa são incluídas apenas algumas ocorrências dessas incorreções ortográficas cometidas pelos alunos. O objetivo central desta tarefa é o de averiguar, nos mais diversos instrumentos de escrita ao alcance dos alunos, o seu conhecimento ortográfico, verificando se escrevem com ou sem correção ortográfica.

Ditado: Para a realização desta tarefa é enunciado aos alunos, por parte da investigadora, a realização de um ditado. A cada aluno é entregue uma folha pautada para ser redigido o ditado. Este é dividido por trechos, com significado, e lido para os alunos podendo ser repetido pelo menos uma vez. O objetivo desta tarefa é, sobretudo, aferir o domínio ortográfico dos alunos e analisar o tipo de incorreções ortográficas cometidas. Para identificar as incorreções ortográficas dos alunos, foram analisadas as folhas de registo preenchidas pelos alunos e categorizaram-se as incorreções ortográficas em: *tipo 1)* incorreções quanto à forma ortográfica específica; *tipo 2)* inobservância de regras de base morfológica; *tipo 3)* inobservância de regras

ortográficas de base fonológica; *tipo 4)* transcrição de formas da oralidade corrente; *tipo 5)* incorreções por falhas de transcrição (Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

Questionário a propósito da ortografia: Individualmente, a cada um dos participantes, é realizada uma entrevista, onde são colocadas as seguintes questões orais: Quando escreves que dificuldades costumas sentir? Quais são as incorreções que costumas cometer? Os objetivos desta tarefa procuram dois aspetos, perceber se os alunos têm consciência das suas dificuldades ortográficas e relacionar essas dificuldades com a correspondência regular ou irregular.

Intervenção

Estendal das palavras: Com o objetivo principal de praticar a memorização das irregularidades da ortografia é exposta à turma, todos os dias, um recurso diferente: a adivinha do dia, a lengalenga do dia, o poema, o provérbio, a carta, a lenda, a quadra, a anedota, o pensamento, a notícia, a banda desenhada, a fábula, o anúncio, o aviso, o trava-línguas do dia, entre outros. O texto é projetado no quadro e no seu corpo estão sempre presentes uma ou duas palavras com casos de forma ortográfica específica. Estas palavras são salientadas previamente a cor diferente para os alunos a poderem analisar. Depois disso, realiza-se uma conversa sobre a ortografia da palavra e os alunos devem observá-la atentamente para a fixarem na sua memória. Todos os dias é selecionado um ou dois alunos, conforme o número de palavras, para escrever num papel colorido as respetivas palavras para depois serem colocadas no estendal das palavras, este que estará visível para toda a turma durante o percurso da investigação.

Fotografar palavras: Para a realização da atividade "Fotografar as palavras", são entregues várias frases de revistas e jornais para serem encontradas, nessas frases, palavras com a presença do fonema [s]. À medida que os alunos, individualmente, forem encontrando as palavras, fazem o seu recorte e procedem à sua colagem no rolo fotográfico fornecido pela investigadora numa das aberturas do mesmo. Depois do recorte, é pedido para explicitarem os diferentes grafemas representativos do fonema [s], circundando a cores as várias grafias que são encontradas nas suas palavras. Na continuação, os alunos são alertados para um exercício de fotografia com palavras. Os alunos olham para a palavra e com os seus olhos fazem um registo fotográfico. Depois,

devem fechar a parte do rolo fotográfico onde está a palavra recortada, fechar os olhos e tentar visualizá-la mentalmente. Após esta exercitação revelam a sua fotografia, escrevendo a palavra na outra abertura do rolo fotográfico. E assim sucessivamente para as restantes.

No final, cada aluno procede à análise do seu registo fotográfico, comparando a fotografia que tirou (palavra encontrada na revista) com a fotografia que revelou (palavra escrita). Destaque-se que o objetivo primordial desta tarefa baseia-se em acionar estratégias de memorização e escrita de palavras irregulares da ortografia com fonema [s], através de imagens fotográficas. Estas estratégias incluem técnicas que permitem aos alunos terem na sua memória a forma escrita das palavras, por meio de uma ação cativante e divertida.

Jogo da memória do H: Para a realização do jogo da memória os alunos formam pares e, ordenadamente, dirigem-se ao quadro para virarem as cartas do jogo, de modo a encontrarem cartas iguais, ou seja, com a mesma palavra. É de ressalvar que todas as cartas do jogo contêm palavras iniciadas pela letra h. É selecionado um par para iniciar o jogo e depois os restantes pares vão jogando consoante a ordem que se encontravam dispostos na sala de aula. À medida que os pares vão jogando e acertando nas cartas iguais, somam pontos que vão sendo registados no quadro de giz. Sempre que esta situação se verificar, as cartas iguais ficam voltadas para cima e todos os alunos, no seu lugar, escrevem a palavra descoberta numa folha de registo entregue antecipadamente. Ganha o jogo o par que descobrir mais cartas. Findado o jogo, são recolhidas as folhas e estabelece-se um diálogo com os alunos sobre a importância do <h> em algumas palavras e as suas características. Depois disso, desafia-se os alunos a verificar se são capazes de relembrar as palavras escritas com <h>. Deste modo, assim que os alunos, aleatoriamente, lembram as palavras vão registá-las no quadro de giz para posteriormente serem copiadas para um cartaz alusivo à letra H. Nesta tarefa o objetivo principal que se pretende alcançar é, nomeadamente, facultar aos alunos uma situação de jogo para desenvolver a capacidade de memorização de palavras, assinaladamente as iniciadas pela letra h.

Frases divertidas: Para a concretização desta tarefa é entregue a cada aluno uma folha de registo para escreverem frases divertidas, de acordo com as indicações que lhes são permitidas na folha.

No final da criação das suas frases, cada aluno é convidado a um momento de reflexão, partindo da observação das frases elaboradas e de toda a informação que a folha de registo dispõe. As conclusões são registadas, por cada aluno, na respetiva parte da folha de registo e, no final, estabelece-se um diálogo onde todos os alunos podem dar voz às suas ilações. Por último, de modo a findar a tarefa, os alunos copiam as suas frases para tiras de papel de forma a serem afixadas em cartazes e agrupadas segundo as suas características, ou seja, as palavras escritas com <g>; com <j>; com <ch>; com <x>; com <z> e com <s>, resultado das conclusões da tarefa. O objetivo desta tarefa de escrita consiste em fomentar estratégias de associação de palavras, em frases, para as grafias de correspondência irregular e consciencializar os alunos para a existência das irregularidades de forma a refletir sobre elas.

Um ditado sem erros: Nesta atividade realiza-se um ditado de um poema já conhecido pelos alunos "Quando vem a noite" de António Mota. Antes da sua realização os alunos têm a oportunidade de ler o poema e estudarem as palavras mais difíceis. Posto isto, dita-se, pausadamente, um verso de cada vez e os alunos registam-no na folha pautada. Tal como o nome sugere, para um ditado sem erros, sempre que surgirem palavras difíceis, neste caso concreto as palavras relacionadas com a correspondência irregular, far-se-á uma interrupção estabelecendo um diálogo interativo com os alunos, com o intuito de discutir com eles a forma escrita das palavras. Sempre que os alunos citarem diferentes possibilidades de escreverem uma determinada palavra, terão de tomar decisões sobre a escrita por qual optar, recorrendo assim a estratégias como a família de palavras e a consulta no dicionário. No final de terem recorrido às diferentes estratégias e chegaram à solução os alunos podem mudar as suas palavras para que o ditado fique sem erros e posteriormente sublinhá-las, indicando-lhes que deve ser melhor memorizada. A presente atividade concentra vários objetivos assim como, promover a interação como forma de consciência, discussão e resolução de dúvidas ortográficas, sugerir e aplicar estratégias para descobrir a escrita convencional das palavras irregulares da ortografia, recorrendo ao dicionário, à família de palavras e ao campo lexical e, por último, despertar o gosto pela escrita sem incorreções ortográficas.

Dominó das palavras: De forma a iniciar o jogo do dominó são formados quatro grupos de cinco elementos em mesas de trabalho e a cada um deles é entregue um dominó com vinte e oito peças voltadas para baixo. Cada um dos elementos do grupo deve retirar cinco peças do dominó e as que sobrarem ficam a ser o baralho.

É nomeado um chefe de cada grupo para iniciar o jogo e após a sua jogada, jogam, na sua vez, todos os elementos que se encontram à sua direita. Para que se respeitem as regras do jogo é-lhes explicado que devem ligar as peças do dominó de forma a fazerem corresponder as palavras com os grafemas que elas incluem. Quando os alunos não tiverem peças para jogar vão ao baralho apenas uma vez e se caso a peça pretendida não sair, devem passar a vez. Todas as peças do dominó têm presentes palavras relativas às irregularidades do código ortográfico e os grafemas a elas subjacentes. Ganha o jogo quem esgotar, em primeiro lugar, todas as peças do dominó. À medida que os grupos forem terminando, observam o jogo completado e procedem ao seu registo numa folha previamente elaborada, onde contem espaços em branco que correspondem às peças do dominó. Explorar, de forma convidativa através de um jogo, as principais irregularidades do código ortográfico é o objetivo essencial desta tarefa.

História na palma da mão: Na sequência da tarefa anterior, será dito aos alunos que todas as palavras do dominó foram retiradas de uma história que estava perdida. Nesta sequência, é criado um desafio aos alunos para a construção de uma história com algumas daquelas palavras. Recorrendo à folha de registo do dominó é-lhes pedido para escolher pelo menos cinco palavras e para essas criarem uma história.

Em primeiro lugar, todos os alunos têm de criar e escrever a sua história no caderno diário. Depois disso, é entregue uma folha de registo com o desenho de uma mão para que, em cada dedo, os alunos registem as cinco palavras escolhidas e depois copiem a sua história na palma da mão. Para o sucesso desta tarefa, a fim de não cometerem erros ortográficos, é informado aos alunos que devem recorrer às diferentes estratégias já exploradas em tarefas anteriores, assim como consultar alguns cartazes/recursos que estão visíveis na sala de aula, consultar o dicionário e recorrer à família de palavras. Esta tarefa tem por objetivos incentivar os alunos para a preocupação da escrita com correção ortográfica; relembrar a utilização de estratégias para que ela se efetue e, por último, potenciar o domínio de palavras irregulares da ortografia na redação de textos.

Aferição

Texto ilustrado "O Espanta-pardais": Para a concretização desta atividade é proposta aos alunos uma atividade escrita e a cada aluno é entregue uma folha de registo com a presença de um texto ilustrado. " O Espanta-Pardais" é um texto com a presença de imagens onde cada aluno, além de copiar o texto, deve substituir as imagens pelos seus nomes. No final, quando todos os alunos concluírem o texto, é-lhes dito para serem os professores e, por conseguinte, efetuarem a correção do seu texto. Para os auxiliar nessa correção entrega-se, a cada aluno, uma folha com as imagens e com as respetivas legendas já completadas com correção ortográfica. Junto das imagens apresenta-se um quadrado no qual, caso errem, devem colocar uma cruz e à frente devem escrever novamente a palavra com correção ortográfica, apoiando-se da folha onde estas aparecem bem escritas. Importante será referir que a legenda das imagens remete para palavras contidas nas irregularidades da ortografia e, por essa razão, os objetivos básicos destas tarefas consistem em verificar se os alunos escrevem com correção ortográfica essas palavras, recaindo, portanto, numa avaliação do seu conhecimento ortográfico e, ainda na lógica de tarefas anteriores, permite estimular e envolver o aluno para a correção dos seus erros ortográficos.

Ditado de palavras: É entregue a cada aluno uma folha estruturada com vinte espaços para a realização do ditado das palavras. Nela constam duas colunas, uma referente à escrita das palavras e outra a sua correção caso se verifiquem erros ortográficos. Assim, pausadamente a professora estagiária dita as palavras, uma de cada vez, e os alunos procedem à sua escrita. No final, de modo a serem os alunos a fazer a correção dos seus erros, são formados pares. Nesta fase, é-lhes pedido para compararem os seus registos e se ajudarem mutuamente na correção das palavras.

Os pares são orientados na correção das palavras e, sempre que se justificar, recomenda-se a pesquisa das palavras no dicionário. Os objetivos definidos para a designada tarefa permitem apurar se houve evolução na ortografia praticada pelos alunos e, além disso, possibilitam incentivar o aluno, numa perspetiva de interação entre pares, para a correção dos erros ortográficos, recorrendo, se necessário, a instrumentos fidedignos em caso de dúvidas.

3. Análise dos resultados

Para se analisarem os dados recolhidos convocaram-se vários procedimentos. No que respeita ao desempenho ortográfico dos alunos foi elaborada uma análise conforme demandam os documentos homologados para este nível de Ensino, nos quais se destacam as Metas Curriculares de Português e o Programa de Português do Ensino Básico. A partir deles foi possível caracterizar o desempenho manifestado pelos alunos no cumprimento de alguns objetivos propostos que se prendem com a escrita e o respeito pelas regras básicas de ortografia.

No ditado, uma das tarefas da fase de diagnóstico, foram cometidas incorreções de todas as tipologias, sendo que a de *tipo 1* foi a praticada por todos os alunos, com ocorrências como: <ceguinte/seguinte>; <enxe-o/enche-o>; <pacear/passear>; <estodar/estudar>; <caza/casa>. A partir da entrevista realizada é facilmente notória a relação das dificuldades expressas pelos alunos quanto à ortografia, com a preponderância do tipo de erros que se distinguiu na tarefa de ditado, na medida em que ambas se relacionam com a forma ortográfica específica das palavras, as de correspondência irregular. Estes resultados mostraram que a prioridade devia ser dada aos casos de correspondência irregular e por isso as atividades e estratégias empregadas concorreram para a redução dos erros ortográficos dessa natureza.

Da análise realizada à forma como os alunos recebiam o role de tarefas propostas, a motivação, o entusiasmo, a concentração, a postura ativa e participativa em torno da aprendizagem foram as características mais evidenciadas. O jogo, a interação, a imaginação, a simbologia e o lúdico foram muito bem empregues nas diversas atividades propostas, uma vez que permitiram uma aprendizagem mais significativa e agradável para os alunos. Com o *dominó das palavras* e no *jogo da memória do H* os alunos exerceram a escrita correta das palavras. Através destes, os alunos contactaram visualmente com palavras escritas com correção ortográfica servindo de exemplo para que mais tarde fossem escritas da mesma forma. Na interação existente no *ditado sem erros* os alunos partilharam as suas dificuldades e discutiram as diversas sugestões fazendo da aprendizagem da ortografia um lugar de reflexão e compreensão. A imaginação que foi incitada nas tarefas de correção, quando os alunos imaginavam que eram professores, incentivou a responsabilidade e exigência por parte destes na realização da tarefa. A tarefa denominada de *estendal das palavras* constitui-se um fator surpresa para os alunos, pois estavam sempre expectantes sobre o recurso do dia e as novas palavras a serem afixadas no estendal. Pelo facto de contactarem com essas

palavras diariamente passaram também a escrevê-las de forma correta. Por outro lado, a simbologia presente na atividade *fotografar palavras* permitiu que os alunos levassem a cabo uma função e que mergulhados nas "representações" que tinham que desempenhar tonaram a aprendizagem mais divertida e mais proveitosa. Também puderam aperceber-se dos vários grafemas que podem ser usados para a conotação de um fonema. A tarefa *história na palma da mão* permitiu integrar algumas das palavras que foram trabalhadas de forma isolada mediante a sintaxe, mobilizando os conhecimentos adquiridos durante a intervenção. O lúdico esteve inerente a grande parte das atividades desenvolvidas e fez com que a aprendizagem se desenrolasse por meio de procedimentos engraçados pelos quais os alunos nunca tinham vindo a aprender.

Da análise à eficácia das atividades podemos afirmar que os alunos perceberam a existência de palavras sem regras ortográficas, ou seja, palavras que se escrevem de uma maneira exata e singular, às quais não podemos associar qualquer tipo de regularidade. Partindo destes conhecimentos, dispuseram-se a contactar visualmente com as palavras de uma forma frequente, para que assim afigurassem o modo como são escritas, contribuindo para a sua memorização. Além disso, serviram-se de instrumentos fidedignos como o dicionário, os cartazes expostos e a família de palavras colaborando para uma escrita com correção ortográfica. Nos diálogos e questões que foram incitadas no desenrolar das atividades, notou-se que os alunos desenvolviam níveis de pensamento e reflexão mais aprofundados no que respeita ao código ortográfico.

Pode ainda dizer-se que as atividades originaram os seus efeitos dado que, relativamente à prática de incorreções ortográficas, as palavras refletidas ao longo deste estudo ocuparam uma minoria em relação às que os alunos não tinham vindo a analisar, revelando-se uma metodologia capaz de originar bons progressos.

4. Conclusões

A conclusão retirada no término deste estudo pode ser facilmente refletida nos diferentes dados obtidos, os quais permitem perceber um conjunto de fatores. Neste sentido, importa salientar que a predisposição dos alunos para a realização das tarefas foi um aspeto muito marcante, pois permitiu conduzi-los à descoberta da escrita como uma tarefa útil, que pode ser aprendida de forma divertida e com sentido.

Através da aplicação deste estudo, reconhece-se que as atividades que envolvem e motivam os alunos em tarefas de resolução e procura de soluções, tais como as que foram apresentadas, podem ser mais apreciadas, provocando mais interesse pelo

domínio a ser aprendido e, consequentemente, melhores desempenhos. Um dos aspetos mais importantes desta intervenção está no facto de se chamar a atenção para os aspetos cognitivos que a aprendizagem da ortografia permeia. Esta questão de se valorizar o envolvimento cognitivo não tem apenas a ver com o sucesso das aprendizagens, mas também pelo despertar de outras competências que tendem a ser destruídas no processo da aprendizagem. No ensino é muitas vezes posto em causa o processo de aprendizagem e a exploração de todas as capacidades que dele advém, valorizando-se o produto e nada mais do que isso. A exploração de algumas das capacidades relacionadas com o foro intelectual são completamente renegadas e, por isso, os resultados das aprendizagens nem sempre são os mais satisfatórios. Deste modo, a intervenção educativa deste estudo envolveu um reconhecimento dos processos cognitivos associados à aprendizagem da ortografia que não foi capaz de pôr em causa qualquer competência e qualquer capacidade de aprender a aprender.

Todas as tarefas foram definidas sequencialmente, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências ortográficas de forma sucessiva, de acordo com os vários conhecimentos implicados em cada uma das atividades. Na aplicação das atividades foi sempre utilizado, sempre que possível e necessário, um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos dos alunos de modo a que todos tirassem proveito da aprendizagem. Verificou-se que, com a aplicação das atividades, os alunos adotaram uma postura diferente relativamente ao processo da aprendizagem da ortografia. Denotou-se que os alunos mostraram mais interesse e agrado por este método de aprendizagem e que, através dele, mudaram a sua forma de estar, atribuindo mais preocupação às suas produções escritas para que nelas não se verifiquem incorreções ortográficas. Além disso, constatou-se que os alunos foram, gradualmente ao longo das atividades, mudando a sua forma de pensar, procurando, sempre que possível, refletir e compreender as particularidades da ortografia. Concomitante a todas estas atitudes foi possível verificar que a maioria dos participantes melhorou os seus desempenhos ortográficos.

Dissemelhante à realidade encontrada na fase inicial do estudo, assume-se que os alunos, depois das diversas experiências e atividades por que passaram, revelam mais conhecimento ortográfico, aprovando o valor de estratégias de envolvimento cognitivo na construção e produção dos conhecimentos.

Da análise deste objeto de estudo, chega-se à conclusão sumária de que a aprendizagem da ortografia não é apenas o simples ato de se escrever com correção

ortográfica, é também uma forma de pensar essa ortografia, tentar compreendê-la, refletir e agir sobre ela.

Referências bibliográficas

Baptista, A., Viana, F. L, & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. 1ªed. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Regional de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Barbosa, G. & Carmo, L. (Des)angústias ortográficas. In: Pinto, H., Dias, M., & Munõz. R. (org.).*(2014). III Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação.* (pp.125-130). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.

Dicionário Terminológico para consulta em linha. Recuperado em 15 de abril, 2014, de http://dt.dgidc.min-edu.pt/

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas.* REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA, *13(2),* 2009, *pp. 355-379.*

Guimarães, G. & Roazzi, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: A. Morais (org). (2005). *O aprendizado da ortografia.* (pp.61-75). Belo Horizonte: Autêntica.

Ministério da Educação. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: ME/DGIDC.

Morais, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: Silva, A., Morais. A. & Melo. K. (org*)* (2007)*. Ortografia na sala de aula.* (pp.11-28). Belo Horizonte: Autêntica.

Morais, A. G. (2002) *Ortografia: ensinar e aprender.* 4ª ed. São Paulo: Ática.

Silva, A. & Morais, A. G. Ensinando ortografia na escola. In: Silva, A., Morais. A. & Melo. K. (org). (2007). *Ortografia na sala de aula*. (pp.61- 76). Belo Horizonte: Autêntica.

Zanella, M. S. *Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita*. REVISTA POÍESIS PEDAGÓGICA, 8, 2010, pp.109-125.

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: CONTRIBUTOS DE UM ESTUDO SOBRE SEXUALIDADE DOS/AS JOVENS SÃO-TOMENSES

Flávio Andrade

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
davidflacas25@hotmail.com

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se alguns resultados de pesquisa que está a ser realizada para a obtenção do grau de doutor na FPCEUP .

Conhecer o papel da Educação Sexual escolar (ESC) na adopção de comportamentos preventivos e saudáveis, numa perspectiva de promoção da saúde e de libertação dos/as jovens do peso das identidades de género herdadas, assentes na sexualidade precoce e na gravidez adolescente, associadas à propagação das DST, nomeadamente HIV, constitui um contributo a salientar neste estudo em face da realidade de S. Tomé e Príncipe.

Através de inquérito por questionário a 280 jovens, (135) rapazes e (145) raparigas entre os 15 e os 19 anos de idade, frequentando o 10º ano do ensino secundário em estabelecimentos de ensino públicos e privados, procurou-se conhecer as suas representações e práticas face á sexualidade e a influência educativa que atribuem à ESC e à educação sexual familiar, bem como à influência dos pares e dos canais mediáticos de informação.

Observamos que há uma mudança em curso no sentido de um maior controlo dos/as jovens sobre as suas vidas e que se expressa através do controlo que exercem sobre a sua vida sexual, nomeadamente através do prolongamento do celibato e da monogamia no namoro. O inicio da actividade sexual é mais precoce nos rapazes (3 anos mais cedo do que as raparigas) e, para rapazes e raparigas, quando não tem associada a relação de namoro, sendo de admitir a hipótese de que no contexto são-tomense a ancoragem da prática sexual à relação afectiva ser protectora e libertadora da tradição, permitindo uma escolaridade mais prolongada e um projecto de vida autónomo para os/as jovens.

O CONTO COMO ESTRATÉGIA PLURIDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Carla Dimitre Alves & Maria de Nazaré Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

carla.dimitri@gmail.com

nazarecoimbra@net.vodafone.pt

RESUMO

O presente estudo visa verificar se o conto, como estratégia pluridisciplinar, promove uma maior compreensão dos conteúdos programáticos e melhores resultados escolares, no 1º ciclo. A pesquisa configura um estudo de caso, pois privilegia a autenticidade e o contexto, utilizando diferentes fontes de evidência. O *design* da investigação, qualitativa e quantitativa, abrange dois subgrupos de alunos, um de experiência e outro de controlo, bem como entrevistas aos professores envolvidos. A análise dos dados obtidos permite-nos concluir que o conto facilita o desenvolvimento de competências transversais da compreensão da leitura, proporcionando a melhoria da qualidade educativa, nas áreas curriculares.

Palavras-chave: Conto; estratégia pluridisciplinar; compreensão da leitura; 1.º ciclo

1. Introdução

A centralidade da língua e do Português é indiscutível, na interação em sociedade, a nível nacional e com os países lusófonos. Daí advém a importância de um ensino da língua, que resulte na possibilidade de comunicar e interagir e, igualmente, no conhecimento das suas raízes culturais e literárias. Neste sentido, é fundamental perceber o papel que a literatura infantil, particularmente o conto, pode desempenhar no ensino-aprendizagem do Português, não só como fonte de cultura e diversidade, mas também como fator de motivação, a fim de aumentar os níveis de literacia dos alunos portugueses (OECD, 2014; 2009). Atualmente, uma significativa maioria de crianças portuguesas continua a evidenciar dificuldades na leitura e na escrita, manifestando desmotivação pela leitura autónoma, de escolha individual e/ou sugerida.

Aumentando os níveis da competência leitora, esperam-se melhores resultados escolares, em todas as áreas de saber do 1.º ciclo, em especial nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática. Para os docentes, este é um desafio que implica mais exigência e, acima de tudo, uma melhoria significativa das práticas pedagógicas. É neste sentido que este estudo focaliza a pluridisciplinaridade linguística, transversal a todas as áreas disciplinares, tendo como participantes alunos e professores de 1º ciclo. Deste modo, pretende-se ir ao encontro de políticas e programas (internacionais, nacionais e regionais) que combatem a iliteracia, através do incentivo à leitura e do reforço da compreensão leitora.

2. Desenvolvimento das Competências de Leitura

A identidade, pessoal e coletiva, afirma-se, na sua essência, pela Língua, veiculadora de toda uma herança cultural. Essa identidade tem por alicerces as competências de leitura e de escrita, adquiridas e cultivadas, desde a infância, por cada criança e jovem, e transmitidas pelos agentes sociais e pelas instituições de ensino. Em princípio, todos os alunos acabam por aprender a ler,

porém muito poucos adquirem hábitos de leitura, ou são capazes de usar, corretamente, essa competência essencial.

Durante muito tempo, o ensino explícito da compreensão da leitura destinou-se ao ensino da decifração, circunscrito ao ensino-aprendizagem da Língua Materna. Em situação de ensino formal, aos alunos competia "adivinhar" o caminho para se tornar leitor. Presentemente, como afirma Sim-Sim (2007, p. 8), entende-se que "do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura" depende a eficácia da aprendizagem da leitura. Desta forma, ensinar a compreender é levar o aluno a interiorizar estratégias de leitura, pondo em prática as etapas do ato de ler, concretamente a pré-leitura, leitura e pós-leitura.

São várias as vozes a proclamar que só existe leitura, quando ocorre compreensão do significado do que se lê, na interação texto-leitor (Azevedo, 2007; Pereira, 2008, Sardinha, 2007). Neste entendimento, a leitura não é estática, mas revela-se um processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto "um significado que foi previamente codificado por um emissor" (Sequeira, 1989, p. 54). O leitor pode antecipar e prever o significado do texto, com base na sua experiência cultural e linguística, recorrendo à informação prévia que possui. Ou seja, verifica-se uma interligação entre o sujeito que lê e o objeto lido. Todo o dinamismo, que envolve o leitor, vai influenciar não só o seu comportamento, em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos (Coutinho & Azevedo, 2007; Jolibert, 2003; Sequeira, 1989; Snow, 2002). Atendendo às diversas áreas curriculares do 1º ciclo, é evidente a pluralidade e transversalidade de leituras, que se praticam em sala de aula, consoante a situação de comunicação, a finalidade e os intervenientes. Contudo, mais importante do que a quantidade, emerge a qualidade da diversidade textual (Azevedo, 2007). Nesta perspetiva, ler implica avanços e recuos, antecipar e inferir sentidos, colocar hipóteses e questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes prévios e competências adquiridas.

Por isso, o professor deverá ter em conta a singularidade do processo de aquisição da competência da leitura, o qual é iniciado na infância e continua ao longo da escolaridade. De facto, a criança ainda não sabe ler e já ouve pequenos textos narrativos, os contos, que apelam ao seu imaginário infantil e podem constituir uma motivação ao estudo, não apenas de Português, mas das restantes disciplinas do currículo do 1º ciclo.

3. Especificidades do Conto

Desde os primórdios da humanidade, tendo como suporte a linguagem oral, surge a tradição de contar estórias, como uma forma de comunicar emoções, vivências diárias e crenças. As narrativas orais eram transmitidas e retransmitidas de geração em geração, perpetuando contos tradicionais, fábulas, lendas, crenças e mitos, com funções lúdicas e pedagógicas. Apesar das transformações que estas transmissões orais foram sofrendo, não há dúvida que continuam a recriar, simbolicamente, determinadas épocas e costumes, com a sua cultura própria, reveladora de uma memória coletiva.

No âmbito dos estudos literários, o conto, segundo Gonçalves e Monteiro (2001, p.31), apenas foi reconhecido como género narrativo no início do século XIX, dadas as suas raízes da tradição oral. Atualmente, apesar de ter nascido no anonimato do povo, o conto constitui uma forma literária reconhecida e utilizada por muitos escritores. A especificidade deste género pode ser encontrada em alguns elementos que caracterizam o conto, como narrativa breve, poucas personagens, ação simples, linear e fechada, tempo e espaço concentrados.

O conto sempre apelou ao imaginário infantil, pela sua dinâmica estrutural, pelos seus heróis e pela resolução das peripécias, oscilando entre o bem e o mal. Tanto pode incluir personagens humanas, como animais personificados, apresentado uma estrutura direta, frequentemente com um desfecho que aponta para o certo e errado (Bastos, 1999). A familiaridade das crianças com

pequenas histórias permite-lhes organizar o seu saber de modo ordenado, estruturando esse conhecimento através de unidades específicas, que se agrupam e estabelecem relações entre si. Assim, os contos oferecem, à imaginação da criança, novas dimensões e possibilidades de conhecimento e descoberta. Além disso, o conto proporciona, aos pequenos ouvintes e leitores, sugestões, muitas vezes simbólicas, e ainda exemplos sobre como lidar com obstáculos, de uma forma lúdica (Albuquerque, 2001).

Fazendo uso da atração da criança pelo conto, o professor pode desafiar a capacidade criativa do aluno para a escrita, para a oralidade, para todo um desenvolvimento linguístico e compreensivo. O conto, em contexto de sala de aula, permite que as crianças, em trabalho conjunto, se apropriem de competências comunicativas e de uma diversidade interpretativa, uma vez que são convocadas a dar a sua opinião e a aceitar diversas interpretações. Este confronto de ideias e de leituras, numa prática conversacional, que se pretende circular (Knapp, 2002), possibilita a melhoria das aprendizagens.

Similarmente, a aprendizagem do papel do bom e do mau é mais eficaz através do conto, pois as preferências da criança baseiam-se em quem desperta a sua simpatia ou antipatia. Normalmente, identifica-se com uma personagem simples, rejeitando a má, ou identifica-se com o herói, uma vez que encontra nele um eco positivo e profundo (Bastos, 1999).

Hoje em dia, a maioria dos contos para a infância combina a linguagem escrita e visual. A ilustração possui uma efetiva capacidade expressiva, quando ancorada e desafiada pelo texto, narrando por uma simples imagem ou pela banda desenhada, numa utilização eficaz do poder da linguagem visual. Além disso, dirige-se diretamente aos sentidos e sentimentos da criança, de uma forma mais imediata que o próprio texto-fonte (Moura, 2002).

Esta combinação de linguagens torna o conto apelativo para a criança, levando-a a viajar até ao lugar dos sonhos e motivando-a para ler por prazer. Ora, se a criança lê com e por prazer, retomamos a questão: o conto poderá ser utilizado como estratégia pluridisciplinar para o ensino de conteúdos curriculares de Matemática, Estudo do Meio e Português, surtindo o efeito positivo que se pretende? A resposta será dada pela pesquisa que, a seguir, se apresenta.

4. Metodologia do Estudo

O *design* da investigação, na área das Ciências da Educação, combina pesquisa qualitativa e quantitativa (mista), englobando dois subgrupos de alunos, um subgrupo de experiência e um de controlo, concretamente duas turmas do 4º ano, num total de 40 alunos. As turmas foram selecionadas tendo em conta semelhanças de base, contemplando nível etário e avaliação obtida em anos anteriores, individual e geral, de forma a serem equivalentes, na sua constituição, e possibilitarem uma efetiva comparação (Tuckman, 2000).

Em acréscimo, foram realizados inquéritos por entrevista aos professores envolvidos, de forma a registar, pormenorizadamente, as suas perceções, sobre a atuação pedagógica efetuada em contexto, numa escola pública de 1º ciclo (Lakatos & Marconi, 2005). A intervenção contemplou uma avaliação diagnóstica inicial, que constituiu o ponto de partida do estudo, tendo por suporte a análise dos trabalhos realizados pelos alunos e as reflexões docentes. A análise comparativa, dos dados obtidos nos dois subgrupos de alunos, em triangulação com as entrevistas aos professores, sustenta a discussão dos resultados e as conclusões.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Percurso e análise de uma intervenção pedagógica

Para compreender e analisar a eficácia da utilização do conto, como estratégia pluridisciplinar, no desenvolvimento da compreensão da leitura, utilizou-se o mesmo teste de avaliação, nas duas turmas do 4.º ano, definidas como **SGE** (Subgrupo de turmas/alunos da

Experiência) e **SGC** (Subgrupo de turmas/alunos de Controlo). A análise comparativa, nas áreas curriculares estruturantes, visa identificar as estratégias e atividades implementadas e analisar os resultados alcançados pelos alunos, ao longo do percurso de aprendizagem.

Tabela 1 – Resultados da utilização do conto na disciplina de Português

Categoria	Subcategorias	SGE - 20								SGC - 20							
		Pré				Pós				Pré				Pós			
		2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5
1. O conto como estratégia de ensino e aprendizagem	Audição do conto	0%	40%	40%	20%	0%	20%	45%	35%	0%	40%	35%	25%	0%	40%	30%	30%
	Treino de leitura	10%	30%	50%	10%	0%	20%	40%	40%	15%	30%	30%	25%	10%	35%	25%	30%
	Compreensão da leitura	10%	45%	25%	20%	5%	40%	30%	25%	25%	35%	20%	20%	20%	40%	20%	20%
	Descodificação de vocabulário	10%	45%	35%	10%	5%	50%	25%	20%	25%	25%	35%	15%	20%	30%	30%	20%
	Resposta a questionários orientados	10%	50%	30%	10%	5%	55%	25%	15%	25%	35%	20%	20%	15%	40%	25%	20%
	Aplicação a situações-problema	10%	45%	40%	5%	0%	45%	45%	10%	25%	35%	20%	20%	15%	40%	20%	25%
	Escrita de contos	15%	40%	35%	10%	0%	30%	45%	25%	30%	35%	15%	20%	5%	40%	30%	25%
	Total	**9%**	**42%**	**36%**	**12%**	**2%**	**37%**	**36%**	**24%**	**21%**	**34%**	**25%**	**21%**	**12%**	**38%**	**26%**	**24%**

Dá-se início à análise dos dados, com os resultados da avaliação das turmas, na disciplina de Português. Numa leitura global, verifica-se que o SGE, após o período de intervenção, apresenta valores percentuais mais elevados na classificação geral, reduzindo, assim, a percentagem de índices negativos (9,0% passou para 2,0%).

Pelos dados da tabela 1, observa-se que a classificação de nível 5 mais alta (40,0% de alunos) é atingida pelo SGE, no treino da leitura. Globalmente, 12,0% dos alunos aumentaram o nível classificativo no SGE, enquanto no SGC essa média foi menor, atingindo 9,0% dos alunos. Constata-se que a avaliação, enquanto instrumento de regulação de conhecimentos, permitiu uma maior clarificação das aprendizagens adquiridas e das competências desenvolvidas, através das estratégias implementadas e atividades realizadas.

Tabela 2 – Resultados da utilização do conto na disciplina de Matemática

Categoria	Subcategorias	SGE - 20								SGC - 20							
		Pré				Pós				Pré				Pós			
		2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5
1. O conto como estratégia de ensino e aprendizagem	Compreensão de factos e procedimentos	25%	40%	30%	5%	10%	30%	30%	30%	30%	40%	25%	5%	30%	30%	25%	15%
	Utilização de vocabulário matemático	20%	45%	25%	10%	5%	25%	40%	30%	40%	45%	10%	5%	30%	50%	10%	10%
	Comunicação matemática	20%	45%	25%	10%	10%	25%	35%	30%	40%	40%	15%	5%	30%	50%	5%	15%
	Aplicação a números e operações	15%	30%	30%	25%	0%	20%	20%	60%	50%	35%	10%	5%	25%	30%	20%	25%
	Aplicação a organização e tratamento de dados	0%	45%	30%	25%	0%	15%	20%	65%	45%	35%	10%	10%	20%	35%	20%	25%
	Resolução a situações-problema	25%	40%	25%	10%	10%	20%	35%	35%	45%	40%	12%	3%	20%	45%	20%	15%
	Total	**18%**	**41%**	**28%**	**14%**	**6%**	**23%**	**30%**	**42%**	**42%**	**39%**	**14%**	**6%**	**26%**	**40%**	**17%**	**18%**

Ao comparar as notas finais dos alunos, na disciplina de Matemática, evidencia-se uma clara melhoria, em todos os níveis classificativos no SGE, assinalando-se a "Aplicação a organização e tratamento de dados" (65,0%) e "Aplicação a números e operações" (60,0%), com maiores

valores percentuais. No outro grupo, SGC, embora também se tenha verificado uma subida, esta não teve tanta expressão como no primeiro grupo.

Tabela 3 – Resultados da utilização do conto na disciplina de Estudo do Meio

Categoria	Subcategorias	SGE - 20								SGC - 20							
		Pré				Pós				Pré				Pós			
		2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5
1. O conto como estratégia de ensino e aprendizagem	Audição do conto	0%	20%	50%	30%	0%	0%	50%	50%	0%	30%	30%	40%	0%	30%	30%	40%
	Compreensão da temática	0%	50%	25%	25%	0%	0%	50%	50%	10%	40%	25%	25%	0%	50%	25%	25%
	Descodificação de vocabulário	0%	50%	25%	25%	0%	0%	55%	45%	10%	40%	15%	35%	0%	50%	15%	35%
	Aplicação de conhecimentos propostos pelo tema	0%	45%	30%	25%	0%	0%	45%	55%	10%	45%	20%	25%	0%	50%	20%	30%
	Domínio das técnicas simples de recolha e tratamentos de dados	0%	50%	30%	20%	0%	0%	40%	60%	10%	50%	20%	20%	0%	60%	20%	20%
	Resolução de hipóteses científicas	0%	50%	30%	20%	0%	15%	30%	55%	10%	50%	20%	20%	0%	50%	25%	25%
	Total	**0%**	**44%**	**32%**	**24%**	**0%**	**3%**	**45%**	**53%**	**8%**	**43%**	**22%**	**28%**	**0%**	**48%**	**23%**	**29%**

Relativamente ao Estudo do Meio, verifica-se que as duas turmas tiveram um progresso positivo. Destas, o SGE apresenta classificações percentuais mais altas no nível 5, destacando-se a subcategoria "Domínio das técnicas simples de recolha e tratamentos de dados", com 60,0%). Em relação à totalidade, confirma-se que o SGE subiu 29,0% na classificação máxima (5). Estes dados permitem concluir que trabalhar o conto de forma pluridisciplinar ajuda a desenvolver "uma compreensão da ciência alargada e funcional" (DeBoer, 2000, p. 594).

Tabela 4 – Resultados da avaliação final

Disciplina	Turma	Nível								Total de alunos
		2		3		4		5		
		1ºP	3ºP	1ºP	3ºP	1ºP	3ªP	1ºP	3ªP	
Português	SGE	2	0	8	8	7	7	3	5	20
	SGC	4	2	7	8	5	5	4	5	20
Matemática	SGE	3	1	8	5	6	6	3	8	20
	SGC	8	5	8	8	3	3	1	4	20
Estudo do Meio	SGE	0	0	9	1	6	9	5	10	20
	SGC	1	0	9	10	4	4	5	6	20

A tabela 4 permite uma visão global comparativa da evolução dos dois subgrupos. Verifica-se que o SGE teve um maior desenvolvimento nas disciplinas estruturantes, após a intervenção pedagógica. De forma a confirmar, pelas perceções dos professores, se as melhorias evidenciadas na avaliação dos alunos, às diferentes disciplinas, resultam da implementação do conto, como estratégia pluridisciplinar assente no desenvolvimento da compreensão da leitura, segue-se a análise das entrevistas aos docentes.

5.2. Análise das entrevistas aos professores

Por se considerar importante, entrevistaram-se os professores da turma, concretamente a Professora Titular de Turma (Profª A) e a Professora do Apoio Educativo (Profª B), para que expressassem as suas perceções sobre o trabalho desenvolvido. Na análise, por recorte e

agregação semântica (Bardin, 2004), foram consideradas duas categorias: "Intervenção pedagógica pluridisciplinar" e "O conto como estratégia pluridisciplinar."

Relativamente às perceções sobre a **Intervenção pedagógica pluridisciplinar**, segundo as professoras entrevistadas, o programa de leitura, tendo o conto como estratégia pluridisciplinar, possibilitou uma planificação cuidada e um trabalho colaborativo mais coordenado:

> "…Na intervenção em contexto pedagógico, com entusiasmo e muito empenho planifiquei as minhas aulas, definindo conteúdos, sequenciando e articulando as atividades (diversas e significativas), prevendo os recursos necessários, ou seja, nas diferentes atividades onde procurei aplicar com rigor os princípios teóricos da transversalidade, utilizei materiais pedagógicos variados e adequados às atividades desenvolvidas." (Profª A).

> "…Considero que o nosso trabalho colaborativo assumiu diversas formas: primeiro diagnosticamos os pontos fortes e as dificuldades, decidimos estratégias apropriadas, experimentamos e avaliamos os alunos, sempre apoiando-nos e partilhando os novos conhecimentos." (Profª B).

De acordo com a Profª B, uma das principais vantagens da intervenção pedagógica pluridisciplinar, ao nível do trabalho colaborativo, é a possibilidade de identificação e resolução de dificuldades comuns. A outra é que, trabalhando colaborativamente, ocorre um "aumento da criatividade, potenciado pela troca de ideias e discussão das mesmas." Relativamente às condições para que a Aplicação e Avaliação Pluridisciplinar obtenha os resultados esperados, ambas reconhecem a necessidade de articular dados obtidos, através de diferentes processos de avaliação e de trabalho colaborativo na definição de estratégias.

É evidente uma Intervenção Pedagógica articulada, baseada na proximidade do trabalho docente, em relação com o ambiente ecológico, convertendo a escolarização no que Zabalza (2004, p.11) denomina de "projecto integrado de formação", como base numa continuidade da ação educativa. De facto, articular determina mais do que a coexistência relacional e o convívio entre pessoas, no mesmo espaço. Exige interação, com um propósito comum.

No que concerne à segunda categoria – **O conto como estratégia pluridisciplinar** – a Profª A reforçou:

> "…Aplicação e aprendizagem de novas estratégias para relacionar os conteúdos curriculares, fornecendo informações significativas sobre como motivar os alunos para uma leitura mais agradável e informativa, estimulando-os, através das vivências ocorridas, a compreender o português, perceber a matemática e ter interesse em saber mais sobre o mundo que os rodeia."

Por outras palavras, a estratégia pluridisciplinar contribui para o reforço das aprendizagens dos alunos. A diferenciação pedagógica usada toma a forma de atividades mais dinâmicas, com o objetivo de dar resposta às necessidades dos alunos.

> "…Considero que a abordagem transversal que demos aos contos serviu para enriquecer os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas, de um modo mais dinâmico e motivador do que porventura teria sido se não tivéssemos recorrido à história. Saliento, também, a escolha de trabalhar em grupo, pois foi uma estratégia que permitiu aos alunos apoiarem-se nos conhecimentos dos seus colegas, aprofundar os seus, interagindo, debatendo e partilhando ideias. Permitiu, ainda, reforçar algumas regras de trabalho. (Profª B)

Este excerto discursivo vai ao encontro da subida de classificações dos alunos do SGE, nas várias disciplinas curriculares. Assim, entende-se a aplicação e aprendizagem do conto como uma estratégia eficaz, para relacionar conteúdos curriculares, fornecendo informações significativas sobre como motivar os alunos, para uma leitura informativa e aprofundada,

estimulando-os, através de atividades integradoras das suas vivências, a compreender o Português, perceber a Matemática e ter interesse em saber mais sobre o mundo que os rodeia.

Importa destacar que toda a experiência escolar é uma experiência linguística e que os alunos necessitam de desenvolver capacidades para funcionar com a língua escrita e falada. Por esse motivo, as diversas tarefas de educação linguística podem integrar-se num projeto transversal (Valadares, 2003). Neste sentido, as docentes realçaram que a identificação de novos vocábulos enriqueceu a expressão oral e escrita dos alunos, sendo mais evidente na elaboração de frases e no reconto da história. Na perceção das docentes, a escrita colaborativa é de destacar como um recurso/ferramenta importante. A partir do treino em comum da compreensão da leitura do conto, a escrita do reconto possibilitou o recurso sistematizado às componentes de escrita, ou seja, a "mobilização de informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto e correspondente revisão, de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.31).

Em relação à aplicação do conto a diferentes conteúdos, a professora da turma referiu:

> "…Iniciei esta sessão com a disciplina de Estudo do Meio, onde os alunos ficaram muito contentes por ser uma das áreas preferidas e pelo facto de se questionarem que através de uma obra é possível trabalhar todas as áreas, o seu entusiasmo era muito." (Prof.ª A).

Esta perceção foi confirmada pela seguinte afirmação:

> "Afinal tudo tem um sentido. O importante, nesta experiência e na vida, tem sido estar aberta à mudança. Nesta altura, sinto que os alunos têm mais facilidade de relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto." (Prof.ª B).

A necessidade de a escola contribuir para a formação de alunos cada vez mais competentes, a nível de competência da leitura, foi considerada vital por ambas as docentes. As suas opiniões enquadram-se na assunção de que a escola poderá melhorar a compreensão da língua e do mundo, em relação com o papel da ciência e da tecnologia, no atual contexto social (Schroeder *et al.*, 2008). Em relação aos alunos participantes do estudo, é evidente a melhoria dos resultados avaliativos, nas três disciplinas que integraram a pesquisa, tal como foi sublinhado pelas professoras, nas entrevistas.

6. Conclusões

Os resultados obtidos apontam para uma significativa melhoria dos resultados escolares, após a utilização do conto, como estratégia pluridisciplinar. De facto, esta estratégia revelou-se eficaz, pois permitiu o desenvolvimento da competência leitora, não só na disciplina da Português, mas estendendo-se, igualmente, à Matemática e ao Estudo do Meio. A intervenção pedagógica partiu do interesse do aluno pelo conto, visando alcançar o seu interesse e motivação para diferentes áreas disciplinares.

Da pesquisa, emerge o perfil de um professor enquanto agente facilitador de estratégias de desenvolvimento da compreensão da leitura, neste caso, do conto. No entanto, a implementação de estratégias pontuais não é garantia de aprofundamento da compreensão do conto ou de novas aquisições linguísticas. É necessário insistir numa aprendizagem explícita e sistemática deste género textual, para desencadear o aperfeiçoamento da competência leitora.

Conclui-se que é essencial o aluno adquirir competências de leitura, na assunção de que ler é um ato refletido e não apenas um ato mecânico de decifração de símbolos gráficos. Saber ler é, partindo do texto e do contexto, saber construir uma interpretação da mensagem escrita, com base no seu conteúdo, em interação com a ativação dos conhecimentos prévios, enquanto leitor. O aluno, com aprendizagem de estratégias específicas de descodificação do(s) sentidos do texto,

em treino sistemático, concretizado em sala de aula, consegue atribuir significado à leitura e apreender a globalidade textual.

O estudo comprovou, ainda, que o conto pode constituir uma estratégia pluridisciplinar, apelativa e eficaz, a utilizar nas áreas curriculares do 1.º ciclo, particularmente nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática. A sua eficácia traduziu-se em melhorias significativas, quanto à qualidade das práticas pedagógicas e ao sucesso escolar dos alunos, que se encontram no início do seu percurso escolar.

Embora com limitações de generalização, dado tratar-se de um estudo de caso, circunscrito a uma Escola, os resultados obtidos podem ser aplicados a outros contextos educativos, quando semelhantes, por aproximação comparativa (Tuckman, 2000).

Em suma, quando o docente abandona a postura tradicional de fonte teórica do saber e focaliza a sua ação em motivar, orientar e facilitar, transformando a aula num espaço de descoberta, de aprender fazendo, os alunos participam mais ativamente, não se limitando a reproduzir, mas interagindo, mostrando-se capazes de construir significado e de autorregular os ensinamentos adquiridos, entre os quais se inclui a leitura, numa perspetiva pluridisciplinar.

7. Referências Bibliográficas

Albuquerque, F. (2001). Felizes para sempre! Convergências e divergências entre o real e o fantástico nas histórias narradas por crianças. In *Congresso Internacional de Literatura Infantil – Pedagogias do Imaginário*. Vila Real: UTAD.

Azevedo, F. (Org.), (2007). *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

DeBoer, G. (2000). Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.

Gonçalves, H. M. & Monteiro, M. A. (2001). *Introdução à Leitura de Contos de Eça de Queirós*. Coimbra: Almedina.

Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA (trad.).

Knapp, J. V. (2002). Teaching poetry via HEI (Hypothesis-Experiment-Instruction). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Newark: International Reading Association, 718-729.

Lakatos, E.M., & Marconi, M.A. (2005). *Fundamentos da metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Moura, J. A. (2000). *As Três Cidras do Amor. Conto Popular. Uma Estratégia para o Gosto de Ler*. Lisboa: Lisboa Editora.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). Programme for International Student Assessment [PISA] In http://www.pisa.oecd.org

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. In http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora

Sardinha, M. G. (2007). Formas de Ler. Ontem e Hoje. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Schroeder, M., Mckeough, A., Graham, S., Stock, H., & Bisanz, G. (2008). The contribution of trade books to early science literacy: in and out of school. *Research in Science Education*. In http://psyc.ucalgary.ca/lcdlab/publications/schroederetal2009.pdf

Sequeira, M.F. (1989). Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes do Sucesso na Aprendizagem da Leitura. Sugestões para a Elaboração de Novos Programas Escolares. In M.F. Sequeira & I. Sim-Sim (Org.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. EUA: Science & Technology Policy Institute, Ed. Rand.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto, Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas* (R. Erinani, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar.
UTAD - Vila Real: 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

COMUNICAÇÃO

Ensino de estratégias para a redação do texto argumentativo

Maria Prata
Maria Isabel Festas
Sara Sofia Ferreira
Marisa Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, mariab.prata@gmail.com

Resumo

Apresenta-se um estudo, com design quase-experimental, com pré, pós-teste e prova de manutenção, sobre o ensino de estratégias para a redação do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade. Na fase de criação de ideias, prévia à escrita, o grupo experimental trabalhou no contexto colaborativo do *jigsaw*, enquanto o grupo de controlo trabalhou individualmente. Pretende-se perceber qual das duas metodologias, o *jigsaw* ou o trabalho individual, favorece mais a criação de ideias, a incorporar no texto argumentativo, tendo as técnicas para a sua planificação e estruturação, provenientes do *Self-Regulated Strategy Development*[1], sido ensinadas nos dois grupos.

1. Introdução

É objetivo deste estudo apresentar um trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do projeto de doutoramento[2] da primeira autora, sobre o ensino, a alunos do 9.º ano de escolaridade, de estratégias de escrita de textos argumentativos, relacionadas com a criação de ideias e com o desenvolvimento do vocabulário.

A habilidade da redação de textos é, em grande parte, aprendida no âmbito da disciplina de língua materna, tornando-se, ao longo da educação formal, num instrumento facilitador das aprendizagens e sendo, por esse motivo, transversal a todo o currículo académico (Carvalho & Pimenta, 2005; Catel, 2001). Escrever sobre os conteúdos a aprender ajuda a clarificar e a estruturar as ideias acerca dos mesmos, favorecendo desta forma a sua compreensão e memorização (Carvalho & Pimenta, 2005). Graham e Hebert (2011) verificaram que a redação de textos favorece a compreensão, ajudando a desenvolver as capacidades intelectuais de nível superior e a estruturar o pensamento (Applebee, 1984). Kellogg (1999) defende, mesmo, que a expressão escrita permite, a quem redige, a atribuição de um significado à vida.

[1] Publicado no manual de Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerfull Writing Strategies for all Students*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.,Inc., em seguida no texto: SRSD.

[2] Projeto de doutoramento intitulado *Composição escrita do texto argumentativo: enriquecimento lexical e desenvolvimento de ideias*, orientado pelas Doutoras Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Lopes Damião da Silva, ambas Professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e financiado pela Fundação e Tecnologia, referência [SFRH/BD/84264/2012].

Em acréscimo, é, sobretudo, através da escrita que as aprendizagens são avaliadas, tanto na escola como em contexto profissional (Carvalho, 1999).

A composição textual reveste-se, porém, de grande complexidade cognitiva e exige um grande esforço e investimento por parte de quem escreve (Festas, 2002). Com efeito, a tarefa de redigir pressupõe o domínio de diversos pré-requisitos e envolve uma grande variedade de subprocessos mentais (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellog, 1999), devendo ser encarada como uma situação de resolução de problemas (Flower e Hayes, 1981).

Ainda que o ensino dos processos cognitivos subjacentes à composição escrita de textos, bem como o das regras específicas a diferentes tipologias textuais, esteja previsto, no atual programa de Português, desde o terceiro ano do 1.° ciclo de escolaridade, os resultados dos exames nacionais desta disciplina evidenciam grandes insuficiências nesta área do saber, por parte dos examinados. Nos relatórios emitidos pelo GAVE (2010, 2011, 2012, 2013), os défices dos nossos alunos respeitantes aos subprocessos envolvidos em todas as fases, com especial relevo para a criação de idéias na pré-planificação e planificação, são, também, apontados como uma constante de natureza estrutural.

Embora parcos e de data recente (Ferreira et al., 2012; Limpo & Alves, 2013), os estudos sobre o desempenho dos alunos portugueses nas tarefas de escrita, em geral, e na composição de textos, em particular, confirmam as dificuldades acima mencionadas, o que, de resto, vai ao encontro dos resultados encontrados noutros sistemas de ensino (Graham & Perin, 2007a; Harris & al., 2008; Rogers & Graham, 2008).

Face ao exposto, emerge a necessidade de criar programas e/ou de otimizar outros já existentes destinados a superar os défices de escrita dos alunos portugueses e a ser aplicados no ensino escolar. É neste contexto que surge o programa de Ensino de Estratégias para a Composição do Texto Argumentativo, aqui apresentado.

Na sua concretização recorremos a dois tipos de estratégias: (1) as previstas no programa de ensino SRSD, para treinar a composição do texto argumentativo, cuja eficácia, em contexto de sala de aula, de pequeno grupo e ao nível individual, tem sido confirmada ao longo de mais de 30 anos de investigação (Graham & Perin, 2007b; Rogers & Graham, 2008); (2) a exploração, na fase de pré-planificação, de textos sobre o tópico da composição a escrever posteriormente, com vista à criação de ideias a incorporar no texto argumentativo.

Estes dois tipos de estratégias foram usados com todos os participantes no estudo. Porém, utilizámos métodos diferentes no ensino do segundo tipo (2). Assim, no grupo experimental, os alunos realizaram a tarefa seguindo o método colaborativo do *jigsaw*, para que, através da discussão em pequenos grupos, fossem desenvolvidas as habilidades de argumentação e de criação de argumentos, enquanto que, no grupo de controlo, os alunos executaram a tarefa individualmente. O *jigsaw* é uma estratégia de trabalho complexa, orientada pelos princípios da aprendizagem colaborativa (Johnson & Johnson, 1999). A sua associação às estratégias do programa de ensino SRSD segue a recomendação de Graham e Perin (2007a), para quem a execução das subtarefas da escrita em contextos de trabalho colaborativo é um factor decisivo para melhorar as habilidades de composição de alunos adolescentes.

2. As exigências da redação textual

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, a composição textual refere-se a um complexo processo cognitivo, que engloba múltiplos subprocessos, sendo equiparável a uma situação de resolução de problemas (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987). Com efeito, a escrita deve subordinar-se a objetivos definidos, devendo o seu autor, através de operações mentais de escolha, coordenação, avaliação e revisão, concretizar num texto as ideias previamente formadas (Festas, 2002).

A composição inicia-se com a recolha de informações exteriores e/ou a recuperação de conhecimentos da memória, necessários à redação do texto. Aos escritores inexperientes, esta

subtarefa parece causar elevadas dificuldades acarretando-lhes uma sobrecarga da atenção que limita a sua concentração noutros subprocessos, como a planificação, por exemplo (Albuquerque, 2002; Festas, 2002).

No momento seguinte, os conhecimentos reunidos e as ideias criadas são organizados de forma a cumprir quer as exigências formais referentes à tipologia textual, quer os objetivos de escrita do autor, que simultaneamente guiam e estruturam o texto. Bereiter e Scardamalia (1987) realçam que um autor proficiente vai atualizando e revendo os seus objetivos ao longo da escrita, num processo que considera o texto produzido até ao momento.

Na fase subsequente, de textualização, ou de tradução, a atenção de quem escreve concentra-se na concretização das sua ideias num conjunto de signos linguísticos escritos, logicamente coerente e sequencial, destinado a uma determinada audiência e passível de ser aceite por esta (Festas, 2002). Este subprocesso pressupõe o domínio de pré-requisitos específicos, que serão reativados ao longo de todo o processo de composição, e que Albuquerque (2002) refere como sendo as componentes mecânica (o uso de uma caligrafia legível), convencional (o emprego correto das regras de ortografia, das letras maiúsculas e da pontuação), linguística (a aplicação de regras sintácticas e estruturas semânticas) e cognitivas (a capacidade de produzir frases sintaticamente corretas que formem um texto coerente). Festas (2002) realça a importância da memória de trabalho na subtarefa da textualização, uma vez que nesta são trabalhados os vários conhecimentos necessários à composição: o declarativo, sobre o assunto e sobre a audiência, e o procedimental, que engloba o domínio das componentes mencionadas e dos subprocessos de escrita.

À medida que vai redigindo, o escritor experiente relê e submete o texto a uma avaliação constante, procedendo a alterações de conteúdo e de forma, de maneira a ajustá-lo aos seus objetivos e plano de escrita. A avaliação exige que o autor, por um lado, anteveja as perguntas e reações dos eventuais leitores e, por outro, se distancie do texto, para melhor o poder julgar em função dos seus objetivos (Albuquerque, 2002).

A sequencialização dos subprocessos da planificação, textualização e revisão não exclui a recursividade dos mesmos. Segundo Bereiter e Scardamalia (1987), o escritor experiente, ou seja, aquele que transforma o seu conhecimento em função dos seus objetivos, percorre frequentemente os subprocessos da composição escrita num fluxo contínuo de progressão e regressão (Albuquerque, 2002).

Para a maioria dos alunos, escritores inexperientes que não possuem estratégias de escrita, qualquer das subtarefas de composicão de textos pode representar uma sobrecarga da atenção. Por exemplo, a insegurança num ou em mais pré-requisitos da escrita pode obrigar o aluno a concentrar toda a atenção na sua gestão, acabando por optar por uma estratégia de "contar as ideias", sem as organizar ou as subordinar a objetivos. Daqui resulta uma escrita que não se distingue do discurso oral (Bereiter & Scardamalia, 1987).

3. As dificuldades dos alunos portugueses na composição de textos

Nas últimas décadas, o nosso sistema de ensino não tem sabido responder com eficácia à necessidade de instruir os alunos na habilidade de escrita e, sobretudo, nas aulas de Português, a composição tem sido preterida em relação a outras aprendizagens (Carvalho, 1999). As consequências desta secundarização do ensino da escrita têm-se feito sentir nos resultados dos exames nacionais de Português.

De facto, os relatórios publicados, desde 2010, pelo Ministério da Educação sobre os resultados das provas de avaliação final na disciplina de Português, revelam défices estruturais na habilidade de escrita dos alunos portugueses. Entre dificuldades de vária natureza, evidenciam-se aquelas associadas à composição escrita de textos, que, acompanhando toda a escolaridade obrigatória, permanecem ao longo dos três anos do ensino

secundário e se prolongam pelo ensino superior (GAVE, 2010, 2011, 2012, 2013; Rebelo et al., 2013).

Em 2010, nas observações sobre os resultados dos Exames Nacionais do 3º. Ciclo do Ensino Básico, realizados entre os anos letivos de 2005 e 2009 (GAVE, 2010), perante as lacunas na área da redação, afirmava-se a necessidade de reforçar o ensino de processos de coesão e de estruturação textual, de modo a consolidar o conhecimento explícito de regras de organização dos conteúdos do texto em parágrafos, assim como de recursos diversificados de conexão frásica. Insistia-se ainda na premência de intensificar o ensino de estratégias processuais, especificamente de planificação e de revisão, e na relevância de intervenções didáticas centradas nas "características de tipologias textuais tendo em vista um domínio multifuncional desta competência, transversal e crucial para o sucesso na vida académica" (GAVE, 2010). A análise dos resultados das provas escritas de Português do Ensino Secundário, realizadas no ano letivo de 2009/10, nas quais, numa escala de 0 a 20, os 48 189 alunos examinados obtiveram a média de 11,0 valores, permitiu concluir que o pior desempenho se localizava nas tarefas que convocavam conhecimentos adquiridos no ensino básico e que diziam respeito à textualização e estruturação de um texto expositivo-argumentativo, de cariz não literário (GAVE, 2011). Como prevenção destas dificuldades, preconizava-se a realização de um trabalho sistemático, orientado para a aprendizagem e para o treino de diferentes tipologias textuais, com o objetivo de assegurar um crescente domínio das competências envolvidas na planificação, textualização e revisão dos textos (GAVE, 2011).

A 4.ª edição do relatório sobre os resultados dos exames nacionais de Português do 9.º ano de escolaridade reitera as propostas de intervenções didáticas incidentes em tarefas "que permitam o treino de aspetos relacionados com a coerência textual, uma vez que se trata de aprendizagens que os alunos deverão mobilizar não só no âmbito de exercícios de leitura, mas também no aperfeiçoamento do processo de escrita" (GAVE, 2013), remetendo para a permanência de um desempenho insuficiente dos alunos avaliados nas tarefas de composição escrita. No relatório do GAVE para o ano letivo de 2011/2012 (GAVE, 2013), sobre os resultados obtidos nos exames no 12.º ano de Português, disciplina obrigatória e determinante no processo de seleção na candidatura dos alunos ao ensino universitário, observa-se que o fraco desempenho dos examinados na construção de respostas escritas se deve a estas envolverem operações cognitivas mais complexas, como a síntese e o estabelecimento de relações, as quais exigem o raciocínio lógico.

Num inquérito realizado em 1993, com o objetivo de conhecer as opiniões de alunos finalistas do 12.º ano sobre as suas habilidades de escrita, Rei (1998) constatou, por parte daqueles, uma insatisfação relativa à qualidade do ensino e da aprendizagem da redação textual. Este estudo permitiu ainda verificar que, por um lado, a segurança sentida pela maioria dos entrevistados na prática de escrita se devia aos conhecimentos adquiridos no ensino formal até ao final da 4.ª classe (atual 4.º ano) e, por outro, que a maior insegurança na prática da escrita era sentida pelos jovens que declaravam ter adquirido a sua capacidde de escrever apenas nos últimos anos da escolaridade, ou seja, do 10.º ao 12.º anos, donde se pode inferir que o domínio da escrita parece estar diretamente relacionado com o exercício continuado da mesma (Rei, 1998). As reservas manifestadas por este autor, quanto à eficácia do ensino escolar da língua materna, baseiam-se no facto de mais de metade dos inquiridos afirmar sentir-se constrangido nas tarefas prévias à redação textual, mais precisamente naquelas necessárias à planificação, as quais se traduzem em dificuldades relacionadas com a seleção e encadeamento de ideias.

Por seu lado, Carvalho (1999) denuncia o facto de o ensino que tem vindo a ser facultado na disciplina de Português privilegiar os produtos de escrita, em detrimento de uma instrução explícita e intencional dos processos cognitivos subjacentes à composição escrita, que promova a aquisição de técnicas específicas facilitadoras da aprendizagem desses mesmos processos.

As insuficiências encontradas no desempenho dos alunos portugueses na área da composição textual são comuns a alunos de outros sistemas educativos (Harris et al., 2008), e têm vindo a ser objeto de investigação, desde há várias décadas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Emig, 1977; Flower & Hayes, 1981; Graham & Perin, 2007b; Rogers & Graham, 2008).

4. O programa *Ensino de Estratégias Para a Composição Escrita do Texto Argumentativo*

4.1. Objetivos

Com o programa por nós desenvolvido pretendeu-se promover a habilidade de escrita compositiva do texto argumentativo, de alunos do 9.º ano de escolaridade. De igual modo, foi nossa intenção formar os professores envolvidos, uma vez que o programa elaborado seria implementado por estes nas suas aulas de Português. Foi, ainda, nosso propósito fortalecer a investigação na área do ensino da escrita de textos, de forma a que, no futuro, se possam adotar práticas baseadas na investigação realizada em contexto de sala de aula.

Assumindo a eficácia do SRSD, amplamente testada ao longo de mais de 30 anos de investigação (Graham & Perin, 2007b; Harris et al., 2012; Rogers & Graham, 2008), pretendemos, assim, com o presente estudo, saber se, aliando a este programa de ensino uma metodologia do tipo do *jigsaw*, aos bons resultados já alcançados ao nível da planificação e da estruturação textuais, se poderá acrescentar uma melhoria na composição escrita dos alunos, no que respeita à criação de ideias. Especificamente, procuramos perceber qual das duas metodologias aplicadas numa fase prévia à redação, a colaborativa ou a individual, favorece mais a criação de ideias e o conhecimento do léxico, a usar na escrita posterior do texto argumentativo.

4.2. Metodologia

Contexto – Escolas

O programa *Ensino de Estratégias para a Composição Escrita do Texto Argumentativo* decorreu simultaneamente em quatro escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, da área urbana e suburbana de Coimbra, as quais passaremos a designar por A, B, C e D.

Três das escolas constituíram o subgrupo experimental (escolas A, B e C). O subgrupo de controlo incluíu apenas a escola D.

No ano letivo de 2013/14, à data de ínício da implementação do programa aqui apresentado, a escola A era frequentada por cerca de 440 alunos, e nas escolas B e C encontravam-se inscritos 345 alunos. Por sua vez, a escola D apresentava uma população discente com 789 indivíduos.

Quanto à caracterização sócio-demográfica das escolas intervencionadas, há algumas diferenças que importa salientar. A totalidade dos alunos das escolas B e C reside em freguesias da periferia urbana ou mesmo rurais, sendo que o baixo estrato económico e sociocultural de uma grande parte dos agregados familiares é considerado como um constrangimentos à ação educativa da escola.

Por seu lado, a escola A é Território Educativo de Intervenção Prioritária, sendo frequentada por alunos provenientes das zonas circundantes, predominantemente com características rurais e de periferia urbana, algumas delas marcadas por pobreza estrutural, em que predominam situações de exclusão ou de risco relacionadas com rupturas várias ao nível da ocupação laboral, desestruturação familiar e outras.

A escola D, por sua vez, integra uma população discente sobretudo urbana, proveniente em grande parte de um meio sociocultural que valoriza as aprendizagens, manifestando os respetivos encarregados de educação elevadas expetativas relativamente à formação escolar dos seus educandos.

Participantes

Professores

O programa de treino foi aplicado por sete professoras de Português: por quatro do grupo de controlo (escola D) e por três das escolas do grupo experimental. O grau de habilitação literária de todas as professoras é a licenciatura, obtido na Faculdade de Letras de duas Universidades Portuguesas.

A média de anos de ensino é de 30 anos. A professora com mais anos de serviço (38) leciona na escola A e a professora com menos tempo ao serviço no ensino (24 anos) trabalha na escola D.

Quanto à situação profissional, todas as professoras pertencem ao Quadro Definitivo com Nomeação Definitiva.

Alunos

A população-alvo foi constituída pelos alunos do 9.º ano de escolaridade de doze, das treze turmas existentes no ano letivo de 2013/14 nas quatro escolas abrangidas pelo estudo.

A nossa amostra compreende 331 alunos: 136 no grupo experimental e 195 no grupo de controlo.

Os 136 alunos das escolas do grupo experimental estão organizados em 6 turmas: três na escola A, duas na escola B e uma turma na escola C. A escola D reúne os 195 alunos do 9.º ano em seis turmas.

Os dados sócio-demográficos ainda se encontram na fase de tratamento pelo que não é possível apresentá-los.

Materiais

Materiais didáticos

Para alcançar os objetivos traçados, em primeiro lugar, foram traduzidas e adaptadas as estratégias do SRSD para a planificação e redação do texto argumentativo. Em seguida, foi configurado um programa de intervenção para o qual foram construídos diversos materiais didáticos e de avaliação. Para a formação de professores foi desenvolvido um programa próprio.

Os materiais didáticos, que foram desenvolvidos de acordo com os objetivos de ensino e a metodologia de cada sessão do programa de intervenção, obedeceram a uma progressão contínua da complexidade das tarefas a efetuar pelos alunos, tendo em vista a sua autonomia na redação do texto argumentativo.

Entre os materiais mais significativos, podemos enumerar: fichas destinadas a reativar os conhecimentos prévios sobre o texto argumentativo; as mnemónicas de apoio à planificação e estruturação do texto argumentativo – STOP (Sugerir ideias; Tomar uma posição sobre o tópico; Organizar as ideias; Planificar mais enquanto escreves) e ADORAR (Apresentar o tema; Dizer a posição; Opinar contra; Rejeitar contra-argumentos; Argumentar a favor; Rematar com uma conclusão); textos modelo que permitiam a aprendizagem das partes constituintes do texto argumentativo com base na mnemónica ADORAR; fichas de trabalho sobre textos argumentativos modelo, do ponto de vista das suas partes constituintes e dos articuladores e conectores que asseguravam a coesão entre estas; ficha para reordenar as sequências de um texto argumentativo; ficha de verificação; ficha de registo dos conectores contidos no texto.

Para as sessões com a estratégia do *jigsaw*, foram construídos oito textos diferentes sobre duas área temáticas distintas, e respetivas fichas para a exploração das ideias, assim como uma ficha explicativa dos procedimentos do *jigsaw*.

Para os professores foram ainda elaborados guiões individuais para cada sessão e duas apresentações em formato digital, uma delas sobre o processo de modelação.

Materiais de avaliação

Foram aplicados um pré-teste, um pós-teste e um teste de manutenção.

As três provas consistiam na composição escrita de um texto argumentativo, sobre três tópicos diferentes (1, 2 e 3), embora subordinados à mesma área temática.

Em cada prova procedeu-se à distribuição aleatória dos tópicos 1, 2, e 3 pelos alunos com o propósito de excluir que uma qualquer possível melhoria, ou agravamento dos resultados, em uma das provas de avaliação pudesse ser atribuída ao tema.

Procedimento

O estudo seguiu um design quase-experimental e incluiu, para além da implementação do programa junto dos alunos, uma formação de professores.

Antes de se iniciarem as atividades foram pedidas as autorizações necessárias: à Direção Geral de Educação, aos Diretores dos agrupamentos de escolas, aos professores e aos encarregados de educação.

Paralelamente ao estudo, foram recolhidos os dados sócio-demográficos necessários à caracterização dos alunos, como a idade, sexo, número de retenções, existência de medidas educacionais específicas, a formação escolar e a ocupação profissional dos pais. Outros dados recolhidos dizem respeito ao desempenho dos alunos, mais precisamente as classificações obtidas nas disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e numa Língua Estrangeira, no ano letivo da intervenção e no anterior.

Formação das Professoras

Para que a intervenção pudesse vir a ser realizada nas escolas, foi feita formação com as professoras, a qual tinha sido acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Esta formação, na modalidade de oficina, compreendeu um total de 25 horas presenciais, as quais incluíram duas sessões comuns às professores participantes neste e noutro projeto sobre a escrita[3]: uma sessão prévia ao início da implementação e outra após o seu término. As restantes sessões presenciais acompanharam todo o estudo e foram realizadas nas escolas intervenientes, tendo sido distintas consoante se tratasse do grupo experimental ou de controlo: o grupo experimental foi instruído no programa de treino SRSD e no método *jigsaw*, ao passo que o de controlo apenas foi formado no SRSD.

Intervenção com os alunos

A intervenção, que decorreu simultaneamente nas quatro escolas, em doze sessões ao longo de oito meses, foi iniciada em outubro de 2013 e terminou em finais de maio de 2014.

O pré-teste foi aplicado na semana anterior ao início das atividades e o pós-teste imediatamente a seguir ao final destas. A prova de manutenção foi realizada aproximadamente um mês depois.

Todos os alunos participantes, tanto os do grupo experimental como os do grupo de controlo, foram instruídos nas mesmas estratégias do SRSD de planificação e estruturação do texto argumentativo. A diferença de tratamento dos dois grupos residiu na metodologia usada na fase de pré-planificação. Nesta fase, enquanto os alunos do grupo experimental seguiram o método colaborativo do *jigsaw*, para desenvolver ideias e alargar o léxico a incorporar no texto argumentativo a ser redigido posteriormente, os do grupo de controlo trabalharam de uma forma individual.

A primeira sessão do programa, visou, por um lado, reactivar os conhecimentos prévios dos alunos sobre conceitos relacionados com o texto argumentativo e, por outro, dar-lhes a conhecer as duas mnemónicas de apoio à planificação e estruturação desta tipologia textual.

Da segunda à quarta sessão, os alunos aprenderam as mnemónicas, estudaram as componentes do texto argumentativo e a sua organização em parágrafos, reportando-as aos passos da mnemónica ADORAR. Trabalharam, também, os articuladores e conectores, salientando-se a sua importância para a coesão do texto.
A quinta sessão foi devotada à modelação, pela professora, do emprego dos materiais de apoio na tarefa de planificação do texto argumentativo.
A sexta sessão foi dedicada ao treino da planificação e composição do texto argumentativo, através da aplicação das mnemónicas STOP e ADORAR.
Da sétima à décima segunda sessão, ou seja, ao longo de cinco sessões, os alunos do grupo experimental aprenderam a combinar a estratégia *jigsaw* com as mnemónicas STOP e ADORAR, nas fases de pré-planificação, planificação, estruturação e composição escrita.

4.3. Conclusões – direções para investigação futura

Atualmente o projeto encontra-se na fase de tratamento dos dados, pelo que ainda não temos resultados apurados.
Cremos que este tipo de estudos se revela de grande importância, dadas as dificuldades de escrita constatadas e alargadas a todos os níveis de ensino, assim como o interesse de todos os intervenientes em as ultrapassar.
Na verdade, é generalizada a opinião das professoras de que os alunos escrevem cada vez pior. Para além dos erros de ortografia, muitos e diversos, parecem ser os erros na construção sintática e textual que mais dificultam, por parte dos alunos, a expressão do que querem escrever e, por parte dos professores, a compreensão do que aqueles pretendem transmitir.
Várias razões foram apontados para tal défice. Entre estas, a ausência de hábitos de leitura e de redação dos alunos, mas também a ausência de uma tradição didática que contemple o ensino de estratégias sobre os processos envolvidos na composição textual, por exemplo.
Cumpre-nos ainda mencionar a adesão das direções das escolas participantes e o empenhamento, contributos e a dedicação ao nosso programa, revelados pelas professoras intervenientes. Aos alunos, agradecemos a sua disponiblidade e simpática participação.

5. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. PSYCHOLOGICA, 2002, 30, 79-94.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and Reasoning. REWIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, Vol. 54, 1984, n.º 4, 577-596.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Carvalho, J. A. B. (1999). O ensino da Escrita – da teoria às prática pedagógicas. Braga: U.M. – I.E.P.-C.E.E.P
- Carvalho, J. A. B. & Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para expimir o aprendido*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. jabrandao@iep.uminho.pt; jpimenta@iep.uminho.pt.
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. In P. Fillon, A. Vérin, (Eds.), ASTER. ÉCRIRE POUR COMPRENDRE LES SCIENCES, Vol. 33, 2001,17- 47.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. COLLEGE GOMPOSITION AND COMMUNICATION, Vol. 28, 1987. n.º 2, 122-128.
- Ferreira, S., Prata, M., Inácio, M, Sousa, C., Festas, M. I. & Oliveira, A. (2012). Ensino de Estratégias de Escrita em Aulas de Língua Portuguesa. In: Livros de Actas. I Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação. 109 - 113. Leiria. Instituto Politécnico de Leiria,1.ª edição.

- Festas, M.I. F. (2002) Principais tendências no ensino da escrita de textos. PSYCHOLOGICA, Vol. 30, 2002, 173-175.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION. Vol. 32. 1981, n.º 4, 365-387.
- GAVE (2010). Relatório - Um Olhar Sobre os Resultados dos Exames Nacionais. Setembro de 2010.
- GAVE (2011). Exames Nacionais. Relatório 2010. Junho de 2011.
- GAVE (2012). Exames Nacionais. Relatório 2011. Julho de 2012.
- GAVE (2013). Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012. Julho de 2013.
- Graham & Perin, D. (2007a). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*.Washington, DC:Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. & Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing instruction for adolescents students. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, Vol. 99, 2007, n. 3, 445-476.
- Graham, S. & Hebert, M. (2006). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Insctruction on Reading. HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, Vol. 81, 2011, n. 4, 710- 744.
- Harris, K., Lane, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practise-based professional development for self-regulated strategies development in writting: a randomized controlled study. JOURNAL OF TEACHER EDUCATION. 63, 2012, n.º 2, 103-119.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individual learning*. 5th edition. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kellog, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press, INC.
- Limpo, T. & Alves, R. (2013). Teaching Planningor sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, Vol. 38, 2013, 328-341.
- Rebelo, J.A.S., Sousa, C., Inácio, M., Vaz, J. L. P., Festas, M. I. F. & Oliveira, A. L. (2013). O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra. REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA. Vol. 47-1, 2013, 31-51.
- Rei, J. E. (1998). A Escrita Escolar e seus Agentes: um estudo de opiniões de alunos e professores. Vila Real: UTAD.
- Rogers, L. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single design writing intervention research. JOURNAL of EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 100, 2008, 879-906.

A perceção de pessoas idosas institucionalizadas sobre a "sua nova família". Um estudo de caso com idosos da Casa dos Pobres de Coimbra

Mariana Filipe Bola Ribau
Mestre em Ciências da Educação
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Cristina Maria Coimbra Vieira
Professora auxiliar
Doutoramento em Ciências da Educação
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Resumo:

Em Portugal, a institucionalização é uma das resposta sociais para a população idosa, no caso de as famílias não terem condições para manter os seus familiares em casa passando, assim, a estarem entregues a cuidados de cuidadores formais. Esta opção constitui uma alternativa aos cuidadores informais, tradicionalmente pertencentes ao agregado familiar do idoso ou às redes de vizinhança.

Partindo deste pressuposto, e no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, este estudo pretende contribuir para descrever estratégias de intervenção e pistas que ajudem na reorganização da própria instituição, tendo em vista torna-la na perspetiva das pessoas idosas, a sua "nova" família, quer em termos de satisfação das suas necessidades básicas, quer ao nível da promoção de relações afetivas geradoras de bem-estar.

A investigação em causa é desenvolvida com pessoas idosas da Casa dos Pobres de Coimbra, cujas instalações foram recentemente construídas, tendo-se passado de uma casa antiga, adaptada e sem grandes condições de habitabilidade para um edifício novo, construído já com o objetivo de ser um lar residencial, com recursos modernos mais capazes de dar resposta às necessidades específicas de alguns idosos (ex: rampas para cadeiras de rodas, elevador, ginásio, etc).

Para a recolha de dados, no âmbito de um paradigma qualitativo, foram entrevistadas através de uma entrevista semiestruturada 5 pessoas idosas institucionalizadas, cognitivamente saudáveis, que se encontram a viver na instituição há pelo menos 1 ano. O guião de entrevista foi organizado de forma tripartida abordando-se a relação das pessoas idosas com outros residentes, com os funcionários e a sua perceção sobre as condições logísticas e de argumentação da própria instituição.

Os dados foram tratados através de análise de conteúdo da informação previamente gravada, com a devida autorização dos participantes através de um consentimento informado.

As conclusões deste trabalho de investigação poderão ser úteis para a reorganização dos espaços e das relações afetivas dentro das instituições que têm como valência o acolhimento residencial de pessoas idosas, tendo em vista uma melhor satisfação das suas necessidades, a promoção de bem-estar e o fomento dos laços satisfatórios entre todos os intervenientes diretamente ligados a este tipo de instituições.

Palavras – chave:

Institucionalização; pessoa idosa; família; bem-estar; relação afetiva.

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEATRO: DA SALA DE AULA PARA O PALCO

Hugo de Melo-Rodrigues [1]

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Graduando em Licenciatura em Teatro pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Membro do Grupo de Pesquisa: Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH, Bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP;
e-mail: hugode@hotmail.com

Resumo

Este trabalho descreve sobre a Universidade Regional do Cariri - URCA, a história do curso de licenciatura em Teatro e a prática de leitura, montagem e encenação da coletânea de textos teatrais de Jorge Andrade, intitulado: "*Marta, a árvore e o relógio*" pelos alunos do referido curso, que foi objeto de reflexão na disciplina *Processo de Encenação I*. A metodologia utilizada foi a técnica de observação participante. O processo de leitura contribuiu para que os alunos saíssem de uma experiência de leitura da sala de aula para a encenação de fragmentos destes textos, contribuindo para o processo formativo dos mesmos.

1. A Universidade Regional do Cariri e o Curso de Licenciatura Plena em Teatro

O texto apresenta um breve histórico da Universidade Regional do Cariri - URCA situada no nordeste do Brasil, sobre o processo de constituição do curso de licenciatura em Teatro da referida universidade e descreve a prática de leitura, montagem e encenação da coletânea de textos do dramaturgo brasileiro Jorge Andrade, intitulado: *Marta, a árvore e o relógio*, a partir de atividades realizadas pelos alunos na disciplina: Processo de Encenação I.

Criada em 09 de junho do ano de 1986 pela Lei Estadual n° 11.191 e oficialmente instalada em 07 de março de 1987, a Universidade Regional do Cariri - URCA se legitimou como uma importante Instituição de Ensino Superior - IES, atendendo diariamente estudantes oriundos de vários estados do Brasil, principalmente aqueles estados que fazem fronteira com o Estado do Ceará: Paraíba, Pernambuco e Piauí.

É sediada nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu e Santana do Cariri. Possui ainda duas Unidades Descentralizadas-UDs, nas cidades de Missão Velha e Campos Sales. Conforme o Manual de Procedimentos Acadêmicos (URCA, 2009), a URCA "atende a uma comunidade de 9.000 (nove mil) estudantes de cerca de 91 municípios dos Estados brasileiros distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação latu-sensu". É importante destacar que atualmente dispõem também de cursos de Mestrado.

A URCA é uma instituição de Ensino, de Pesquisa e de Extensão. De acordo ainda com o Manual de Procedimentos Acadêmicos (URCA, 2009) podemos destacar quatro dos seus principais objetivos:

> Ministrar o ensino com qualidade, realizar pesquisas e estimular atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes; Estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos e atividades de extensão; Aplicar-se ao estudo da realidade brasileira e caririense, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região, tornando-a um ativo centro criador; Constituir-se fator de integração da cultura nacional (URCA, 2009, p. 2).

A URCA mantém os seguintes cursos regulares de graduação: Artes Visuais - Licenciatura Plena; Ciências Biológicas - Licenciatura Plena e Bacharelado; Ciências Econômicas - Bacharelado; Ciências hab. em Matemática - Licenciatura Plena; Ciências Sociais - Licenciatura Plena e Bacharelado; Direito - Bacharelado; Educação Física - Licenciatura Plena; Física - Licenciatura Plena; Geografia - Licenciatura Plena; Enfermagem - Bacharelado; Engenharia de Produção - Bacharelado; História - Licenciatura Plena; Letras - Licenciatura Plena; Pedagogia - Licenciatura Plena; Teatro - Licenciatura Plena; Formação de Tec. da Construção Civil (1. Hab.Edifícios; 2. Hab.Topografia e Estradas) - Tecnólogo.

A Região Metropolitana do Cariri Cearense é constituída por uma diversidade de atividades artísticas e manifestações culturais, que se caracterizam desde aquelas denominadas clássicas, até as mais populares, cujas atividades entre outras podemos citar: cinema, colagem, cordel, dança, desenho, escultura, música, pintura e teatro.

Ao período que antecede o Curso de Licenciatura em Teatro, vamos encontrar também na região nomes de artistas e grupos culturais, que tiveram projeção nacional e internacional.

No que se refere ao teatro, há um panorama bem mesclado, com montagens e encenações de obras clássicas a exemplo do texto "Romeu e Julieta" de Willam Shakespeare no ano de 1996, pelo grupo de Teatro do Colégio Objetivo - TECO e de acordo com (Nogueira, 2008) a montagem e encenação do texto "A chegada de Lampião no Inferno", de Leandro Filho no ano de 1997 pela Companhia de Teatro Livremente.

É neste panorama cultural, que surgiu a Escola de Artes "Reitora Violeta Arraes Gervaseau", que posteriormente passou-se a denominar Centro de Artes, mantendo o mesmo nome em homenagem a reitora Violeta Arraes, abrangendo as licenciaturas de Teatro e Artes Visuais. Esses cursos surgiram no intuito de fortalecer a cultura artística regional, proporcionando a formação em curso de nível superior nessas duas áreas de ensino.

De acordo com o Projeto Politico Pedagógico (PPP, 2011) do curso de licenciatura em Teatro sobre é voltado para a formação de docentes:

> O curso, voltado para a formação de docentes, tem como eixos curriculares a linguagem do teatro como conhecimento e preparação de profissionais afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo, de modo a superar as segregações entre as áreas de conhecimento, teoria e

> prática, ensino, pesquisa e extensão, cultura e ciência, arte popular e erudita, entre outras (PPP, 2011, p. 25).

E assim, surge um curso de formação superior em teatro no ano de 2008, para atender pessoas interessadas na formação nesta área do conhecimento. Desta maneira o curso vem suprir uma carência na região considerando a existência de artistas e grupos de teatros amadores.

2. A Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro

No intuito de proporcionar uma melhor formação acadêmica, em sintonia com outras universidades do país, o curso de licenciatura em teatro tem a sua matriz curricular organizada em cinco núcleos: Estudos Básicos da Linguagem Teatral, Estudos Teatral-Pedagógicos, Estudos de Aprofundamento e Experimentações Teatral-Poéticas, Núcleo de Atividades Complementares e Conteúdos Optativos.

O Núcleo de Estudos Básicos da Linguagem Teatral aborda teoricamente o fazer teatral dentro de uma cronologia que vai desde a antiguidade até os dias atuais.

O Núcleo de Estudos Teatral-Pedagógicos relaciona-se com a o teatro educação e as atividades de estágio.

O Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Experimentações Teatral-Poéticas, constitui - se de um núcleo amplo de estudo da cultura brasileira e contempla os diversos processo do fazer teatral.

O Núcleo de Atividades Complementares e Conteúdos Optativos relaciona - se ao exercício de atividades teatrais e a oferta de outras disciplinas que contribuam para o processo da formação dos discentes e que não foram contempladas na matriz curricular do referido curso.

A matriz curricular do curso de licenciatura em teatro é composta por trinta e nove disciplinas obrigatórias e duas optativas. As disciplinas obrigatórias são as seguintes: Fundamentos da Linguagem Teatral; Linguagem Corporal-Vocal; Interpretação I e II; Jogo e Cena I e II; Elementos Visuais do Espetáculo I, II e III; Processo de Encenação I, II e III; Projeto de Montagem Cênica; Tópicos de Pesquisa em Teatro; Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes I, II, III e IV; Didática do Ensino do Teatro I e II; Estágio I, II,III e IV; História do Teatro I, II e III; História do Teatro no Brasil e Ceará; Dramaturgia I,II e III; Teatro Popular; Psicologia da educação; Políticas educacionais; Didática; Antropologia Cultural; Cultura Africana e Afro-Brasileira; Metodologia Do Trabalho Científico e Trabalho de Conclusão de Curso. Por sua vez, as disciplinas optativas são: Teatro Contemporâneo; Formas Sonoras; Dança Contemporânea; O Teatro Cômico Brasileiro do Século XIX; Crítica Genética, Criatividade e Processos de Criação; Análise e Crítica do Teatro e da Dança Contemporânea.

3. Jorge Andrade e a coletânea: Marta, a Árvore e o Relógio

A experiência de cursar as disciplinas mencionadas proporcionou um conhecimento teórico e uma vivência teatral que contribuiu para o processo de formação de todos os discentes.

Este trabalho de pesquisa traz um recorte da concepção discente das experiências vivenciadas na disciplina “Processo de Encenação I”, quando do estudo, análise, montagem e encenação de fragmentos da coletânea de dez textos teatrais de autoria de Jorge Andrade, intitulada “Marta, a árvore e o relógio”, cuja obra foi objeto de reflexão na referida disciplina, sobretudo, devido a comemoração dos noventa anos de

nascimento do autor brasileiro Jorge Andrade (1922-2012), falecido no ano de 1984.

Parte da discussão aqui abordada surge da reflexão do artigo da nossa autoria intitulado: Da leitura à encenação: relato do processo de montagem de Marta, a Árvore e o Relógio, publicado nos anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - Brasil - 2012.

Vale ressaltar que Aluízio Jorge Andrade Franco nasceu em Barretos, São Paulo, no dia 21 de maio de 1922. Filho dos fazendeiros Ignacio Lima Franco e Albertina Andrade Franco. Os avós de Jorge eram grandes proprietários rurais e seus pais herdaram tradição e terras.

Jorge era o filho mais velho do casal e convivia com os colonos da fazenda de seus pais. Na conversa com os colonos ouvia histórias, sonhos e a dura realidade da vida desses que por meio dessa convivência havia aprendido muito. Como o autor havia dito que aquela convivência havia criado nele muitos mundos.

A vida na fazenda, as terras e o cafezal fazia parte de um mundo que não interessava mais, pois outro mundo havia se edificado na vida do autor, um mundo em que o teatro havia galgado espaços e marcaria para sempre a sua vida.

Sempre gostou de teatro, sua carreira teatral começou quase aos trinta anos, consagrando-se como um grande autor teatral, morrendo aos 62 anos, deixando três filhos e inúmeras obras teatrais.

Suas obras carregavam a memória familiar, a exemplo do difícil relacionamento com o pai. Este ao terminar de assistir a uma das peças de seu filho e perceber-se em um dos personagens, abraçou o filho dizendo: “Eu não sabia meu filho, eu não podia compreender”.

Os textos foram escritos de acordo com a sequência: O Telescópio; A moratória; Pedreira das Almas; Vereda da Salvação; A escada; Os ossos do Barão; Senhora Boca de lixo; Rastro Atrás; As confrarias e O Sumidouro.

Em “Marta, a árvore e o relógio”, é possível perceber a recorrência de um círculo temporal, o círculo como dinâmica da vida como representação do universo. Neste sentido, compreendemos que:

> Nas mais diferentes culturas, um dos principais significados do círculo é aquele de representar o universo, a unidade de toda a existência, a totalidade. Seu centro representa a origem de todas as coisas, de todas as possíveis manifestações nele contidas (OSTETTO, 2009, p. 183).

A obra analisada, em diversas partes dos textos, traz ainda os aspectos históricos do Brasil, como diz (Melo-Rodrigues, 2012): “[...] o ciclo dos bandeirantes, o ciclo do ouro e sua decadência; o ciclo do café e a decadência das oligarquias rurais, dos grandes proprietários cafeeiros; a decadência da aristocracia e o desenvolvimento da indústria”.

São dez textos teatrais que em seu conteúdo abordam aspectos históricos brasileiros do século XX, fazendo refletir por meio de seus personagens sobre questões psicológicas, éticas e morais, sob os ângulos politico, religioso e social. Sobre isso, (Guidarini, 2006) diz que:

> Os gestos sociais dos sem voz e rosto desafiam pressupostos teóricos acatados pela tradição poética [...] O teatro de Jorge Andrade, ao representar algo sob algum aspecto, carreia gestos sociais de mulheres, negros, artistas, mamelucos e meeiros, todos recrutados às margens do poder central político, religioso e econômico, realimentou novos perfis de gestos sociais subsumidos da cultura brasileira (GUIDARINI, 2006, p. 02).

Os textos apresentam também questões históricas, abordando questões autobiográficas da vida do autor Jorge Andrade, em várias fases de sua vida. Seus personagens transitam entre as lembranças do campo e da cidade. Em uma das entrevistas do autor, publicada na Revista 'Senhor' em sua primeira edição do ano de 1959, ele fala que quando se escreve sobre o ser humano, precisa antes de tudo compreendê-lo:

> Para se escrever sobre um ser humano é necessário senti-lo, até no sangue, e não poder viver nele. Assim como para escrever sobre um ser humano é necessário compreendê-lo a ponto de amá-lo [...] e não poder fazer nada por ele - às vezes nem suportá-lo (ANDRADE, 1970, p. 602).

O título da coletânea apresenta três elementos que interligam - se e são recorrentes nos textos: Marta, como o símbolo da mulher que se faz presente, que permeia por todas as histórias, é uma sobrevivente desse imenso círculo temporal. A árvore que representa a vida, que se faz presente de geração em geração. Por fim, o relógio que marca o tempo, aquele que passou e que ainda está por vir. Para registrar essa recorrência nos textos de Jorge Andrade, vamos concordar com (Souza, 2008) quando diz:

> [...] a árvore como símbolo das raízes familiares e culturais, da tradição e do templo; o relógio como o tempo, às vezes se remetendo ao progresso, ou outras, quando parado, ou atrasado, evidenciando a dificuldade de se avançar em direção ao futuro e deixar o peso do passado para traz; e Marta, a guardiã do lar e da memória, e se dispõe ao trabalho de tecer os trapos deixados pelos caminhos textuais (SOUZA, 2008, p.12).

Neste sentido, analisamos a obra de Jorge Andrade e a sua contribuição para o nosso processo de formação e como se deu o estudo dessa obra no curso de Teatro da Universidade Regional do Cariri - URCA no nordeste do Brasil.

No que se refere à metodologia, utilizamos a técnica de observação participante, que "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado [...]" (Minayo, 2004). Logo, observamos e participamos ativa e plenamente das atividades de leitura e encenação da obra de Jorge Andrade, desenvolvidas na disciplina "Processo de encenação I", durante o segundo semestre de 2011, no curso de licenciatura em teatro da Universidade Regional do Cariri - URCA.

4. Processo Didático Na Construção de Um Texto

As ações pedagógicas desenvolvidas para o conhecimento dos textos de Jorge Andrade foram bastante significativas, contribuindo para uma ampla interpretação da mesma. Didaticamente foram estabelecidas algumas ações para que culminasse com a encenação de fragmentos da obra.

Inicialmente ficou estabelecido que todos os alunos matriculados na disciplina, no total de cinco, fizessem a aquisição do livro ou cópia da coletânea dos textos: "Marta, a árvore e o relógio". Em cada semana era feito a leitura de um dos textos e cada aluno trazia as suas contribuições sobre o entendimento dos mesmos, de acordo com a seguinte dinâmica:

1. Leitura da coletânea de textos de Jorge Andrade: Marta, a árvore e o relógio;
2. Recorte e colagem de imagens relacionadas aos textos;
3. Escrita de pequenas frases relacionadas às imagens que foram coladas;
4. Busca de objetos que correspondessem ao trabalho de colagem, enriquecendo a visualidade do trabalho;
5. Escolha de uma música em harmonia com o ambiente criado;
6. Análise dos trabalhos individuais, com a contribuição do grupo;
7. Construção de uma lista de palavras que mantivesse relação com os textos, com o trabalho de colagem, com as imagens, com os objetos, com as músicas e com o ambiente criado;
8. Recortes de trechos dos textos lidos que o grupo considerasse importante;
9. Construção de um novo texto, estabelecendo um diálogo com as histórias e os personagens identificados na obra lida;
10. Leitura da construção do novo texto.

As ideias e diálogos foram surgindo permeados por lições de vida, questionamentos, esperança, dúvidas e incertezas. Assim foi desenhando-se e construindo a arquitetura para a montagem de um texto e a busca de atores para a interpretação. Seguindo um cronograma de ensaios, cada grupo foi realizando as apresentações teatrais, que foram abertas aos demais estudantes da universidade e ao público em geral.

Á princípio, na medida em que estes textos eram lidos, elaborava-se um relatório sobre o entendimento dos alunos acerca do que leram. No final da leitura de todos os textos ficou evidenciado que estes retratavam fatos históricos, relacionavam-se a temáticas ligadas a vida do autor que era inserida no contexto da fala e da vida dos personagens.

Posteriormente, realizou-se um trabalho com recortes e colagens de imagens, que de alguma maneira houvesse uma identificação com os textos a partir da concepção dos participantes. As imagens que surgiam eram diversas e despertavam múltiplas possibilidades de interpretações e pontos de vista diferenciados.

O trabalho com as imagens ajudou na construção das narrativas teatrais. Entre essas destacamos algumas no trabalho de colagem em um cartaz com as seguintes imagens: a de "um homem telefonando de um aparelho antigo". Pelos aspectos visuais, tratava-se do recorte de uma imagem do passado. A outra também trazia "um homem telefonando de um celular", esta se relacionava mais com o presente. Foi feito uma relação entre as imagens, é o homem do passado comunicando-se com o homem do presente. Assim podemos observar a relação com o tempo, suscitando constante diálogo estabelecido entre o passado, presente e futuro. Esta relação temporal é bem evidenciada na obra de Jorge Andrade.

Assim foram surgindo imagens e interpretações. Em outra imagem observamos "um homem dormindo em meio a uma construção" e mais uma vez, o tempo aparece, como se o homem que dorme, não tivesse pressa para o desenvolvimento que chega. Havia também a ilustração de "um grupo de rapazes" como se fosse querendo sair da imagem, buscando outra dimensão, outra realidade. A imagem de uma "fotografia antiga de um casal". Eles aparentavam ter uma situação economicamente estável, assim como no texto "Ossos do Barão", da coletânea em estudo, enquanto a foto de outro casal aparentava uma situação de miséria.

Por fim, uma imagem de "pedintes", com as mãos estiradas e tomando parte do cartaz, a indagação: É esse o mundo que queremos? As interrogações interligavam uma cena a outra. O trabalho final contribuiu para revermos questões importantes acerca da vida humana e suas mazelas econômicas, sociais, educacionais e culturais.

Depois de concluído o trabalho de colagem, produziu-se uma pequena frase resumindo o trabalho realizado, e pequenas frases deveriam ser escritas também sobre o trabalho dos outros participantes. Dentre as frases escritas, destacaram-se as que transmitiam mensagens de otimismo, revelando que haveria outro mundo possível e destacando a necessidade do ser humano acreditar na vida, em si e nas pessoas.

Para complementar a aproximação com os textos analisados foram trazidos objetos para enriquecer a visualidade do cartaz, tanto nos trabalhos individuais, como no trabalho dos demais participantes. Dentre os objetos expostos, foi possível observar que havia uma fotografia antiga dos pais adotivos de um dos alunos, ambos já falecidos. O mesmo relacionou a imagem com um dos textos trabalhados: "Os ossos do barão". Aquela fotografia significava para esse aluno uma ponte que o remetia para o passado. Como ele mesmo expressou essa era uma das únicas lembranças materializada desse passado.

Para ajudar nessa construção foi utilizado também o trabalho com músicas. Cada aluno trazia músicas relacionadas com os textos e a ambientação criada. No final cada um relatava sobre o porquê da escolha de determinada música.

Em seguida cada aluno participante poderia mudar o trabalho do outro, com a substituição de objetos que poderiam acrescentar uma melhor visualidade ao trabalho do outro. Entre os objetos trazidos chamou-nos a atenção a recorrência de objetos relacionados à religião, como por exemplo: cruz de madeira, imagem de santos, velas, entre outros.

Após as intervenções do grupo, fizemos uma relação de palavras a partir das imagens, os objetos e a montagem de forma geral. As palavras que mais apareceram foram: memória, história, bom, mau, bem, mal, alegria, sofrimento, esperança, tempo, passado, presente, futuro, vida, morte, dentre outras. E assim a dualidade das palavras foi se fazendo presente no decorrer do processo.

E por fim, foi feito recostes de trechos dos textos lidos a partir da identificação de elementos que o grupo julgasse importante. Foram inúmeras falas recortadas de cada um dos textos da coletânea de (Jorge Andrade, 1970) em análise. Entre essas citamos:

As confrarias: "Uma boa maneira de conhecer as pessoas é trabalhando com elas"; Pedreira das Almas: "Se for pecado honrar e amar os antepassados, a cidade e os feitos de meus pais... não poderei viver a não ser em pecado"; A moratória: "Não sei frear meu pensamento"; O Telescópio: "[...] precisamos abrir os olhos"; Vereda da Salvação: "Vim trazer a palavra"; Senhora Boca de lixo: "Viajar é reviver um mundo encantador"; A escada: "Que fique pelo menos com esta ilusão"; Os ossos do Barão: "Tudo tem um preço"; Rastro Atrás: "Quem nasce com as qualidades dela precisa fazer muito na vida"; O Sumidouro: "E você para se tornar vivo terá que mergulhar no inferno da sua dor".

5. Da Sala de Aula Para o Palco

Após o processo de leitura e construção da memória visual da obra estudada, foram elaborados textos para a montagem e encenação, de acordo com a percepção de cada participante. Os diálogos observados nos textos eram bem significativos. Esses surgiam nas montagens individuais enlaçados pelas singularidades dos participantes do grupo.

No processo de construção dessa etapa, os personagens foram aos poucos sendo definidos. Marta foi a personagem principal que se destacou. Um dos alunos, à principio pensou em desenvolver o perfil de uma Marta louca, que estaria presa a uma memória e esta se faria presente através de imagens de pessoas e lugares. Depois ele percebeu que

poderia fazer algo diferente, então retirou a Marta da obra de Jorge Andrade e começou a dialogar com esta personagem, atribuindo-lhe outro perfil.

Depois do processo de recriação dos textos pelos alunos, começou o momento de busca dos atores, para dar vida aos escritos dos mesmos, através da encenação teatral. Os acadêmicos de outras turmas colocaram-se à disposição.

Após a definição dos atores, foi feito um cronograma de ensaios, que buscou atender as necessidades dos alunos que iriam experimentar e encenar a obra, e dos alunos que iriam dirigir a encenação. Nessa etapa do processo houve momentos de altos e baixos, pois embora havendo uma agenda previamente estabelecida entre os envolvidos, algumas vezes os ensaios não aconteciam, devido à ausência de um ou outro membro.

Alguns ensaios foram marcados com a presença da professora da disciplina "Processo de Encenação I", que após a observação do espetáculo fazia as considerações necessárias. Em outros momentos, os ensaios se davam sem a presença da orientadora, ocasião em que o grupo fazia os ajustes observados por ela em outras ocasiões.

Observamos que enquanto quatro alunos diretores fizeram a opção de trabalhar fragmentos de determinados textos da obra, um aluno-diretor fez a opção por trabalhar com uma concepção diferente dos demais. Ele produziu seu próprio texto, fazendo referência a Marta, personagem principal da obra de Jorge Andrade. Na sinopse do seu texto, esse aluno fez a seguinte observação:

> O mundo de Marta é a incrível história de um escritor que por meio de sua narrativa retira a personagem Marta da obra de Jorge Andrade, proporcionando-lhe a participação em uma nova história. Marta confronta-se com o escritor dessa nova obra e com Vicente, um personagem que está no meio da plateia. O diálogo com o escritor e o personagem faz com que Marta faça um reencontro consigo mesmo, fazendo com que ela perceba que cada um carrega a sua história e jamais poderá fugir dela. É um emocionante encontro com os diversos mundos que criamos em nossas vidas (MELO-RODRIGUES, 2012, p. 007220).

No texto "O mundo de Marta", o aluno-diretor, fez a opção por trabalhar com poucos personagens. Esses foram os personagens criados pelo estudante observado: Marta, personagem da história de Jorge Andrade; Escritor, diretor da peça 'O mundo de Marta'; Vicente, personagem retirado do meio do público.

No texto evidenciado, o aluno-diretor fez menção aos elementos que se interligam e se repetem no decorrer dos textos de: "Marta, a árvore e o relógio". (Melo-Rodrigues, 2012) descreve os elementos no texto do aluno-diretor:

> **Cenário:** Um relógio antigo em formato de torre, com uma vela acessa, um pequeno banco individual, um jarro grande com flores suspenso, alguns livros aos pés do jarro, o palco coberto por pano de veludo com flores soltas no palco (aparentando um lugar imaginário, cena de um sonho).
> **Figurino:** O figurino de Marta é uma roupa que proporcione uma leveza, própria de roupa de balé. O figurino do Escritor é calça, camisa, uma pequena jaqueta e um chapéu. Todo o figurino é sugerido de cor branca, mas que pode ser substituída por outras cores.
> **Cena:** Ao abrir-se a cortina, o escritor acende a vela e Marta entra observando todo o espaço com admiração e movimentando-se com uma certa leveza até ouvir a voz do escritor. Embora estejam no palco,

> o diálogo entre si é direcionado á plateia (MELO-RODRIGUES, 2012, p. 007220).

O aluno-diretor manteve essa referência aos elementos que interligam - se e repetem-se, mas apresenta outra personagem, ele traz a Marta de Jorge Andrade e propõe a ela outra história, sem sofrimentos, mortes e tristezas. Vejamos alguns recortes de diálogos entre esses personagens criados:

> **Escritor:** Pronto! Marta!
> **Marta:** (Resmungando) Pronto o quê?
> **Escritor:** Agora acabou!
> **Marta:** Como acabou?
> **Escritor:** Eu disse que iria tirar você da obra de Jorge Andrade, e iria te mostrar outras possibilidades. Um escritor pode tudo. Ele pode até criar mundos diferentes (MELO-RODRIGUES, 2012, p. 007221).

Marta, a personagem principal do texto do aluno, é retirada da obra de Jorge Andrade e passa a ser a personagem principal do texto: 'O Mundo de Marta'. O ponto alto do texto criado é quando a personagem Marta pede para voltar à sua história de origem. Eis os diálogos entre Marta e o Escritor:

> **Escritor:** Nem sempre a historia é bonita, nem os homens têm alma de bronze! Por isso que eu tirei você da obra de Jorge Andrade.
> **Marta:** Você me tirou? Como? Eu não percebi! Ninguém foge do seu destino. Ainda estou presa na história! Continuo sendo Marta, as folhas da árvore (pausa), eu "conheço todos os seus galhos" vieram juntas, e veja o relógio.
> **Escritor:** É porque eu ainda estou escrevendo e não consegui eliminar o resquício das outras histórias.
> **Marta:** "O que nenhum governante gosta de ouvir, até os insanos: a verdade." Apaga o que você escreveu! Eu quero voltar (MELO-RODRIGUES, 2012, p. 007221).

Como sinal de amor e devoção ao seu criador. As palavras do escritor são suficientemente fortes para levar Marta de volta a sua história original. É o que observa (Melo-Rodrigues, 2012) quando o Escritor diz: "[...] Bom, então se é isso que você quer: (O escritor começa a escrever e falar em voz alta) Marta retorna para obra de Jorge Andrade e celebra os noventa anos de nascimento do seu autor.

Na avaliação da encenação do texto: "O mundo de Marta", apresentamos a seguir a avaliação da professora H. A. S, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, conforme (Melo-Rodrigues, 2012) quando diz: " [...] O diretor de O Mundo de Marta trabalha a leveza de Marta. É o mundo louco trocado [...] A atuação dos atores em palco e a interação com a plateia é muito boa. Há uma identificação com o público".

Para C.R professora da Universidade Regional do Cariri - URCA, do Departamento de Teatro e da disciplina Processos de Encenação I, a criação da peça: O Mundo de Marta "é uma ideia fantástica! É uma viagem! E o diretor acredita nisso".

As apresentações fizeram parte da mostra didática do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaseau por dois dias. Na primeira apresentação foi possível observar nos bastidores a ansiedade dos alunos para a apresentação do trabalho final. O diálogo com a plateia foi perfeito. As experiências de leitura e encenação da obra de Jorge Andrade marcaram uma nova etapa na vida de todos os alunos envolvidos.

Conclusão

A leitura da coletânea "Marta, a Árvore e o Relógio" com dez textos do autor brasileiro Jorge Andrade (1922-1984) proporcionou aos estudantes do curso de licenciatura em teatro um conhecimento específico sobre a dramaturgia produzida no século XX, o conhecimento da vida e obra do autor estudado, o contato com um planejamento didático eficaz na produção teatral. A partir desse trabalho realizado foram produzidos artigos científicos e a encenação dos textos seguiu com apresentação em outras cidades com financiamento por parte do Governo do Estado do Ceará, por meio de edital, disponibilizando recursos para a encenação destes textos em outras cidades.

Referências Bibliográficas

Andrade, Jorge (1970). Marta, a árvore e o relógio. São Paulo: Editora Perspectiva.

Guidarini, Mário (2006). Os excluídos em as confrarias de Jorge Andrade. Crítica Cultural, volume 1, número 1, p.1-4, jan./jun.

Melo-Rodrigues, Hugo de (2012). Da leitura à encenação: relato do processo de montagem de "Marta, a árvore e o relógio". XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - Brasil - 2012

Minayo, Cecília de Sousa (2004). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nogueira, Emmanuel (2008). Rindo Livremente com Esperando Comadre Daiana O Último dia de Glória. 1ª ed. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora.

Ostetto, Luciana Esmeralda (2009). Na dança e na educação: o círculo como princípio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 177-193, jan./abr.

Souza, Táscia Oliveira (2008) Relógios parados, árvores partidas: Jorge Andrade em rastos de identidade e memória. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

URCA (2009). Manual de Procedimentos Acadêmicos. Crato: Universidade Regional do Cariri.

_____ (2011). Projeto Politico Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro. Juazeiro do Norte: Universidade Regional do Cariri.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

RECEBER CUIDADOS E ENSINAR A CUIDAR. LIÇÕES DE DOENTES CRÓNICOS AOS SEUS CUIDADORES

Maria da Conceição Azevedo
Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real,
mazevedo@utad.pt

Resumo

Nesta comunicação partimos da constatação do progressivo aumento de doentes crónicos, comparativamente a situações traumáticas ou agudas, que não tem tido reflexo na formação dos profissionais de saúde; e do aumento de conhecimentos acerca da doença e maior consciência dos seus direitos por parte dos doentes, especialmente doentes crónicos.
Nesse contexto, consideramos o *cuidado* enquanto relação e como valor a examinar na educação, nomeadamente na formação ética, dos profissionais de saúde. Para isso, servimo-nos de depoimentos de doentes crónicos, maioritariamente doentes oncológicos, que analisamos na perspectiva do que deles podem aprender os profissionais de saúde, em termos psicológicos e éticos.

1. Introdução

Os escaparates das livrarias exibem numerosos livros sobre o processo de doença (doença oncológica ou doença crónica, particularmente) vivido seja por figuras públicas seja por cidadãos anónimos. Escritos, não como mero exercício catártico, mas com a intenção expressa de partilhar o aprendido na e com a doença, estes livros são acolhidos pelo público com avidez. O mesmo fenómeno ocorre com blogues criados com objectivo idêntico. Doentes e cuidadores informais encontram aí, resumido e expresso numa linguagem acessível, um conhecimento sobre a doença, o processo de tratamento e as dificuldades do cuidado que os profissionais não puderam ou não souberam fornecer-lhes, a par de uma "fraternidade" gerada pela própria doença. Os blogues, como por exemplo "Minha Vida Comigo" de Vânia Castanheira (http.//minhavidacomigo.com consultado em 10.09.2014), assumiram a forma de grupo de auto-ajuda virtual.
Por outro lado, os profissionais de saúde tendem a ignorar estes testemunhos, como se dissessem "Se aí houvesse algo de válido, nós saberíamos". Que, nesse conjunto, surjam escritos de médicos que, eles próprios, reconhecem não ter recebido na sua formação académica conhecimentos cuja necessidade sentiram e procuraram quando eles próprios ficaram doentes, que manifestem decepção pela pouca sensibilidade e humildade de alguns dos seus colegas, deveria, pelo menos, fazer-nos pensar. Poderá a experiência dos doentes, particularmente dos doentes crónicos, contribuir para a formação dos profissionais de saúde? Que podem os doentes ensinar sobre o cuidado que desejam e necessitam?

Os livros e blogues de que falamos são tão diversos como os seus autores. Tomam um carácter mais autobiográfico ou mais centrado na informação objectiva, conforme a intenção, a formação ou o temperamento de quem os produz. Podemos, porém, identificar alguns elementos que, em grau maior ou menor, as narrativas dos doentes incluem.

- o que sabiam e não sabiam sobre a doença no momento do diagnóstico;
- os seus sentimentos face ao diagnóstico;

- o que aprenderam sobre a doença, tanto através dos ensinamentos dos profissionais de saúde como do que eles próprios investigaram;
- o que aprenderam sobre modos de prevenir ou combater o progresso da doença;
- o que aprenderam sobre a sua vida através da doença e do contacto com os outros doentes;
- o modo como fluiu, ou não, a comunicação com os profissionais de saúde.

2. Pressupostos

A análise a que procedemos parte de dois pressupostos básicos, que assumimos como axiomáticos. a perspectiva salutogénica de Antonovsky (1987) e uma ética da saúde decorrente de uma antropologia do cuidado (Torralba, 1998; 2006).

A perspectiva salutogénica de Antonovsky que aqui seguimos coloca o foco na pessoa como sistema holístico (e não na doença) e nos factores promotores da saúde por contraposição aos factores de risco. Assim, em cada momento da sua vida a pessoa não se define em termos absolutos como *saudável* versus *doente*, mas situa-se num ponto do *continuum saúde-doença*, ao mesmo tempo que tem a capacidade de identificar recursos para fazer face a essa situação e de usá-los para viver melhor. O sentido interno de coerência (SOC) expressa esta relação entre a situação da pessoa, a identificação de recursos e a capacidade de usá-los para viver melhor. Em consequência, na perspectiva salutogénica, o profissional de saúde é um colaborador. Pela sua formação e competência, ele é um recurso e um facilitador de recursos em ordem a que a pessoa viva de forma saudável a circunstância em que lhe é dado viver.

Os livros de Servan-Schreiber (2014; 2011) são compreensíveis apenas deste ponto de vista. Com efeito, o autor subscreve uma perspectiva holística da pessoa e da medicina (Servan-Schreiber, 2011. 163) e afirma.

> *O livro Anticancro terminava com a confissão de que não sabia durante quanto tempo ainda viveria. Mas que, acontecesse o que acontecesse, me sentia feliz por ter escolhido este caminho que consiste em cultivar ao máximo todas as dimensões da minha saúde, pois esta opção já me permitira viver uma vida bem mais feliz. Reitero hoje esta afirmação. é preciso alimentar a saúde, alimentar o equilíbrio psíquico, alimentar as relações com os outros, alimentar o planeta à nossa volta. É o conjunto destes esforços que contribui para nos proteger, individual e colectivamente, do cancro, mesmo que nunca tenhamos uma garantia a 100%. (Servan-Schreiber, 2011. 68-69)*

O cuidado, acto ou efeito de cuidar, pode entender-se não só como um conceito mas como um valor. Em ambos os casos, é transversal ao ser e ao agir humano. Pode, assim, entender-se como uma categoria antropológica e como um *ethos* (Torralba, 1998).

O *ethos* do cuidar decorre, aliás, da categoria antropológica, isto é, da compreensão da pessoa como radicalmente finita e vulnerável e, simultaneamente, *ser em relação*. Ser-se humano envolve a capacidade de reconhecer e de acolher a vulnerabilidade do outro, bem como a exigência de corresponder a esta vulnerabilidade de acordo com o poder e capacidades de que se dispõe. Dar e receber cuidados constituem-nos como humanos, até pela nossa incapacidade de sobrevivência sem eles nos primeiros anos de vida. O cuidado envolve também certa reciprocidade, ainda que não simétrica. aquele que cuida e aquele que recebe cuidados contribuem ambos para a relação na medida das suas capacidades próprias, vindo, portanto, a colher benefícios proporcionais ao seu compromisso com a mesma relação. Por outro lado, a capacidade de cuidar e a necessidade de receber cuidados não são apanágio de ninguém.

variam ao longo da vida das pessoas, de acordo com dimensões do seu ser e esferas da sua actividade.
Decorrente desta perspectiva antropológica, encontramos diversas propostas éticas que se reclamam do cuidado, seja na educação (Noddings, 1984, 2003), na saúde (Kemp, 2007) ou na teologia (Boff, 1999, 2009, 2012).
Cuidar é agir em favor de outro(s), reconhecendo a sua vulnerabilidade e, simultaneamente, os seus direitos e autonomia. Cuidar implica, pois, da parte do cuidador, solicitude, diligência e zelo, bem como uma atitude prévia de atenção, disponibilidade para ver, escutar e querer conhecer o outro, nas suas palavras ditas e para além destas. A expressão da vulnerabilidade deverá, assim, entender-se como um contributo para a relação do cuidado, quer como manifestação inicial da necessidade sentida que inaugura precisamente a relação do cuidado, quer como feed-back que permite a sua regulação.

O corolário destes pressupostos que aqui enunciamos é o seguinte. os livros e blogues dos doentes crónicos podem contribuir para a formação dos profissionais de saúde, nomeadamente para a sua formação ética, na medida em que permitem identificar as necessidades e vulnerabilidades dos doentes e dos seus familiares e a consciência dos seus direitos, bem como as atitudes e comportamentos correspondentes e que decorrem do *ethos* do cuidado.
Assim, procuramos verificar que necessidades e aprendizagens expressam as narrativas dos doentes e retiramos delas consequências para a formação dos profissionais de saúde enquanto cuidadores. Centrar-nos-emos nos dois "momentos" referidos pelas narrativas. o diagnóstico e o processo de tratamento, apreciando em cada um deles a expressão da vulnerabilidade, nomeadamente emocional, dos doentes, assim como da consciência da sua identidade e autonomia e das aprendizagens realizadas. As questões de comunicação são transversais a ambos os momentos, razão por que não a consideramos em separado.

3. Lições de doentes quanto ao diagnóstico

As narrativas sobre o diagnóstico incluem a referência tanto ao que o doente sabia ou ignorava sobre a doença como aos sentimentos que essa notícia lhe provocou (por exemplo, Servan-Schreiber, 2014.38-39).
Se o diagnóstico é rápido, o turbilhão de emoções deixa o doente meio perdido, quase soçobrando à notícia e sem capacidade para tomar as decisões que se impõem. Tudo se agrava se é comunicado de forma apressada, atabalhoada.
Se o diagnóstico é demorado, como acontece muitas vezes pela exigência de múltiplos exames, os doentes expressam também a angústia causada por esta demora. Manuel Forjaz refere como primeira lição para o doente "Saber esperar" que resume deste modo.

> *Saber esperar, conseguir viver sem com isso colocar todo o dia-a-dia em suspenso, sem deixar de fazer projectos (...)*
> *É importante ter um plano para lidar com a provável evolução, estudar as alternativas, sem entregar o corpo e a vida nas mãos de um médico, mas criando ao mesmo tempo um campo de comunicação com o clínico que permita avaliar toda a informação disponível, para traçar esse plano. Tudo, com o máximo de investigação e a maior tranquilidade possível.* (Forjaz, 2014.27-28)

Ambas as situações têm exigências do lado do médico. Quais? Nos relatos dos doentes encontramos queixas quanto ao que não deveria ser a atitude do médico no momento do diagnóstico.

- o médico desvalorizou sintomas relevantes, o que poderia ter sido fatal para o doente (Serrano, 2013)
- o médico deu informação objectiva, mas sem qualquer empatia (Serrano, 2013);
- o médico "escondeu-se" por detrás de uma linguagem técnica e não abriu espaço para esclarecimentos (Servan-Schreiber, 2014.105);
- o médico adoptou uma atitude paternalista, não sendo claro ao dar a notícia ou ignorando a capacidade cognitiva e de decisão do doente.

O reverso destas queixas só poderá ser um comportamento profissional que não menospreze sintomas e descarte as piores hipóteses recorrendo a meios de diagnóstico seguros, mas também que mantenha o doente informado sobre os procedimentos de investigação que estejam a ser seguidos e promova a sua tomada de decisão tranquila e esclarecida. Este comportamento exige como atitude de base o reconhecimento de que o saber profissional não dá autoridade sobre a vontade e o corpo do doente, mas apenas o dever de informar e comunicar com verdade, sem causar dano; ou seja, procurar saber com precisão qual o estado do doente e dizer-lhe a verdade que ele é capaz de ouvir, sem lhe matar a esperança. Os livros dos doentes também dão testemunho de profissionais que o fazem com rigor e compaixão (Castanheira, 2014. 76;).

Em complemento desta primeira lição, Manuel Forjaz propõe "Evitar precipitações", que esclarece deste modo.

> *Perante uma doença grave, devem ouvir-se diferentes opiniões, avaliar os recursos disponíveis e tentar o melhor médico da especialidade. (...) Qualquer que seja o resultado da pesquisa, (...) o importante é conhecer todas as alternativas, ponderar os prós e os contras de cada uma delas. (...) O doente é o legítimo proprietário do seu próprio corpo e deve ser também dono da sua própria vontade.* (Forjaz, 2014.29-30)

O reverso desta primeira lição é, na minha opinião, para o profissional de saúde, aceitar a liberdade do doente. É ele quem está doente. é a ele que cabe a responsabilidade de aceitar ou recusar terapêuticas. Em conformidade com isso, ao profissional de saúde, de modo particular ao médico, cabe aceitar e promover a procura de toda a informação possível, incluindo de uma segunda opinião, e nunca se sobrepor à vontade do doente. Deve ainda esclarecê-lo em tudo o que lhe permita decidir livremente, de acordo também com a sua vontade de ser informado.

A capacidade de avaliar que permite evitar precipitações estará presente ao longo de todo o processo terapêutico. No entanto, tem particular importância no momento inicial pelo reflexo na escolha inicial da terapêutica, apesar da angústia que, inevitavelmente provoca no doente (Serrano, 2013.100). Corresponde, nessa fase, a uma atenção crítica face às soluções terapêuticas convencionais, a par da investigação de alternativas credíveis. É graças a ela que é possível, tanto ao doente como aos profissionais de saúde, manterem a serenidade e não se arrependerem das decisões tomadas, ainda que o resultado venha a ser diferente do esperado.

Ainda no tempo do diagnóstico, impõe-se uma referência à linguagem. Os relatos dos doentes oncológicos referem com frequência o medo da palavra "cancro" e o uso de eufemismos para o designar. quisto, mal, tumor, problema...

Pode parecer surpreendente que Manuel Forjaz intitule uma das lições para os doentes "Cancro não é bicho, é cancro". Explica assim a sua perspectiva

> *Quanto mais cedo a pessoa se habituar, mais depressa vai combater a doença. Há um período de negação, claro. Todos choramos. Mas depois há que levantar a crista e andar para a frente. Muitos doentes fecham-se num ciclo de solidão, deixam-se consumir pela tristeza e esquecem-se de viver. Ora para mim, isso foi sempre um ponto inquestionável. "Poderei morrer da doença, mas a doença não me matará" é uma frase que não me canso de repetir e mais do que isso, um lema pessoal, um objectivo que exige esforço e disciplina, da minha parte e dos que me rodeiam*. (Forjaz, 2014.55)

Estabelece, assim, a diferença entre a palavra e o estilo de vida e de comunicação. Usar a palavra *cancro* para designar a doença de que sofre corresponde, para o doente, a um realismo existencial que lhe permite designar o inimigo, ao mesmo tempo que procura os recursos, internos e externos, para o combater.
Este realismo não pode, de nenhum modo, confundir-se com uma atitude de falta de empatia ou mesmo de humanidade por parte de profissionais de saúde.

Informar e comunicar com verdade sem causar dano não é um acto único relativo ao diagnóstico. Repete-se a cada opção de tratamento e à avaliação da terapêutica em cada fase. Em todos estes passos implica.

- competência científica;
- reconhecimento da dignidade, autonomia e autodeterminação do doente;
- empatia;
- humildade.

Importa sublinhar que, assim como a competência científica é o resultado de uma aprendizagem longa e especializada, também a capacidade de dar boas e más notícias não se improvisa. Implica a aprendizagem de técnicas e atitudes e deveria ser explicitamente ensinada no quadro da formação inicial ou na formação contínua dos profissionais de saúde.

4. Lições de doentes quanto ao processo de tratamento

Depois de ter ouvido uma segunda ou mesmo uma terceira opinião, há que tomar uma decisão sobre o médico e a terapêutica a adoptar.
Relativamente a este processo, David Servan-Schreiber (2014.173) testemunha.

> *À semelhança de muitos outros pacientes, quanto mais informação reunia mais confuso me sentia. Cada médico que me examinava, cada artigo científico que lia, cada página da Internet que consultava, apresentava argumentos convincentes em defesa do seu método. Como podia eu escolher? Tive de ir ao fundo de mim próprio para "sentir" o que parecia mais indicado para o meu caso. Recusei uma tecnologia de ponta, na qual a intervenção do cirurgião era orientada por computador. O cirurgião que a propôs só falava de tecnologia e parecia mais interessado no seu robô do que nos meus receios, dúvidas e expectativas. Optei por um cirurgião cujo olhar directo e a presença reconfortante me agradaram. Senti que se preocupava comigo ainda antes de me examinar. Para isso não é preciso muito – basta um sorriso, um certo tom de voz, meia dúzia de palavras. Gostei daquilo que me disse.*
> *- Nunca se sabe o que vamos encontrar lá dentro, e não posso prometer-lhe nada. A única coisa que posso garantir-lhe é que farei tudo o que estiver ao meu alcance.*

Por seu lado, Manuel Forjaz (2014) apresenta algumas lições ou conselhos concretos. Identificamos a partir do seu texto as seguintes grandes necessidades do doente.

- conhecimento sobre terapêuticas protocoladas e outros procedimentos complementares;
- informação actualizada relativamente ao seu estado de saúde;
- autonomia e autodeterminação;
- necessidades espirituais;
- auto-realização e relações humanas.

4.1. Conhecimento sobre terapêuticas protocoladas e outros procedimentos complementares

"Saber o que se vai passar e «como» se vai passar" – Manuel Forjaz (2014.30) refere-se assim à informação concreta sobre os tratamentos, os pormenores relativos às consequências para o bem-estar do doente dos procedimentos que vão ser seguidos e os incómodos por que vai passar, bem como a sua justificação. Podemos incluir aqui também a necessidade de organização da informação.

Enquadram-se também aqui, obviamente, para os doentes oncológicos, os pormenores relativos à quimioterapia adoptada (e "as quimioterapias não são todas iguais" Forjaz, 2014.46), mas também todas as outras propostas terapêuticas, desde as mais invasivas às mais inócuas. Este aspecto é relevante pois, muitas vezes, "o doente não sabe o que perguntar, o que pode pedir, e, quanto menos sabe, maior o seu medo e a sua angústia".

Vânia Castanheira, por exemplo, menciona que lhe fora previamente justificada a opção pela "vermelhinha", modo bem-humorado como se refere à quimioterapia a que foi sujeita, mas não recebeu informação sobre alguns pormenores (por exemplo, que a sua urina seria vermelha) nem, depois da primeira sessão, que as seguintes lhe causariam maior incómodo (e Manuel Forjaz refere as surpresas sucessivas depois da cirurgia e a ausência de informação sobre as dores, os analgésicos e a dosagem diária de morfina (Forjaz, 2014.34-35).

O que podemos retirar destes relatos é a necessidade sentida pelos doentes de serem esclarecidos pela equipa de profissionais de saúde sobre os efeitos secundários da terapêutica que lhes está a ser ministrada, justificação dos incómodos que lhe são causados. Numa perspectiva de cuidado, a equipa deverá ainda registar as reacções particulares de cada doente e incluí-las na descrição geral nos casos seguintes.

4.2. Informação actualizada relativamente ao seu estado de saúde

O primeiro passo para decidir em liberdade é dispor de toda a informação relevante. Assim, Forjaz aconselha os doentes a "Pedir os relatórios e imagens de todos os exames hospitalares" e esclarece.

> *Ser dono do próprio processo médico é um direito do doente que, com maior ou menor reticência, acaba por ser respeitado pelos médicos dos diferentes hospitais, muitas vezes até dispostos a colaborar.* (Forjaz, 2014.115)

Do ponto de vista dos médicos e demais profissionais de saúde, tal implica reconhecer que os exames não são propriedade do sistema de saúde; apenas estão à sua guarda para benefício do doente e facilidade de acompanhamento. Por conseguinte, é direito do doente e dever do sistema de saúde e do médico em particular.

- fornecer relatórios e exames sempre que o doente os peça, com as devidas garantias de que a eventual necessidade de acompanhamento futuro não fica prejudicada;

- colaborar com outros médicos que tenham observado ou seguido o doente para que lhe seja prestado o melhor serviço possível.

4.3. Autonomia e autodeterminação

Os pontos anteriores têm a sua justificação no reconhecimento do direito do doente à autonomia e autodeterminação, a querer e poder "procurar a solução onde ela estiver" (Forjaz, 2014.124)

Sob esta epígrafe, podemos subsumir tanto a atitude de não desistir por parte do doente, como a humildade e responsabilidade do profissional que reconhece que não sabe tudo e que está sempre a tempo de descobrir-se ignorante ou desactualizado. Por outro lado, esta afirmação tem como reverso a necessidade de critério e espírito crítico na avaliação, tanto de novos avanços científicos, como de terapias complementares. Aconselhando os doentes, escreve M. Forjaz.

> *Pedi a todas as pessoas, próximas ou amigos do Facebook, que só me enviassem sugestões fundamentadas, com informação do nome do prescritor, local e preço das consultas, testemunhos, contactos. E sempre que havia alguma novidade que me interessava, investigava também por meios próprios. Cruzava informação na Internet, testemunhos e queixas apresentadas em vários países do mundo, procurava pessoas que pudessem contar-me na primeira pessoa a sua experiência, falava com os meus médicos para saber se colidia com os tratamentos convencionais e depois – só depois – tomava uma decisão.*
> *Recusei inúmeras sugestões, por em alguma destas fases me ter deparado com o que me pareciam ser indícios de fraude, por considerar muito baixa a consistência narrativa na explicação das causas e consequências do tratamento, risco para a saúde ou dificuldade de acesso.* (Forjaz, 2014.107)

Sublinho. "falava com os meus médicos para saber se colidia com os tratamentos convencionais e depois – só depois – tomava uma decisão". Para que o doente possa contar com esta opinião segura dos seus médicos, é necessário que estes tenham a humildade e o espírito crítico a que nos referimos. Esta atitude nasce do respeito pela vulnerabilidade do doente e pela sua própria busca pessoal – é ele quem está doente e o seu desejo de viver deve ser reconhecido, respeitado e estimulado também deste modo.

4.4. Necessidades espirituais

Independentemente do momento da vida da pessoa em que a doença aparece, o doente tem direito a um apoio espiritual de acordo com o seu próprio sistema de crenças. "Cada um é livre de acreditar no que quiser." (Forjaz, 2014.138)

Este direito corresponde ao reconhecimento da dimensão espiritual da pessoa e de que a fé não colide com a ciência. Por outro lado, como dissemos no ponto anterior, o doente e a família não deverão prescindir de um espírito crítico que os faça defender, e mesmo desenvolver, a sua autonomia também neste campo.

O aparecimento de uma doença, especialmente quando se trata de uma doença incurável, uma crónica ou uma doença terminal, conduz frequentemente a pessoa a interrogar-se sobre a dimensão espiritual (Castanheira, 2014.143). Em alguns casos esta interrogação corresponde a confirmar a pessoa na sua vivência religiosa (Forjaz, 2014); em outros a inaugurar uma prática que não tinham (Serrano, 2013); em outros ainda a criar hábitos de natureza espiritual não religiosa. Neste último caso, Servan-Schreiber (2014.65) assume-se como agnóstico e

refere, para além da prática regular de meditação, um ritual privado de comemoração do seu "segundo nascimento", correspondendo aproximadamente à data em que recebeu a notícia do diagnóstico.

Incluímos neste ponto necessidade de considerar as questões associadas ao fim da vida. O mesmo autor escreve, de forma paradoxal.

> *Estou convencido de que estar em paz comigo mesmo e aceitar que estou a chegar ao fim permite afectar toda a energia disponível ao serviço dos processos inatos de cura*. (Servan-Schreiber, 2011.93)

4.5. Autorrealização e relações humanas

Servan-Schreiber (2014.63) narra um episódio de que foi protagonista no parque de estacionamento do hospital, pouco antes da sua cirurgia.

> *Vi uma senhora idosa que devia ir para casa depois de uma estadia no hospital. Andava de muletas e levava uma mala. Estava sozinha e, sem ajuda, não conseguia entrar no carro. Fiquei a olhar para ela, surpreendido por a terem deixado ir embora daquela maneira. Ela reparou em mim e, pelo seu olhar, percebi que não esperava nada de mim. Nada. Afinal estávamos em Nova Iorque onde é cada um por si. Senti que um impulso surpreendente me empurrava para ela, um impulso decorrente da minha condição de doente. Não era compaixão, mas um sentimento quase visceral de fraternidade. Senti-me próximo daquela mulher, feito da mesma fibra que aquela pessoa que precisava de ajuda e qua a não pedia. Pus a sua mala na bagageira, retirei o carro do lugar e ajudei-a a sentar-se no lugar do condutor. Fechei-lhe a porta com um sorriso. Durante aqueles poucos minutos, ela não estivera sozinha. Fiquei contente por lhe ter feito um pequeno favor. Na realidade, foi ela quem me fez um favor ao precisar de mim. Deu-me uma oportunidade de sentir que pertencíamos à mesma condição humana. Demos este presente um ao outro. (...) Nós, os vulneráveis, podemos ajudar-nos uns aos outros a sorrir. Entrei em paz para a cirurgia.*

Reconhecendo o momento que estão a viver nesse continuum saúde-doença a que nos referimos no início, os relatos dos doentes referem a partilha como um modo de autorrealização, de reconhecimento do sentido da vida, de que as próprias narrativas são exemplo (Castanheira, 2014.171).

Manuel Forjaz resume assim as vantagens de uma atitude de partilha por parte dos doentes.

> *Partilhar ajuda-nos a expiar as provações – mas pode também ter um lado mais altruísta, ser útil aos outros, aos muitos que vivem, directa ou indirectamente, situações semelhantes.* (Forjaz, 2014.58)

Partilhar pode ser um modo de exorcizar os medos. medo de morrer, medo de sofrer, medo de ficar sozinho, medo de ser um fardo, medo de abandonar os filhos, medo de deixar histórias por terminar.

Porém, a partilha pode ser mais do que catarse. Partilhar é, como dissemos, a própria motivação para a maior parte dos testemunhos que analisámos. uma expressão de solidariedade, "ser útil aos outros, aos que vivem, directa ou indirectamente, situações semelhantes" (Forjaz, 2014.58). Este apelo à partilha pode também referir-se aos profissionais de saúde como modo de expressão do cuidado, pelo menos de dois modos.

- cooperar com os cuidadores informais, prestando esclarecimentos e dando suporte emocional;

- cooperar com as associações de doentes, difundindo informação credível e estimulando a inter-ajuda.

5. Concluindo

Poderá a experiência dos doentes contribuir para a formação dos profissionais de saúde? Que podem os doentes ensinar sobre o cuidado que desejam e necessitam?
Expressar necessidades, desejos e aspirações, distinguindo-os bem de eventuais caprichos, é um modo de o doente contribuir para a relação de cuidado. Acolhendo-a, o profissional de saúde poderá ir ao encontro da sua vulnerabilidade e do seu sofrimento. Poderá confrontar-se com a sua própria impotência perante o sofrimento, a doença incurável e a morte. Poderá colocar-se numa atitude de receptividade em que, mais do que promover a sobrevivência do doente, proporcionará a ambos a oportunidade de *superviver*, ou seja, expandir a vida, mobilizando todos os recursos disponíveis, nomeadamente os recursos internos. lucidez, firmeza, flexibilidade, gratidão.

Referências Bibliográficas

Antonovsky, A. (1979). Health, Stress and Coping. San Francisco. Jossey-Bass.
Antonovsky, A. (1987). Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
Boff, L. (1999). Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis. Vozes.
Boff, L. (2012). O cuidado necessário. na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade. Petrópolis. Vozes.
Boff, L. e Müller, W. (2009). Princípio de compaixão e cuidado. Encontro entre o Ocidente e o Oriente. Petrópolis. Vozes. tradução de Carlos Almeida Pereira.
Castanheira, V. (2014). O cancro foi a minha cura. Lisboa. Matéria-prima Edições.
Forjaz, M. (2014), Nunca te distraias da Vida. Alfragide. Oficina do Livro.
Kemp, P. & Rendtorff, J. (2008). "The Barcelona Declaration. Towards an Integrated Approach to Basic Ethical Principles". In Synthesis Philosophica, 46 (2), 239-251.
Noddings, N. (1984), Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley. University of California Press.
Serrano, F. (2013). Também há finais felizes. Alfragide. Oficina do Livro.
Servan-Schreiber, D. (2011). Antes de Dizer Adeus. Alfragide. Lua de Papel. Tradução de Isabel St. Aubyn. 2011, Editions Robert Laffont.
Servan-Schreiber, D. (2014). Anticancro, uma nova maneira de viver. Alfragide. Lua de Papel. 4ª edição. 1ª edição: 2008. Tradução do inglês de Paula Caetano. 2007, Editions Robert Laffont.
Torralba, F. (1998). Antropologia del Cuidar. Barcelona. Institut Borja de Bioètica.
Torralba, F. (2006). Ética del Cuidar. Fundamentos, contextos y problemas. Barcelona. Institut Borja de Bioètica.

APRENDER CIÊNCIAS REALIZANDO ATIVIDADES EXPERIMENTAIS - O QUE DIZEM OS ALUNOS E OS PROFESSORES

Delmina Pires

Escola Superior de Educação de Bragança
piresd@ipb.pt

Resumo

O ensino experimental das ciências afigura-se como um bom meio para promover a aquisição de conhecimento científico em simultâneo com o desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico ou a aplicação de conhecimento em situações novas, em suma, para o desenvolvimento da literacia científica dos alunos (Pires et al, 2004; Pires e Sousa, 2011; Rodrigues, 2011).

A comunicação baseia-se num estudo que se foca no ensino experimental das ciências em contextos do 2ºCEB, e desenvolveu-se considerando duas vertentes importantes do processo educativo: a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos. Relativamente à primeira vertente, promoveu-se a formação de futuros professores de ciências, no sentido de utilizarem o ensino experimental na exploração de competências e conhecimentos científicos e de implementarem práticas pedagógicas com características sociológicas que potenciem o desenvolvimento dessas competências e conhecimentos.

Recorreu-se a uma metodologia de investigação/ação, em que os processos de formação incluíram situações de aprendizagem formal e de intervenção e de reflexão sobre a prática, havendo produção de materiais didáticos que foram aplicados em contexto de sala de aula.

Relativamente à segunda vertente, analisou-se a aprendizagem das crianças tomando como objeto de análise o nível de complexidade das competências investigativas mobilizadas pelo ensino experimental e o nível de abstração dos conhecimentos científicos apreendidos.

Teoricamente, o estudo fundamenta-se nas ideias de Bernestein e de Vygotsky, interligando o interaccionismo simbólico e o construtivismo social.

A comunicação centra-se na aprendizagem de alunos do 2ºCEB e pretende-se discutir, com base nos resultados dessa aprendizagem, em que medida a realização de atividades experimentais no ensino das ciências pode promover um elevado nível de alfabetismo científico. Pretende-se também discutir em que medida disposições socio-afetivas, dos alunos e dos professores, relativamente às atividades experimentais no ensino das ciências, ajudam a explicar a sua influência positiva no desempenho dos professores e no desenvolvimento científico dos alunos.

AO RITMO DOS ESTILOS MUSICAIS *ROCK* E CLÁSSICO

UM ESTUDO DE CASO COM QUATRO CRIANÇAS DO 1.º CICLO

Sara Faria [1], Sandrina Milhano [2]

[1] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, sara.lucas.faria@gmail.com

[2] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria / CESNOVA, sandrina.milhano@ipleiria.pt

Resumo

O estudo apresenta uma investigação qualitativa, no âmbito de um estudo de caso, realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A pergunta de partida e os objetivos prendem-se com associações entre excertos musicais e tipo de pessoas presente em imagens, relativamente ao excerto que a pessoa da imagem ouve e gosta. Realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas (inicial e final) a quatro participantes e duas propostas educativas às crianças da turma. A análise dos dados sugerem que os participantes discriminam estilos musicais.

Palavras-chave: estilo de música clássico, estilo de música rock, 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract

The study present a qualitative research within a case study carried out in the Masters in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education. The starting question and objectives relate to associations between musical excerpts and type of people present in images relating to excerpts that the person hears and likes. There were two semi-structured interviews (initial and final) four participants and two educational proposals for all the students in the class. The analysis of the data suggests that participants discriminate musical styles.

Keywords: classical music style, rock music style, 1st cycle of basic education.

1. Introdução

No contexto das orientações pedagógicas para o ensino da Música, é crucial proporcionar experiências de aprendizagem musical de forma a que os alunos do 1.º Ciclo se tornem, gradualmente, cidadãos sensibilizados e conhecedores de repertório, estilos musicais, bandas, cantores, compositores e construam os alicerces para um conhecimento do património musical existente. De acordo com Vasconcelos (2006) "O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico" (p. 4).

De forma a tornar o ensino da música motivador e para que a interação entre as atividades seja eficaz, é necessário considerar que "A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo" (Vasconcelos, 2006, pp. 4-5). Desta forma, "As aprendizagens conducentes à construção de qualquer

competência devem basear-se em actividades inerentes aos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição" (Vasconcelos, 2006, p. 7).

O presente estudo inspirou-se na leitura de dois estudos desenvolvidos por Marshall e Shibazaki, em Londres sobre aspetos da perceção musical das crianças em relação aos estilos musicais. No primeiro estudo, intitulado de "Instrument, gender and musical style associations in young children" (2011a), tinha o objetivo de explorar a natureza da interação/associação que as crianças participantes no estudo anterior fizeram entre o instrumento musical e o género e se existia alguma forma de interação entre o instrumento musical e o estilo musical, o que acarretaria um impacto na maneira como as crianças associam o género a um instrumento particular. Como conclusão do estudo, sugeriu-se que existe um número de associações de género feminino com a flauta e o violino. Pelo contrário, os tambores surgiram associados ao género masculino. Os autores apontaram para outras questões, como o estilo musical e o excerto musical utilizados que podem ter tido impacto sobre as associações realizadas pelas crianças, pelo que seria necessária mais investigação para esclarecer o papel que cada fator desempenhou nestas associações. Os autores concluíram ainda que não obtiveram evidências de que as associações foram feitas segundo o mesmo critério.

No segundo estudo, intitulado "Two studies of musical style sensitivity with children in early years" (2011b) foram realizadas duas investigações, nas quais se aborda o desenvolvimento de dois estudos que exploraram o nível das capacidades de audição e discriminação de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, tendo em conta a aplicação de uma metodologia apropriada à faixa etária das crianças. Os resultados das duas investigações sugeriram que crianças de três anos conseguiam fazer discriminações exatas entre estilos musicais, usando uma larga escala de critérios referenciais. Observou-se que um número de tipos de pessoas e de associações de género, parecem estar presentes nas atitudes e experiências das crianças participantes nos estudos. Estes estudos levantaram igualmente questões adicionais sobre a interação entre as associações de género que as crianças parecem ter com instrumentos e com estilos musicais.

Importa referir também que o contexto onde as crianças se inserem, seja este familiar ou escolar (micro contextos), pode ter influência na escuta do repertório musical e no envolvimento das crianças com a música. Segundo Hallam, Cross e Thaut (2011) é necessário "(...) developing spheres of influence and levels of engagement with music, ranging from the micro contexts of home and school up to the macro contexts of dominant beliefs in society" (p. 175). Ainda, como refere Milhano (2012), as interações entre a música, o indivíduo, as experiências e situações, assim como as outras com quem a criança interage podem influenciar as atividades musicais que escolhem realizar e o modo como se relacionam com elas.

Durante a realização do estudo, valorizou-se o facto do processo de ensino e aprendizagem da música propor uma relação entre um conjunto de atividades que se relacionam com a audição, interpretação e composição (Vasconcelos, 2006). De forma a valorizar o processo de ensino da Música, as propostas educativas (segundo momento do estudo) desenvolveram-se em torno de quatro organizadores que são: Percepção sonora e musical, Interpretação e comunicação, Experimentação e criação, e Culturas musicais nos contextos.

Tendo em conta o organizador "Percepção sonora e musical", o objetivo prendia-se com a identificação auditiva e visual dos instrumentos musicais (Vasconcelos, 2006). No organizador "Interpretação e Comunicação", o objetivo consistia em cantar em grande grupo a canção *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés, utilizando primeiramente a leitura da letra e em atividades posteriores a memória; e comentar audições de música gravada (Vasconcelos, 2006). No organizador "Experimentação e Criação", pretendeu-se a criação de um

acompanhamento para a marcação da pulsação (Vasconcelos, 2006). Para isso utilizaram-se diferentes timbres como partes do corpo e objetos distintos. Por último, no organizador "Culturas musicais nos contextos", o objetivo dizia respeito à identificação de estilos musicais (Vasconcelos, 2006).

Os estilos de música utilizados no estudo (estilo de música *rock* e clássico) foram escolhidos consoante os interesses e curiosidade musicais que as crianças demonstraram ter no âmbito da prática pedagógica e, pelo facto de possuírem caraterísticas musicais contrastantes. Para a abordagem do estilo de música *rock*, escutou-se a canção *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés e desenvolveu-se a primeira proposta educativa. Para a abordagem do estilo de música clássico, escutou-se a *Symphony No. 101 - The Clock* de Joseph Haydn e desenvolveu-se a segunda proposta educativa.

O estilo de música clássico, segundo o autor Michael (1994) significa um "Termo que, aplicado à música, tem um significado mais vago que específico (…)" (p. 160). Tendo em conta o mesmo autor, a música clássica foi uma "Música composta mais ou menos entre 1750 e 1830 (ou seja, pós-barroco e pré-romântico) que cobre o desenvolvimento da sinfonia e do concerto clássicos" (p. 160).

O autor Allorto (2001) complementou dizendo que Clássica:

> É a música do período de 1760-1825, aproximadamente. É usual também definir-se este período como o classicismo vienense, naqueles decénios, Viena foi a capital europeia da música, e sobretudo porque em Viena viveram e trabalharam os maiores compositores do tempo, Haydn, Mozart e Beethoven. A música clássica tem características de coerência e de homogeneidade estilísticas que não se encontram noutras épocas. Situada entre o barroco e o romantismo, a música da idade clássica exerceu uma função determinante no desenvolvimento da linguagem musical europeia (p. 41).

Foram utilizadas obras de Haydn e Mozart, expoentes do classicismo, igualmente utilizadas nos estudos realizados por Marshall e Shibazaki. Escutou-se a *Symphony No. 101 - The Clock* de Joseph Haydn na segunda proposta educativa do processo investigativo e dois excertos de música de W A Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* e J Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt* durante as entrevistas semiestruturadas A e B.

O estilo de música *rock*, segundo Michael (1994) é o:

> Género de música popular que surgiu nos Estados Unidos da América (na forma de rock'n'roll) no início da década de 1950, e que rapidamente se estendeu um pouco por todo o mundo (p. 602).

Michael (1994) defende que este estilo de música é "Executado basicamente por "grupos", em geral composto por vocalistas, guitarras (na maior parte dos casos de amplificação electrónica) e bateria" (pp. 602-603).

2. Metodologia

O estudo inspirou-se e baseou-se na leitura de dois estudos de Marshall e Shibazaki – "Instrument, gender and musical style associations in young children" (2011a) e "Two studies of musical style sensitivity with children in early years" (2011b), desenvolvidos com crianças de 3 e 4 anos, em Londres sobre aspetos da perceção musical das crianças em relação aos estilos musicais. Os autores centraram-se, entre outros objetivos, em identificar as associações feitas por estas crianças entre estilos musicais e tipos de pessoas presente em imagens, tendo por base, o mesmo material e as mesmas duas questões colocadas nas entrevistas semiestruturadas. Dado a falta de registo sobre a razão da associação feita por cada participante, o presente estudo pretende refletir sobre os argumentos utilizados pelos participantes nas associações estabelecidas. Marshall e Shibazaki (2011b) referem precisamente a necessidade de desenvolver outras investigações que explorem os fatores que

levam as crianças a fazerem associações entre estilos musicais e tipos de pessoas: "further investigation into the factors which impact upon and shape the formation of these associations is certainly required" (p. 21).

3. Procedimentos

O estudo desenvolveu-se no decorrer na prática pedagógica no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado, com um grupo de crianças que frequentava o 1.º ano de escolaridade, numa escola de 1.º ciclo do ensino básico em Leiria, em que a investigadora era estagiária.

A investigação teve como pergunta de pergunta "Que associações as quatro crianças estabelecem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a pessoa da imagem ouve e gosta?", pensada mediante a importância do desenvolvimento da literacia musical no 1.º ciclo do ensino básico, bem como dois objetivos: 1) Identificar a associação que as quatro crianças fazem entre os quatro excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a pessoa da imagem ouve e gosta; e 2) Refletir sobre os argumentos utilizados pelas quatro crianças na associação que fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens.

O estudo desenvolveu-se em três momentos essenciais, sendo que no 1.º e 3.º momentos realizaram-se duas entrevistas semiestruturadas A e B a quatro participantes, onde se utilizou o mesmo guião de entrevista e o mesmo material. No 2.º momento implementaram-se duas propostas educativas a todos as crianças da turma, sendo a primeira proposta atendendo à escuta de uma canção do estilo de música *rock* e a segunda proposta atendendo à escuta de uma sinfonia do estilo de música clássico. As propostas educativas contemplaram um conjunto de atividades inerentes aos três domínios da prática musical: audição, interpretação e composição. Numa das atividades de audição, as crianças elaboraram um desenho.

Apresenta-se a figura 1 que diz respeito ao desenho do estudo e que sintetiza a estrutura do processo investigativo. A figura foi exposta numa primeira fase no artigo "Ao som de dois estilos musicais: *rock* e clássico" de Faria e Milhano (2014):

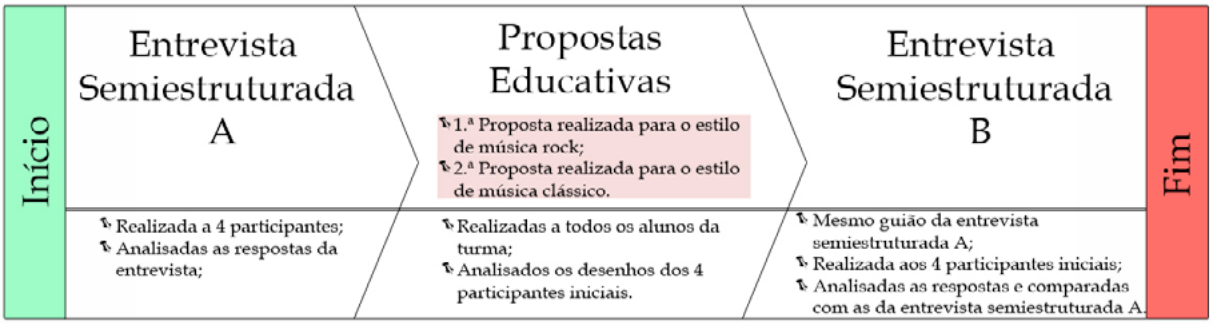


Figura 1. Desenho do estudo.

De forma a proceder-se à análise e discussão dos dados, transcreveram-se as respostas dos quatro entrevistados, analisaram-se os desenhos dos mesmos participantes, e fez-se uma comparação dos dados obtidos, elaborando-se tabelas para facilitar a leitura.

No presente estudo serão apenas analisadas três das 12 questões do guião de entrevista, dado que as questões exploradas são mais específicas de um estudo que contempla questões mais gerais.

A tipologia do estudo carateriza-se por ser uma investigação qualitativa, no sentido em que valoriza o método indutivo, as investigações e as intenções nas ações individuais e ainda as

interações sociais tendo em conta as perspetivas dos participantes no processo. Concordando com Pacheco (1993, p. 28) citado em Coutinho (2011) "(...) numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos mas a riqueza da diversidade individual" (p. 27). O estudo define-se por ser um estudo de caso pois, como defende Yin (1988) citado em Carmo e Ferreira (1998), "investiga um fenómeno actual no seu contexto real" (p. 216). Pode encontrar-se ainda o seu carácter interpretativo, que se carateriza por ser construtivista-interpretativo. Guba (1990, p. 17) citado em Aires (2011, p. 18) tem em conta o paradigma, ou esquema interpretativo como sendo "um conjunto de crenças que orientam a acção".

3.1. Seleção e caraterização dos participantes no estudo

No estudo houve a participação de dois grupos de crianças que pertenciam à mesma turma. Para o 1.º e 3.º momentos do estudo (entrevistas semiestruturadas), participaram quatro crianças de 6 e 7 anos como mostra o quadro 1. Os quatro participantes foram selecionados de um universo de 22 crianças com idades de 6 e 7 anos e frequentavam o 1.º ano de escolaridade, numa escola pública de ensino do 1.º ciclo do ensino básico de Leiria.

Alunos	Idade (anos)	Sexo	Participação	Frequência do pré-escolar (anos)
A	7	Feminino	Pré-teste	3
B	7	Masculino	Amostra	3
C	6	Feminino	Amostra	3
D	7	Masculino	Amostra	3
E	7	Masculino	Amostra	2

Quadro 1. Caraterização dos participantes.

Para o 2.º momento do estudo (propostas educativas) participaram todas crianças que frequentavam a turma de 1.º ano. A turma era composta por oito crianças do sexo feminino e catorze do sexo masculino. As crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma que tinha nacionalidade russa.

Para a seleção dos participantes no estudo, foi tida em conta a amostragem aleatória simples, que se encontra no âmbito dos métodos de amostras casuais, probabilísticas ou aleatórias. A amostragem aleatória simples, segundo Sousa e Baptista (2011) "Corresponde a um método de seleção dos elementos da amostra, em que cada um deles tem uma probabilidade igual (e não nula) de ser selecionado do universo" (p. 74). A técnica utilizada para escolher uma amostra aleatória simples foi a técnica da lotaria que perante a mesma "(…) o investigador atribui um número a cada um dos casos do universo inquirido. Seguidamente, escreve o número em papelinhos (...). Depois (...) são retirados n papéis da caixa (…)" (Sousa e Baptista, 2011, p. 74).

3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Os instrumentos utilizados foram os mesmos para o 1.º e 3.º momentos do estudo, nos quais se implementou a entrevista semiestruturada aos quatro participantes no estudo. No 2.º momento, implementaram-se duas propostas educativas a todas as crianças da turma, sendo o instrumento o desenho, realizado numa das atividades de audição.

Utilizou-se o tipo de entrevista semiestruturada, uma vez que

> Já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema. (…) Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado (Sousa & Baptista, 2011, p. 80).

Perante a utilização do desenho, de acordo com o Ministério da Educação (2004) "O desenho infantil é uma actividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências" (p. 63).

As técnicas, tal como os instrumentos utilizados, foram iguais para o 1.º e 3.º momentos do estudo, sendo que foram feitas gravações de áudio e a estagiária investigadora adotou o papel de observadora participante. No 2.º momento utilizou-se apenas a gravação de áudio.

O envolvimento da estagiária observadora ao longo do estudo foi o de realizar uma observação participante. De acordo com Carmo e Ferreira (1998)

> Em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação (p. 107).

Tendo em conta a utilização da gravação de áudio, de acordo com Carina, Lins, Veloso e Mendonça (n.d.) as vantagens dizem respeito a: "Modernas tecnologias disponíveis e de fácil acesso"; "Influência no renascimento e no avanço da Pesquisa Qualitativa"; "Difusão do uso desses equipamentos no cotidiano das pessoas"; "Gravação de situações naturais" (…) (p. 14).

3.3. Procedimentos de recolha de dados

Para a realização das entrevistas semiestruturadas A e B foram utilizados os mesmos materiais que no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b): um conjunto de 10 imagens (A Futebolista, O Futebolista; A Empresária, O Empresário; A Professora, O Professor; A Motoqueira, O Motoqueiro; A Idosa, O Idoso) e 4 excertos musicais (quadro 2). Após um período de familiarização com as imagens, através da observação e descrição, cada participante escutou os quatro excertos musicais seguidos e aleatoriamente na entrevista semiestruturada A, utilizando-se a mesma sequência na entrevista semiestruturada B. De seguida, escutou-se um excerto de cada vez, colocando-se duas questões "Quem ouve esta música?" e "Quem gosta desta música?", questões estas retiradas do estudo de Marshall e Shibazaki (2011b).

Sequência de Excertos	Estilo Musical	Excertos
1.ª	Clássico	Haydn: *Symphony No. 104 – 1st Mvt*
2.ª	*Rock*	Nirvana: *In Bloom*
3.ª	Clássico	Mozart: *Symphony No. 40 – 1st Mvt*
4.ª	*Rock*	Pearl Jam: *Even Flow*

Quadro 2. Sequência dos excertos musicais.

De forma a validar os procedimentos tomados na realização do guião de entrevista, foi desenvolvido um pré-teste a uma criança (aluna A do quadro 1).

As propostas educativas (com uma semana de intervalo entre si) foram implementadas tendo em conta a escuta de uma canção do estilo de música *rock* para a primeira proposta e a escuta de uma sinfonia do estilo de música clássico para a segunda proposta. Depois de uma sequência de atividades de audição, interpretação e composição, todos os elementos da turma elaboraram um desenho livre, tendo em conta uma das atividades de audição. No desenho constavam as mesmas questões colocadas nas entrevistas semiestruturadas.

4. Análise e discussão dos resultados

4.1. Entrevistas semiestruturadas

Para a análise das respostas dos participantes às duas questões das entrevistas semiestruturadas A e B, elaboraram-se duas tabelas para a análise de cada questão. Perante a análise, não serão diferenciados os géneros das imagens (feminino e masculino), criando-se assim, cinco grupos: idosos, motoqueiros, professores, futebolistas e empresários.

Tendo em conta a Questão 1: "Quem ouve esta música? Porquê esta associação", apresenta-se a tabela 1 que evidência as respostas dos participantes.

Tabela 1. Associações estabelecidas pelos participantes entre os quatro excertos musicais e as imagens, nas entrevistas semiestruturadas A e B.

		Quem ouve esta música?							
		Entrevista semiestruturada A				Entrevista semiestruturada B			
		Estilo de música *rock*		Estilo de música clássico		Estilo de música *rock*		Estilo de música clássico	
		Pearl Jam – *Even Flow*	Nirvana – *In Bloom*	Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*	Haydn – *Symphony No.104 – 1st Mvt*	Pearl Jam – *Even Flow*	Nirvana – *In Bloom*	Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*	Haydn – *Symphony No.104 – 1st Mvt*
Participantes	B	-	-	Idosa	Idoso	-	Empresário	Idoso	Idosa
	C	A Futebolista	Professor	Professora	Idoso	Motoqueiro	"Pessoa de idade"	Empresária	Idoso
	D	Motoqueiro	Futebolistas	Empresário	Idosos e Empresários	Motoqueiros	Futebolistas	Idosos	Professores
	E	Idosos	Empresária	Professores	Motoqueiro	Professor e a Futebolista	Empresários	Motoqueiros	Idosos

Verifica-se que o grupo dos idosos foi o mais associado ao estilo de música clássico. Na entrevista semiestruturada A, houve uma associação de 25% entre o excerto de Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* e os idosos, verificando-se um aumento de 25% dos participantes nesta associação na entrevista semiestruturada B. Para o excerto de Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*, nas entrevistas semiestruturadas A e B, constata-se uma associação de 75% dos participantes. Para o estilo de música *rock*, verifica-se que o grupo dos futebolistas foi o mais associado, uma vez que foi o único grupo a ser associado aos dois excertos do estilo de música *rock* nas duas entrevistas. Observa-se, por isso, uma associação de 25% dos participantes entre o grupo dos futebolistas e cada um dos excertos do estilo de música *rock*.

Perante a argumentação dos participantes ("Porquê esta associação?"), nas entrevistas semiestruturadas A e B, o participante B argumentou que o idoso ouvia os excertos porque tinha o auscultador. A participante C, para a primeira entrevista, utilizou como argumento que a pessoa da imagem simplesmente gostava de ouvir o excerto. Na segunda entrevista prevaleceu o argumento de que as pessoas das imagens ouviam os excertos porque a música era calma. Destaca-se a argumentação feita pelo participante D na segunda entrevista quando mencionou que perante a escuta do primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt)*, os professores ouviam a música porque "é calma" e perante a escuta do terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*), os idosos ouviam a música porque "é calma". Sugere-se que utilizou um argumento interessante quando mencionou que depois da escuta do segundo excerto (Nirvana – *In Bloom*), os futebolistas ouviam a música porque é rápida e forte. Por fim, o participante E utilizou o mesmo argumento que o participante B, sendo este que o idoso ouvia os excertos porque tinha auscultadores.

Tendo em conta a Questão 2: "Quem gosta desta música? Porquê esta associação?", segue-se a tabela 2 onde constam as respostas dos participantes.

Tabela 2 – Associações estabelecidas pelos participantes entre os quatro excertos musicais e as imagens, nas entrevistas semiestruturadas A e B.

		Quem gosta desta música?							
		Entrevista semiestruturada A				Entrevista semiestruturada B			
		Estilo de música *rock*		Estilo de música clássico		Estilo de música *rock*		Estilo de música clássico	
		Pearl Jam – *Even Flow*	Nirvana – *In Bloom*	Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*	Haydn – *Symphony No.104 – 1st Mvt*	Pearl Jam – *Even Flow*	Nirvana – *In Bloom*	Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*	Haydn – *Symphony No.104 – 1st Mvt*
Participantes	B	Motoqueira	O Futebolista	Motoqueira	Professor	Empresária	Motoqueira	Professor	Professora
	C	Motoqueiro	Motoqueira	O Futebolista	Idosa	Motoqueira	Professor	Empresário	Professora
	D	A Futebolista	Professores	Idoso	Motoqueiros	Empresários	Fubebolistas	Idosos	Professores
	E	-	Motoqueira	Empresário	O Futebolista	Empresário e Motoqueiro	Fubebolistas	Idoso e o Futebolista	Professores

Verifica-se que o grupo dos professores foi o mais associado ao estilo de música clássico, uma vez que foi associado por todos os participantes no excerto de Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*, na entrevista semiestruturada B. Aparece ainda no excerto de Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* na entrevista semiestruturada B com uma associação de 25% e no excerto de Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt* na entrevista semiestruturada A com a mesma percentagem. Para o estilo de música *rock* existe uma maior associação do grupo dos motoqueiros, no sentido em que para cada um dos excertos de Pearl Jam – *Even Flow* e Nirvana – *In Bloom*, na entrevista semiestruturada A, se observa uma associação de 50% dos participantes. Na entrevista semiestruturada B, para o excerto de Pearl Jam – *Even Flow*, continua a verificar-se uma associação de 50%, diminuindo 25% na associação com o excerto de Nirvana – *In Bloom*.

Perante a argumentação dos participantes ("Porquê esta associação?"), nas entrevistas semiestruturadas A e B, o participante B utilizou argumentos como o facto do futebolista gostar do segundo excerto (*Nirvana – In Bloom)* porque ouve em casa; a motoqueira gostar de ouvir o terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) em casa dos amigos ou na sua própria casa; e ainda a motoqueira gostar de ouvir o quarto excerto (Pearl Jam – *Even Flow*) porque ouve a música no jardim. A participante C utilizou argumentos diferentes nas duas entrevistas, sendo que na primeira mencionou que as pessoas das imagens ouviam os excertos porque gostavam deles e na segunda referiu que as pessoas das imagens ouviam os excertos do estilo de música clássico uma vez que a música era "calminha". Destaca-se o argumento que o participante D utilizou na segunda entrevista quando mencionou que as pessoas das imagens ouviam os excertos porque gostavam da música, sendo semelhante ao argumento utilizado pela participante C. Por fim, destaca-se um dos argumentos feitos pelo participante E quando referiu que o idoso gostava dos excertos porque tinha auscultador (argumento utilizado para a Questão 1).

4.2. Desenhos

Sugere-se que os quatro participantes optaram por desenhar figuras que conhecem e com quem convivem, na maioria família como, por exemplo, os avós, o pai e colegas de turma como o aluno 10 que foi o mais desenhado pelos participantes C e D, como se apresenta na tabela 3. Tal como se verifica, são apenas analisados os desenhos realizados pelos quatro participantes.

Tabela 3. Legenda do desenho de cada participante nas duas propostas educativas.

	1.ª Proposta Educativa *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés		2.ª Proposta Educativa *Symphony No. 101 - The Clock* de Joseph Haydn	
	Quem ouve esta música?	Quem gosta desta música?	Quem ouve esta música?	Quem gosta desta música?
B	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou o pai de um colega de turma	Desenhou o pai de um colega de turma	Desenhou o seu avô
C	Desenhou a estagiária Sara	Desenhou um colega de turma (aluno 10)	Desenhou um colega de turma (aluno 10)	Desenhou uma colega de turma
D	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou um colega de turma (aluno 10)	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou um colega de turma (aluno 10)
E	Desenhou o pai	Desenhou-se a si próprio	Desenhou os avós maternos	Desenhou a sua família

5. Considerações finais

Considerando o primeiro objetivo, foram analisadas as duas questões da entrevista "Quem ouve esta música?" e "Quem gosta desta música?". Perante a Questão 1, verifica-se que o grupo dos idosos foi o mais associado ao estilo de música clássico e o grupo dos futebolistas foi o mais associado ao estilo de música *rock*. Tendo em conta a Questão 2, constata-se que o grupo dos professores foi o mais associado ao estilo de música clássico e que o grupo dos motoqueiros foi o mais associado ao estilo de música *rock*.

É interessante constatar que estes resultados são consonantes com os obtidos no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b), na medida em que "Looking at the nominations, *teachers* (...) appear to be most strongly associated with classical styles (…)" (*idem*, p. 12), "One classical style was associated with old people (…)" (*idem,* p. 17) e *"Bikers* and *Sports people* again being associated with Rock (…)" (*idem*, p. 17). Esta consonância pode ser fruto de diferentes fatores, nomeadamente a relativa proximidade das idades dos participantes em ambos os estudos; a possível existência de contextos e práticas sociais e culturais partilhados entre os participantes de ambos os países nos estudos; ou ainda o facto das obras utilizadas encerrarem em si caraterísticas musicais e estilísticas intrínsecas que conduzam às associações feitas.

Dado que os professores se encontram associados ao estilo de música clássico, poderá sugerir que as crianças encaram a figura do professor como um literato que tendo acesso à cultura, desfruta da literacia que lhe é oferecida. Já o grupo dos motoqueiros e dos futebolistas, associados ao estilo de música *rock* poderá remeter para a cultura de massas à qual o *rock* se associa. Uma cultura que prima pela energia, pela atividade, pela dinâmica.

Quanto ao segundo objetivo, analisaram-se os argumentos utilizados pelos participantes nas respostas às duas questões. Destaca-se o argumento utilizado pela participante C quando mencionou que a música dos excertos do estilo de música clássico "é calma"/ "é calminha". Importa ainda mencionar que os argumentos utilizados pelo participante D demonstram ser significativos, uma vez que mencionou que os dois excertos do estilo de música clássico têm uma música calma e um dos excertos do estilo de música *rock* tem música rápida e forte. O participante demonstra perceber que os dois estilos de música têm caraterísticas diferentes.

Tendo em conta a análise dos desenhos sugere-se que os quatro participantes optaram por desenhar figuras que conhecem e com quem convivem, na maioria família e colegas de turma, o que poderá evidenciar uma relação entre os excertos musicais *rock* e clássico e as experiências musicais vivenciadas pelos participantes no seu quotidiano em ambiente familiar.

Considerando a pergunta de partida, sugere-se que os participantes associaram maioritariamente o grupo dos professores e o grupo dos idosos ao estilo de música clássico.

Por outro lado, o grupo dos motoqueiros e o grupo dos futebolistas foi fortemente associado ao estilo de música *rock*.

Dado a familiaridade com que os participantes demonstraram ter da vivência em ambiente familiar com os estilos musicais *rock* e clássico ao desenharem figuras que lhes eram próximas, sugere-se que se torna fundamental desenvolver experiências com as crianças que as permita vivenciar situações de escuta de diferentes estilos musicais. De acordo com Whitbread (2002), Blakemore (2000) e Wech (2005) citado em Milhano (2009b) as experiências educativas devem ter em conta níveis de qualidade, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento harmonioso das crianças.

6. Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Allorto, R. (2001). Breve Dicionário da Música. Lisboa: Edições 70.

Carina, A., Lins, A., Veloso, F. & Mendonça, S. (n.d.). Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa – Uwe Flick. Universidade Federal de Pernambuco. 1-59.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.

Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (2011). *The Oxford Handbook of Music Psychology.* New York: Oxford University Press.

Marshall, N. A., & Shibazaki, K. (2011). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*.

Marshall, N., & Shibazaki, K. (2011). Two studies of musical style sensitivity with children in early years. *Music Education Research*, 13(2), 227-240.

Michael, K. (1994). Dicionário Oxford de Música. Lisboa: Dom Quixote.

Milhano, S. (2012). Primary School Children's Opportunities and Motivations on Music: A Research in Different Contexts Of Musica Education. EDULFARN 12 International Association for Techonology, Education and Development. Barcelona.

Milhano, S. (2009b). *Ensino da Música nos primeiros anos.* Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.

Educação, M. (2004). Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo. Mem Martins: Departamento de Educação.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

Vasconcelos, A. (2006). Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. (s.l.): APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

PERCEÇÕES DE IDOSOS/AS INSTITUCIONALIZADOS/AS ACERCA DA SITUAÇÃO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO COMO RESPOSTA SOCIAL ÀS NECESSIDADES DA POPULAÇÃO IDOSA.

Cláudia Costa[1], Cristina Vieira[2]

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra
claudiasaraivacosta@gmail.com[1], vieira@ci.uc.pt[2]

Resumo

O concelho de Oliveira do Hospital, marcado por características de ruralidade, apresenta um acentuado envelhecimento demográfico. Segundo dados do INE (Censos 2011), no que diz respeito ao índice de envelhecimento, este é de 181,8% em Oliveira do Hospital, o que significa que a população do concelho de Oliveira do Hospital, tem uma percentagem muito elevada de indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos.

Para tornar melhor a qualidade de vida das pessoas que estão inseridas nesta grande faixa etária, é necessário que haja respostas sociais suficientes e que vão ao encontro das necessidades específicas da população idosa.

Uma das várias respostas sociais mais evidentes no concelho de Oliveira do Hospital tem passado pelo aparecimento progressivo de lares residenciais, que permitem o recurso a respostas formais, quer ao nível da saúde, da segurança e da participação social das pessoas mais velhas, tal como é preconizado pelo paradigma do envelhecimento activo.

O trabalho apresentado consiste num conjunto de entrevistas feitas a um grupo-alvo específico, mais propriamente um conjunto de pessoas idosas residente num lar residencial de caráter privado no concelho de Oliveira do Hospital. Este trabalho de campo permitir-nos-á obter a perceção acerca da institucionalização, através dos "olhos" de quem reside nestas instituições e quem usufrui de todos os serviços prestados, neles incluídos.

Para a recolha de dados no âmbito do presente estudo utilizou-se um Guião de entrevista semiestruturada e toda a informação recolhida foi gravada com o devido consentimento informado dos participantes. Foram entrevistados alguns residentes na instituição em questão, que residem nela há menos de quatro anos, sendo também um critério de inclusão no estudo o facto de estarem cognitivamente saudáveis (isto é, sem patologias que afectassem o seu funcionamento mental).

Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa, dado que o nosso objetivo consistiu em perceber como os nossos idosos encaram a institucionalização e a utilidade das atividades desenvolvidas, ouvindo-os em discurso direto e respeitando os seus ritmos de resposta e os significados que atribuem à sua realidade.

Com este trabalho pretende-se encontrar novas pistas para uma atuação futura junto de pessoas idosas institucionalizadas, que vá mais ao encontro das suas reais necessidades, apetências e interesses, tornando a institucionalização uma resposta que seja realmente do agrado de quem dela usufrui.

Cognição e objeto técnico: uma abordagem complexa do autismo

Nize Maria Campos Pellanda

Daiane Keller

Lizete Maria Pulgati de Lima

RESUMO:

Tendo em vista a emergência de um novo paradigma científico que trabalha com uma abordagem complexa da realidade decidimos com nosso projeto fazer uma releitura das posições teóricas e praticas que tratam dos transtorno do espectro autista abordando este tema considerando os pressupostos da complexidade em geral e um contexto de cultura digital em particular. O lugar de onde falamos é o da Epistemologia da Complexidade que, apesar de ainda não ter sido inteiramente cartografada, já aponta para uma nova forma de fazer ciência e de perceber a realidade. Nosso eixo é, portanto, entender como emerge a cognição nas crianças autistas tendo em vista que esta emergência é inseparável da constituição da subjetividade e do próprio organismo em geral. Para entender isto, construímos uma metodologia de trabalho a partir do uso de um objeto técnico ressaltando que este se constitui num instrumento disparador de processos auto-organizativos para estes sujeitos. Assim, usamos o iPad que é uma tecnologia *touch* o que teria implicações cognitivo/afetivas importantes no processo cognitivo dos autistas. Os procedimentos de geração de dados foram realizados em três etapas: um semestre letivo de atendimento presencial na universidade, um período intermediário onde as crianças ficavam em casa com o iPad e um período conclusivo de mais um semestre letivo com atendimento presencial. Coerentemente com nossa postura epistemológica complexa de abordagem da

realidade como fluxos e devires, não usamos categorias fixas de análise, mas usamos marcadores teóricos oriundos de nosso quadro teórico para sinalizar passagens significativas no processo de cada criança. Assim, usaremos como marcadores: CONSTRUÇÃO DE *AUTOPOIESIS*, ACOPLAMENTO TECNOLÓGICO E PROCESSO DE COMPLEXIFICAÇÃO A PARTIR DO RUÍDO. Aos dados gerados e aos diários de bordo dos pesquisadores serão aplicados os mesmos marcadores. De acordo com os pressupostos da Segunda Cibernética que fundamentam a pesquisa, o observador é incluido no sistema observado precisando, portanto, dar conta de suas próprias operações. Os resultados de uma primeira etapa de trabalho são animadores pois as crianças começam a falar e a interagir mais fortemente com seu grupo familiar. Estamos em fase de análise dos dados e nossas primeiras inferências se referem às questões da mobilização interna destes sujeitos.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

LEITURA PÚBLICA: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Profª Dra. Ana Santana Souza

Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Brasil

Resumo

Diferentes indicadores apontam a deficiência na formação leitora dos estudantes, especialmente quando se trata de leitura literária. Em função disso, diversas instituições de ensino têm investido na formação de leitores. Visando a valorização e a experimentação de novas metodologias de ensino, desenvolvemos, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Brasil, dois projetos integrados para a realização de leituras públicas. Os alunos em formação inicial desenvolvem atividades de leituras nas escolas, rádios e outros espaços. Neste trabalho, apresentamos os primeiros resultados de atividades realizadas em escolas públicas e outras na rádio Universitária FM.

1. Introdução

Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB indicam a deficiência na formação leitora de crianças, jovens e adultos nas escolas brasileiras. Em função disso, as universidades, as escolas da educação básica, as secretarias estaduais e municipais e organizações não governamentais, com o apoio direto ou indireto dos programas do Governo Federal, têm investido na formação de leitores. Os esforços, contudo, não têm causado o impacto esperado, principalmente, quando se trata da leitura literária. Em nível fundamental, as escolas, bem ou mal, centralizam o estudo de literatura na leitura de obras literárias, mas, no ensino médio, tradicionalmente, o foco tem sido o ensino de história da literatura, uma tradição que vigora desde que a literatura integra o currículo do ensino médio. Como parece provável, a metodologia tradicional do ensino de literatura não tem contribuído para a formação de leitores nas escolas. Por outro lado, é muito difícil para o professor incluir nos conteúdos da turma um tema que, socialmente, não é valorizado. A leitura literária não é um tema popularizado pelas mídias de grande impacto, como o rádio e a televisão. Visando essa valorização e a experimentação de novas metodologias de ensino, desenvolvemos, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Brasil, dois projetos integrados "Leio você, você me lê" e "A formação de leitores na escola: estratégias interdisciplinares". O primeiro é um projeto de extensão ao qual está associado o segundo, que é um projeto de ensino. Desse modo, os alunos em formação inicial, matriculados no Estágio supervisionado de formação de professores do curso de Letras, Teatro e Pedagogia desenvolvem projetos de leitura pública, tendo como parceiros os supervisores de estágio nas escolas da educação básica pública. Desse modo, alunos em

formação inicial e professores em formação continuada experimentam uma metodologia nova na formação de leitores, integrando a comunidade escolar e a sociedade na tarefa de formar leitores.

Neste trabalho, apresentamos os primeiros resultados de atividades realizadas em escolas públicas e outras na rádio Universitária FM. Antes, porém, discutiremos sobre a importância da literatura na escola e as práticas correntes do ensino.

2. Escolarização da literatura: importância e tradição

Em um dos documentos oficiais sobre o ensino de literatura, o leitor encontra a afirmação: "faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura". (BRASIL, 2006, p. 55). Isso nos faz refletir sobre o porquê dessa necessidade. Teóricos também afirmam a importância da literatura na formação das pessoas. Recorremos a alguns para compreendermos a importância da literatura.

Para Compagnon (2009), a literatura ensina coisas pouco numerosas, mas insubstituíveis. O autor, baseado em Ítalo Calvino, enumera:

> a maneira de ver o próximo e si mesmo, (...) de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, (...) de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas necessárias e difíceis, como a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor. (COMPAGNON, 2009, p. 45)

A leitura literária é, assim, uma experiência obrigatória porque ela promove o homem. Sua importância acompanha a vida toda do sujeito leitor, que, através das experiências imaginárias vivenciadas pela linguagem, aprende sobre si próprio e o mundo.

A literatura, de acordo com Antônio Cândido (1995), desenvolve em nós a nossa quota de humanidade, que é mutilada quando a fruição da literatura é negada. E ela é negada também se o que se oferece é apenas a história da literatura, o estudo de características e da biografia dos autores. Nessa metodologia, o livro didático é o principal, senão o único, instrumento de trabalho, o que significa a leitura fragmentária de textos literários, que impede uma apreciação adequada da linguagem e/ou da estrutura narrativa.

O ensino de literatura na escola ocorre em todos os níveis da educação básica. Entretanto, na educação infantil e no ensino fundamental, as práticas incidem na leitura de textos. Já no ensino médio, a tradição do ensino de literatura é focado no ensino da história da literatura.

Nessa perspectiva, os conteúdos são ministrados seguindo a ordem cronológica dos períodos literários, privilegiando características, resumos de obras e biografia dos autores consagrados, em detrimento da leitura das obras. Isso produz um efeito negativo na formação leitora porque, nesse formato, o ensino de literatura pouco promove a leitura e quando o faz, geralmente, a obra indicada é ilustrativa de uma escola literária, estando, quase sempre, muito distante da realidade do aluno. Este acaba associando literatura apenas a certos textos, desinteressando-se pela prática da leitura literária, lendo, quando muito, apenas as obras indicadas para o vestibular e se preocupando muito mais com aspectos formais, característicos desde ou daquele estilo e muito pouco com o sentido do texto. No entanto, a leitura literária, para o leitor não profissional, de acordo com Todorov (2012, p. 33), busca "encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que

enriqueça sua existência". Um caminho que não leve a isso, "dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura" (p. 33).

Os documentos oficiais (BRASIL, 2006) orientam no sentido de um ensino que privilegie a leitura das obras, entretanto, não é essa a prática que se encontra nas escolas. Na disciplina Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio, os alunos, ao chegarem às escolas da educação básica do Rio Grande do Norte, para desenvolverem práticas de regência de sala de aula, são orientados pelos professores da educação básica, tutores que orientarão as atividades dos estagiários na escola, indicam, como tema das aulas, um período literário, isso se o assunto no plano de ensino do professor for literatura. Nos dois semestres de 2013 e primeiro de 2014, foi solicitado, por diferentes professores, que os alunos dessem aula de Barroco, Romantismo, Realismo e Modernismo brasileiros. Não houve nenhuma indicação para que, nas aulas, os alunos incluíssem literatura de países africanos de expressão portuguesa. Além disso, ao planejar o ensino de leitura e não de história da literatura, alguns alunos foram aconselhados a refazer seus planos, limitando-os ao estudo das características dos períodos, sob a alegação de que o tempo disponível para o ensino de literatura é pequeno.

Esse fato é comum e quando isso acontece os alunos estagiários procuram alternativas como, por exemplo, estudar características do período em diferentes momentos da história da literatura, mostrando como um estilo pode ser predominante em uma época, mas não finda com ela. Uma outra alternativa para o ensino de literatura no período do estágio é o trabalho com projetos, o que tem se realizado no Estágio II, integrando alunos de diferentes cursos.

Para otimizar essa prática, desenvolvemos em 2014, dois projetos: "Leio você, você me lê" e "A formação de leitores na escola: estratégias interdisciplinares". O primeiro é um projeto de extensão ao qual está associado o segundo, que é um projeto de ensino. Desse modo, os alunos em formação inicial, matriculados no Estágio supervisionado de formação de professores do curso de Letras, Teatro e Pedagogia desenvolvem projetos de leitura pública, tendo como parceiros os tutores ou supervisores de estágio nas escolas da educação básica pública. Desse modo, alunos e professores experimentam uma metodologia nova na formação de leitores, integrando a comunidade escolar e a sociedade na tarefa de formar leitores.

3. Os Projetos e seus resultados

3.1 Apresentação dos projetos

O projeto "Leio você, você me lê: a leitura literária na perspectiva interdisciplinar" visa a promoção da leitura literária no Estado do Rio Grande do Norte, nas escolas públicas da educação básica, localizadas, tanto na capital como em cidades do interior. Os professores e alunos universitários envolvidos são lotados no Centro de Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e Centro Regional do Seridó, campus avançado da UFRN. As ações propostas são leituras públicas realizadas por alunos da educação básica em parceria com profissionais de diversas áreas (professores, artistas, empresários, desportistas etc.) e nacionalidades (brasileiros e estrangeiros em visita ao Estado). Os alunos e respectivos professores com a colaboração de universitários e assessoria dos professores orientadores de vários cursos (de diversas instituições de ensino superior) organizam as seções de Leitura Pública em espaços escolares e não escolares (teatro, supermercado, feiras livres, casa de cultura, shopping, rádio,TV, internet). O grupo envolvido na organização integra ainda professores de

diversas instituições (UFRN, UERN, IFRN, UNP,IFESP, IDE, Coletivo Canto de Página e escolas públicas estaduais e municipais) de várias áreas do conhecimento, a saber: português, inglês, francês, espanhol, literaturas dos países que falam essas línguas e, ainda, teatro, comunicação, novas tecnologias.

O projeto de ensino "A formação de leitores na escola: estratégias interdisciplinares" foi pensado para que os alunos de Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Língua Portuguesa II, elaborem, sob a orientação do professor da disciplina, e desenvolvam, com o auxílio de tutores que atuam nos cursos de Letras, Teatro e Pedagogia, projetos de leitura observando a proposta de leitura pública prevista no projeto de extensão "Leio você, você me lê".

Organizadas nas escolas da rede pública de ensino, as leituras públicas, previstas nos projetos dos estagiários, são realizadas pelos alunos da educação básica, em parceria com os monitores de diferentes cursos, estagiários, professores e outras pessoas da comunidade escolar, objetivando a valorização da leitura literária. As atividades incluem ainda o exercício da reflexão da prática, que se refletem em relatórios finais da experiência.

3.2 Resultados

A integração entre o projeto "Leio você, você me lê" e o projeto "A formação de leitores na escola" rendem diferentes atividades, ora envolvendo alunos estagiários, ora envolvendo alunos de outras disciplinas ou cursos. Relataremos as atividades realizadas no primeiro semestre de 2014, organizando o relato em dois grupos: 1. Atividades de leitura na dimensão do estágio; 2. Atividades de leitura em outras dimensões.

3.2.1 Atividades de leitura na dimensão do estágio

No Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Língua Portuguesa, contabilizamos a elaboração de 10 projetos e 10 relatórios de atividades, constando que houve a realização de 10 leituras públicas nas escolas de ensino fundamental e médio, da rede pública do estado do Rio Grande do Norte.

Os espaços previstos nos projetos para culminância das atividades desenvolvidas nas escolas eram os mais variados, tais como: abrigo para idosos, parada de ônibus, pátios das escolas, auditórios, biblioteca ou rádio escolar. Entretanto, todas as leituras se realizaram no espaço escolar, seja na sala de aula, no pátio, no rádio ou na biblioteca.

Apesar de as leituras públicas previstas nos projetos dos alunos não ocorrerem em espaços fora da escola, em que os alunos interagissem com a comunidade, as atividades de organização das leituras foram muito importantes porque implicaram uma série de ações tais como: mobilização dos estagiários para a escrita e reescrita do gênero projeto, para o quê houve a participação dos monitores dos cursos de Letras e de Teatro, totalizando 4 monitores dando assistência aos estagiários; a inserção dos futuros professores nas práticas escolares; a oportunidade de os alunos da educação básica desenvolverem habilidades de leitura e de produção de textos, os quais eram necessários na preparação da leitura pública. Para prepará-las foram desenvolvidas atividades de pesquisa para seleção de textos, ou leitura de textos já selecionados, produção de roteiros para a sequência da atividade de culminância, leituras ensaiadas e resposta a questionários diagnósticos e/o de avaliação, entre outras.

Os projetos oportunizaram a participação de 10 professores da escola pública, tutores dos alunos, reunidos em grupos que, somando os componentes, totalizaram 35 alunos universitários. Quanto aos alunos da escola pública, participaram das atividades

que envolviam as preparações e a finalização com a leitura pública, uma média de 100 alunos.

3.2.2 Atividades de leitura em outras dimensões

O projeto "Leio você, você me lê" prevê ações de promoção da leitura literária tanto em situações de estágio, para as quais foi criado o projeto de ensino, quanto ações envolvendo alunos de outras disciplinas e de outros cursos.

As ações não diretamente ligadas aos estágios são de duas naturezas: algumas preparatórias e outras de realização. As preparatórias incluem: 1. Reuniões entre professores da Universidade e das escolas da educação básica com os alunos tutores para planejamento de ações, muitas delas a serem desenvolvidas em 2014.2.

Entre as ações de leitura já executadas, destacamos as leituras na Rádio FM Universitária, que ocorreram em função dos jogos da copa do mundo realizados em Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte. Nesta ocasião, jogaram na cidade os times do Uruguai, Camarões, Itália, Grécia, Japão, Gana, México e Estados Unidos. Aproveitando o contexto, professores de línguas estrangeiras participaram, junto com os alunos de Letras, da gravação de poemas na língua desses países. Assim, foram pesquisados poetas dessas nacionalidades e sua respectiva literatura. Em seguida, além de ensaiar as leituras dos poemas, os alunos produziram textos apropriados para a veiculação no rádio, divulgando informações sobre o poema, o poeta e o leitor. Na etapa seguinte, ocorreu as gravações nos estudos da rádio, as quais foram veiculadas durante toda a programação, a cada uma hora.

Com o apoio da livraria do Campus, a Cooperativa Cultural, foram realizadas leituras de poemas em inglês, francês, espanhol, grego, italiano e japonês. As gravações envolveram dois técnicos de comunicação, 7 professores e 10 alunos de língua estrangeira, sendo lido, pelo menos, dois poemas por nação. A veiculação na rádio foi transmitida no período da copa do mundo, depois do qual, os poemas gravados foram disponibilizados para veiculação no portal do projeto.

4.Considerações finais

O projeto "Leio você, você me lê" tem como principal objetivo a valorização da leitura literária. Esperamos que o envolvimento da comunidade, com pessoas de diversas profissões, mobilize crianças e jovens para a leitura. Intensificar a presença da poesia no rádio pode contribuir com a escola e as famílias na formação de leitores, uma vez que a valorização midiática pode incentivar crianças e jovens a desenvolver práticas de leitura literária.

O projeto de ensino "A formação de leitores na escola" foi elaborado para, associado ao projeto "Leio você, você me lê", promover a interação e trocas importantes entre professores e alunos, melhorando, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem dos cursos de Graduação e incentivando o interesse pela carreira docente, conforme proposição do Programa de Monitoria da UFRN, normatizado pela resolução nº 221/2012, de 24 de outubro de 2012.

Os resultados ainda indicam, objetivamente, apenas a ocorrência de práticas de leitura e produção de texto. Porém, as avaliações dos relatórios de estágio indicam que os alunos da educação básica aderiram às atividades dos projetos de promoção da leitura literária, sendo muito poucos que resistem a participar no início, mas depois aderem às atividades, se empenhando para o êxito das ações.

Com isso, conclui-se que a promoção da leitura literária não ocorre por meio do ensino de história da literatura. A leitura literária tem antes de tudo que fazer sentido para o aluno, atraindo-o de alguma forma. Ler publicamente, explorando a oralidade, é um caminho que, se bem explorado, pode despertar o interesse do aluno. Para isso, é importante atentar para aspectos pragmáticos da leitura. Se gêneros textuais como, por exemplo, notícia de jornal ou carta, possibilitam atividades justificadas pela evidente utilidade prática, o texto literário exige outro encaminhamento, pois é comum que o aluno pense que ler literatura é inútil, porque não vê aplicação prática imediata. Diante disso, cabe ao professor planejar atividades em que ler e compreender textos literários sejam situações em que o aluno se sinta motivado a participar pelo que elas mobilizem de seu conhecimento de mundo e de sua sensibilidade. O texto literário tem a capacidade de atrair pela linguagem e pela temática, ambas, podem ser muito significativas para a formação humana da criança e do jovem, pois ampliam sua visão de mundo, contribuindo para um olhar sensível às coisas da vida. Contudo, a literatura só será acessada, por crianças e jovens, se for explorada de modo envolvente. Projetos de leitura pública podem, como mostrou a experiência, ser um caminho.

5 . Referências bibliográficas

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 20 Jun. 2014.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

AUTO-EFICÁCIA DOCENTE E COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES: QUE RELAÇÕES?

José Castro Silva[1], Manuela Silva

ISPA
jcsilva@ispa.pt[1]

Resumo

O presente artigo reporta os principais resultados de uma investigação que teve por objectivo central estudar a influência da auto-eficácia docente sobre a colaboração entre professores. O estudo envolveu 82 professores de escolas do 2º e 3º ciclos do continente português. Os principais resultados sugerem que os professores que se auto-percepcionam como mais eficientes estão mais disponíveis para colaborar, tendo-se verificado uma correlação entre níveis de auto-eficácia docente mais elevados e o interesse dos professores em colaborar. Efectivamente, à medida que aumenta a auto-eficácia docente regista-se uma tendência para o incremento do interesse por 'Obter/Partilhar Informação e Formação sobre Colaboração', assim como o interesse por 'Coordenar de Acções de Formação sobre Colaboração'. A par da receptividade à colaboração, foi detectada uma associação entre a auto-eficácia docente e o envolvimento dos professores em práticas de colaboração (e.g. 'Projectos Curriculares e Extracurriculares' e 'Práticas Lúdico Pedagógicas'), concluindo-se sobre a tendência do envolvimento com práticas colaborativas aumentar junto dos docentes cuja auto-avaliação da sua eficácia docente é mais elevada.

CENÁRIOS ORTOGRÁFICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Gabriela Barbosa

ESE-IPVC
gabriela.mmb@gmail.com

Resumo

Escrever sem incorrecções ortográficas é uma exigência social. É recorrente a comunicação social fazer alarido de que os alunos não sabem escrever, na aceção de que não saber escrever tem como pressuposto a constatação de que se escreve com erros de ortografia, e o erro é o erro ortográfico. Um fraco domínio ortográfico é assim interpretado, frequentemente, como indicador negativo do grau de instrução e literacia e do nível alcançado no percurso escolar. Este protagonismo atribuído ao desempenho ortográfico encontra expressão no discurso oficial pedagógico ao nível dos conteúdos curriculares e ao nível dos parâmetros de avaliação. O desenvolvimento da competência ortográfica dos estudantes instaura-se como meta escolar e os professores são os atores responsáveis pela tarefa de ensinar os alunos a ortografar certo. Assim, torna-se importante conhecer o que os docentes pensam e sabem sobre o ensino da ortografia e verificar o modo como desenvolvem esse ensino nas suas turmas, acreditando-se que, desta forma, se está a recolher informação para o entendimento da prática educacional e consequente melhoria do processo educativo. Partindo destas premissas, o principal motivo que desencadeou esta pesquisa foi conhecer as conceções de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao ensino da ortografia, entender melhor como se posicionam nas suas práticas e como se situam face aos desafios pedagógicos. A amostra é constituída por duzentos professores do 1º ciclo do Ensino Básico a lecionar nos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo. O estudo foi de abordagem qualitativa e delineamento descritivo e interpretativo, e teve como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário para identificação de práticas e concepções, realizado em presença do investigador. A análise que aqui se propõe fazer desenvolve-se em duas fases. A primeira terá em atenção a identificação das conceções dos professores relativamente àquilo que pensam ser o ensino da ortografia, convocando-se para isso as seguintes categorias: A) A relevância do ensino da ortografia; B) As dificuldades na aprendizagem da ortografia; e C) As atividades desejáveis para a transmissão do conhecimento ortográfico. A segunda fase focalizará, essencialmente, o que os professores declaram ser as suas práticas em sala de aula, procurando-se salientar as atividades que realizam com os seus alunos para que eles desenvolvam a competência ortográfica. Em jeito de interpretação final, o que os dados deixam perceber é que, a maioria dos inquiridos atribui muita importância ao ensino da ortografia e que devem existir na aula momentos exclusivos para a sua apropriação. Situam esta aprendizagem no 1º e 2º ano de escolaridade. Os professores queixam-se do mau desempenho dos seus alunos e nas dificuldades apontadas no aprender do conhecimento ortográfico, sobressaem, distintamente, três ordens de razão: a influência da oralidade, a ausência de hábitos de leitura e as características do código. A constatação destas situações problemáticas dá lugar à proposta de soluções reativas que passam pela prática de leitura, pela escrita de textos e pelos exercícios ortográficos, com especial incidência no ditado, na cópia e na escrita de listas de vocabulário. Em termos gerais, percebe-se uma tendência na valorização de práticas tradicionais muito focadas na repetição gratuita e na correção do erro. Emerge a necessidade de conhecer abordagens mais apelativas, adequadas às características do código, desafiantes, questionadoras e de envolvimento intelectual.

"E TUDO AQUILO QUE ELES/AS (NÃO) DIZEM…": INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CONTEXTO MUSEOLÓGICO PARA ADULTOS/AS COM DEMÊNCIA E CUIDADORES/AS INFORMAIS

Sonia Mairos Ferreira[1], Virgínia Gomes[2], Maria Isabel Pereira[3]

Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação[1], Museu Nacional de Machado de Castro[2], Universidade de Coimbra - FPCE[3]
smairosferreira@gmail.com[1], virginiagomes@mnmc.dgpc.pt[2], mifpereira19@gmail.com[3]

Resumo

O presente trabalho resulta de um projecto de investigação acção desenvolvido em contexto museológico, na região centro do país. Elaborado com o propósito de constituir uma intervenção educativa de qualidade para pessoas adultas com demências e os/as seus cuidadores/as informais o projecto que se apresenta estruturou-se segundo as orientações globais defendidas pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. São estas as premissas chave de que partimos para a exploração das características que diferenciam o "EU no musEU" de outras iniciativas de promoção da capacitação e do bem-estar nestas populações. Afloram-se, neste âmbito, os modelos concetuais que sustentaram a sua elaboração e implementação, sinalizando as opções metodológicas deles resultantes. Confere-se, neste ponto, relevo aos cuidados tidos em consideração para assegurar a participação de todos/as os/as agentes nas etapas de definição, desenvolvimento e avaliação do programa (e.g., pessoas com demência, profissionais, voluntários/as, cuidadores/as). Segue-se com a sistematização da metodologia, sendo para este efeito descritos os/as participantes, apresentados os instrumentos de recolha de dados e sintetizados os procedimentos (incluindo as considerações de ordem ética). Por fim, apresentam-se os principais resultados, apresentados na sua globalidade e também segundo cada uma das subamostras que participou no estudo. Sublinham-se os ganhos reportados nos âmbitos emocional e bem-estar, assim como as evidências de que, em efectivo, este programa contribui para a estimulação cognitiva destes adultos/as e dos/as seus cuidadores/as. Termina-se com sugestões de enriquecimento desta acção educativa.

SAÚDE E EDUCAÇÃO NOS CUIDADOS DE ENFERMAGEM – PROCESSOS DE CUIDAR IDOSOS COM HIPERTENSÃO ARTERIAL

Maria Alice Rodrigues dos Mártires
Departamento de Enfermagem de Reabilitação e Médico-Cirúrgica
Escola Superior de Enfermagem de Vila Real
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real
mmartires@utad.pt

Resumo

Estudo quantitativo, cujo objetivo foi implementar um programa de enfermagem, com idosos hipertensos, inscritos num Centro de Saúde e avaliar o seu impacto.
Sessenta idosos participaram no programa. Os dados foram recolhidos, antes, no final e um mês após a intervenção. Utilizámos o questionário de avaliação do estado de saúde SF-36 e parâmetros clínicos: tensão arterial sistólica e diastólica, peso corporal, índice de massa corporal e perímetro da cintura abdominal.
Diferenças significativas foram observadas na saúde geral, vitalidade e saúde mental, bem como nos parâmetros clínicos analisados.
O programa de enfermagem proporcionou mudança de comportamentos, resultando em melhoria na saúde.

Introdução

Numa sociedade em constante mudança social, política, económica e um considerável aumento da esperança de vida e longevidade, os cuidados de enfermagem surgem num contexto estruturante de novas práticas ligadas à saúde do idoso e família (Costa, 2012). Apesar de hoje se viver mais anos, nem sempre se vive com mais qualidade de vida. Frequentemente, a vivência do envelhecimento é acompanhada por processos de morbilidade, limitadores da independência, autonomia, saúde e bem-estar, afetando o idoso e a sua família (Saldanha, 2009). As doenças crónicas não-transmissíveis são uma realidade que tende a aumentar, sendo a hipertensão arterial a surgir com maior prevalência e que, direta ou indiretamente, está na origem de mais mortes (Carrageta, 2010). Considerada por muitos autores como a "doença silenciosa" é, muitas vezes, entendida como uma inevitabilidade associada ao processo de envelhecimento. Os cuidados de enfermagem são fundamentais para promover a saúde e prevenir as complicações resultantes de doenças já instaladas, como a hipertensão arterial, cujo controlo passa por um regime terapêutico, farmacológico e não-farmacológico, como os medicamentos, os estilos de vida e comportamentos saudáveis, essenciais para a promoção de um envelhecimento ativo e bem-sucedido.

1. Idosos com Hipertensão Arterial e os Cuidados de Enfermagem

Sendo o envelhecimento um processo natural, no qual intervêm vários fatores fisiológicos, psicológicos e sociais (Paúl, 2012), é frequentemente vivenciado por alterações patológicas que conduzem ao aumento da procura dos serviços de saúde e dos serviços sociais. Os enfermeiros prestam cada vez mais cuidados a pessoas de idade avançada que apresentam doenças crónicas incapacitantes, geradoras de ansiedade e fonte de dificuldade para os idosos e suas famílias.

A hipertensão arterial (HTA) é uma doença crónica e fator de risco major modificável das doenças cardiovasculares, principal causa de morte no mundo (Pádua, 2008). Também designada de doença assassina silenciosa, por não causar sintomas, a HTA pode afetar órgãos-alvo, como o coração, rins e cérebro e aumentar a morbilidade e mortalidade de uma forma mais acentuada nas pessoas idosas. Por não apresentar cura, exige tratamento para toda a vida, a fim de prevenir complicações cardiovasculares (Pádua, 2008).

Os enfermeiros avaliam as necessidades de saúde do idoso e família e desenvolvem intervenções com o objetivo de facilitar a adaptação ao processo de transição saúde-doença (Meleis & Trangenstein, 1994). Necessidades relacionadas com o regime farmacológico e com a alimentação, redução do consumo de sal, moderação no consumo de álcool e ainda realização de exercício físico moderado, controlo do peso corporal, abstenção do tabagismo, são focos de atenção sobre a saúde fisiológica dos idosos que os enfermeiros atendem com vista à obtenção dos melhores níveis de saúde. A saúde psicossocial é uma componente fundamental e, por isso, importante na prática clínica dos enfermeiros, nomeadamente no controlo do stresse, na autoestima, na sexualidade e na satisfação de necessidades espirituais. Ao promover a saúde psicossocial, os enfermeiros contribuem para o desenvolvimento de habilidades individuais, capazes de lidar com fatores geradores de ansiedade e stresse (Roach, 2009).

No que respeita ao tratamento farmacológico e de acordo com os medicamentos prescritos, a informação acerca da posologia, horários, efeitos desejados, constitui uma intervenção dos enfermeiros cujo objetivo é adequar e otimizar estratégias que facilitem o ajustamento ao tratamento farmacológico. Mas, apesar da informação existente e da disponibilidade de tratamentos efetivos, o controlo da HTA está longe de ser considerado ideal. A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2003) sublinha que, nos países desenvolvidos, a adesão ao regime terapêutico entre as pessoas que sofrem de HTA é de 50%, podendo ser muito menor em países mais carenciados.

Para além das necessidades resultantes da HTA, as pessoas idosas manifestam numerosas necessidades resultantes da perda progressiva das suas capacidades de adaptação, sendo físicas, sensoriais, cognitivas e afetivas. Costa (1998), refere-se à deterioração da autoimagem, papel social, perda de autonomia e diminuição dos contactos sociais, relacionados com o isolamento que muitas vezes os idosos vivenciam. Sousa, Galante e Figueiredo (2003), concluíram que existe uma baixa capacidade de autonomia dos idosos, provocada não só pela sua crescente incapacidade física e/ou psíquica, mas também devido às suas precárias condições sociais e económicas. Outros estudos expressam que os idosos desejariam ter mais afeto/companhia e ter uma habitação com melhores condições de salubridade (Cardoso, 2000) e necessidade de convívio. Paúl (1997), acrescenta que a solidão que os idosos experimentam é condição potenciadora de níveis de stresse, com consequências negativas para a saúde física, psíquica e social. Assim, as necessidades não advêm somente das alterações fisiopatológicas provocadas pela doença, mas também de processos intrínsecos ao envelhecimento, da falta de apoio de familiares, da própria sociedade e do escasso acesso à satisfação de necessidades de ordem cultural e educacional, devido a vários determinantes, como o analfabetismo e o baixo poder económico dos idosos (Dias & Rodrigues, 2012). Fundamental será assegurar as necessidades das pessoas idosas e o seu comprometimento com a forma como a saúde pode ser melhorada e mantida, conservando a independência e autonomia. Através da informação/educação, da comunicação e do apoio emocional, podemos envolver os idosos nas tomadas de decisão necessárias para o controlo da HTA. Trata-se de conjugar a partilha educacional

como fazer algo "com", em vez de fazer algo "para" (Fonseca, 2012), no sentido de ir ao encontro das necessidades de saúde e de ter uma compreensão muito mais profunda dos problemas dos idosos com HTA e família. Os cuidados de enfermagem terão de basear-se no estímulo para a participação ativa no controlo da doença crónica, na utilização de estratégias de adaptação às perdas e no apoio à organização do ambiente, isto é, nas dimensões que são determinantes para a saúde e bem-estar das pessoas idosas (Squire, 2005).
Assim, definimos os seguintes objetivos para este estudo de investigação: implementar um programa de intervenção de enfermagem com idosos hipertensos, inscritos num Centro de Saúde da Região Norte do País e avaliar o seu impacto no controlo da doença crónica e na saúde dos idosos participantes.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo de intervenção, do tipo quase-experimental, em que idosos com HTA participaram num programa educativo e de apoio emocional. Para Fortin, Côté e Filion (2009), a investigação quase-experimental não satisfaz todas as exigências do controlo experimental, diferindo dos estudos experimentais verdadeiros por ausência do grupo de controlo ou da repartição aleatória. No entanto, comporta igualmente a manipulação de variáveis (independentes), para comparar as mudanças na variável dependente, após a sua introdução.

2.1. Participantes

No programa "Cuide do seu Coração", participaram 30 casais de idosos com HTA. Cinco a seis casais por grupo, com idades compreendidas entre 65 e 77 anos. O recrutamento foi realizado através de contacto telefónico, recorrendo a listas elaboradas pelas enfermeiras da unidade de cuidados na comunidade (UCC) e ainda por referenciação de médicos e enfermeiros das unidades de cuidados de saúde personalizados (UCSP). Tratou-se de um procedimento fundamental, pois neste contacto os idosos foram informados dos objetivos do programa e da importância da sua participação. Constituíram elementos dos grupos: *i)* casais de idosos que, voluntariamente, aceitaram participar em todas as sessões do programa de enfermagem "Cuide do seu Coração"; *ii)* enfermeiras da UCC que trabalharam, aprofundaram e prepararam as sessões; *iii)* a investigadora, enquanto participante e responsável pela investigação.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Utilizámos o questionário SF 36 (MOS *Short Form Health Survey* – 36 itens, versão 2), validado para a população portuguesa por Ferreira (2000). Permite a medição do estado de saúde e a perceção que as pessoas têm do seu próprio bem-estar e da qualidade de vida relacionada com a saúde (Ferreira, 1998). É constituído por 36 itens, integrando oito dimensões do estado de saúde: funcionamento físico (FF); desempenho físico (DF); dor corporal (DC); saúde mental (SM); desempenho emocional (DE); função social (FS); vitalidade (VT) e perceção da saúde geral (SG), detetando estados positivos e estados negativos de saúde (Ferreira, 1998). Avaliámos o estado cognitivo dos idosos, recorrendo ao teste de avaliação mental, *Mini-Mental State Examination* (MMSE) de Folstein, Folstein e McHugh (1975). É um instrumento frequentemente utilizado no contexto da prática clínica para avaliar o funcionamento cognitivo dos indivíduos

(Bargalló et al., 2002; Burns, Brayne & Folstein, 1998; Sequeira, 2007). Elaborámos ainda um instrumento de registo dos vários parâmetros clínicos (tensão arterial -TA, peso corporal -PC, índice de massa corporal -IMC, perímetro da cintura abdominal -PCA), além de outros dados de caraterização sociodemográfica dos idosos participantes.

2.3. Procedimentos

Recorremos ao programa informático *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 19.0, para a construção da base de dados e tratamento estatístico descritivo e inferencial. Procedemos à exploração dos dados através da estatística descritiva, como as medidas de frequência, de tendência central e dispersão. Utilizámos o teste paramétrico *F* para medidas repetidas da estatística inferencial que, como refere Pestana e Gageiro (2005), aplica-se em situações em que os mesmos sujeitos participam em duas ou mais condições experimentais. O tratamento de dados através do teste F para medidas repetidas pode usar apenas uma variável exógena, ou independente, como acontece neste caso, em que a variável independente é o programa de intervenção "Cuide do seu Coração", pois é a variável que influencia, determina ou afeta outra variável dependente (o estado de saúde e perceção sobre a qualidade de vida).
Como referem Pestana e Gageiro (2005), as medidas repetidas, por envolverem os mesmos sujeitos em diferentes momentos, é muito provável que estejam correlacionadas entre si, pelo que os valores obtidos nas diferentes condições experimentais tendem a estar relacionados, tendo-se assim que avançar com uma nova suposição designada de esfericidade. A esfericidade, refere-se à igualdade das variâncias das diferenças entre os pares de níveis de tratamentos. Assim, calculando todas as combinações possíveis de pares de condições experimentais e apurando a diferença entre os valores dos sujeitos nessas condições, é necessário que estas diferenças tenham iguais ou semelhantes variâncias para assegurar a esfericidade. A esfericidade é avaliada pelo teste de *Mauchly*. Ainda segundo estes autores, as medidas repetidas para serem válidas devem ter consistência interna. O *alfa de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica, variando entre 0 e 1. Avaliada a consistência interna através da medida do *alfa de Cronbach,* obtivemos o valor de 0,902, considerando-a muito boa.

2.4. Considerações éticas

Os princípios éticos inerentes ao estudo foram considerados. Após obtenção de autorização para a sua realização, todos os casais obtiveram informação sobre o programa, possibilitando-lhes o conhecimento sobre as suas vantagens, sabendo que poderiam cessar a sua participação sem que incorressem em qualquer pena ou sanção. Todos participaram voluntariamente, assegurando a presença em todas as sessões.

3. Resultados

Da avaliação do estado cognitivo (MMSE), todos os idosos participantes não apresentavam alterações cognitivas, situando-se o valor médio encontrado em 28,07 e desvio-padrão 2,016. Na Tabela 1, apresentamos os valores médios, desvio-padrão, máximos e mínimos dos valores obtidos, de acordo com os diferentes pontos de corte.

Tabela 1.

Status cognitivo dos idosos (MMSE)

Pontes de Corte /MMSE	Mínimo	Máximo	Média (Desvio - Padrão)
Analfabetos (*score* ≤ 15)	24	25	24,50 (0,70)
1-11 anos de escolaridade (*score* ≤ 22)	23	30	28,11 (1,95)
> 11 anos de escolaridade (*score* ≤ 27)	29	30	29,67 (0,57)

Relativamente aos resultados do questionário MOS SF-36, observamos diferenças com significado estatístico nas dimensões saúde geral (SG), vitalidade (VT) e saúde mental (SM), sugerindo que, no que se refere à perceção dos idosos sobre a sua saúde geral, a vitalidade e a saúde mental, melhorou após a participação no programa de intervenção dos enfermeiros.

Sobre as restantes dimensões que constituem este instrumento de avaliação, função física (FF), desempenho físico (DF), dor corporal (DC), função social (FS) e desempenho emocional (DE), verificamos que as avaliações do 1º para o 2º momento, assim como do 1º momento para o 3º momento, foram relevantes, embora não estatisticamente significativos, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2.
Média, desvio padrão e teste F para medidas repetidas, das dimensões do Questionário SF-36

Dimensões	1ºMomento M (DP)	2º Momento M (DP)	3º Momento M (DP)	Teste F	*p*
FF	74,7 (21,5)	80,0 (13,8)	77,4 (19,2)	F (1,98; 117,32) = 2,87	0,061
DF	74,3 (30,0)	80,0 (24,2)	75,0 (24,1)	F (1,76; 103,92) = 1,12	0,323
DC	63,5 (27,1)	71,2 (24,2)	69,4 (24,3)	F (1,97; 116,40) = 2,81	0,065
VT	60,4 (22,7)	70,2 (20,2)	63,8 (18,9)	F (1,99; 117,65) = 7,57	**0,001**
FS	81,6 (19,9)	86,6 (17,5)	84,5 (21,7)	F (2,00; 118,00) = 1,20	0,304
DE	76,6 (28,0)	84,3 (23,3)	80,0 (24,9)	F (2,00; 118,00) = 2,15	0,121
SM	65,4 (20,0)	77,1 (20,4)	70,1 (20,3)	F (2,00; 118,00) = 9,56	**0,000**
SG	49,0 (15,7)	56,9 (17,3)	52,9 (15,4)	F (1,83; 108,37) = 6,27	**0,003**

Estes resultados traduziram, na sua dimensão quantitativa, o impacto positivo desta intervenção nos idosos acerca do seu estado de saúde e qualidade de vida.

Relativamente aos resultados dos vários parâmetros avaliados nos três momentos, PC, IMC, TA sistólica, TA diastólica, PCA, nas idosas e nos idosos, verificamos que todos os resultados foram estatisticamente significativos. Todos os valores dos parâmetros avaliados nos três momentos melhoraram, ainda que os valores médios do peso corporal, no último momento de avaliação, ainda se apresentassem no indicador de excesso de peso (Média de IMC = 27,4 Kg/m^2) e do PCA nas idosas se encontrem acima dos valores desejados, como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3.
Média, desvio padrão, valores mínimos e máximos e teste F para medidas repetidas, das avaliações de parâmetros clínicos (antropométrico e TA) em três momentos distintos

Variáveis	1º Momento Média (DP)	2º Momento Média (DP)	3º Momento Média (DP)	Teste F	*p*
Peso Corporal (Kg)	73,3 (12,0)	71,5 (11,9)	71,4 (11,9)	F (1,64; 97,10) = 62,36	**0,000**
Mínimo	46,0	46	46		
Máximo	106,0	105	105		
IMC (Kg/m^2)	28,2 (4,1)	27,5 (3,9)	27,4 (3,9)	F (1,55; 91,42) = 63,40	**0,000**
Mínimo	19,0	18,6	18,8		
Máximo	38,9	37,2	37,2		
TA Sistólica (mmHg)	138,4 (14,8)	125,0 (13,6)	125,4 (14,4)	F (2,00;118,00) =45,19	**0,000**
Mínimo	110	100	90		
Máximo	180	160	180		
TA Diastólica (mmHg)	76,5 (9,4)	72,6 (7,6)	69,3 (9,1)	F (1,86;110,07) =18,04	**0,000**

Mínimo	50	60	50		
Máximo	95	90	90		
PCA idosas (cm)	94,1 (11,7)	92,4 (11,5)	92,3 (11,1)	F (1,68; 48,95) = 4,63	**0,019**
Mínimo	74	73	73		
Máximo	120	116	115		
PCA idosos (cm)	99,5 (7,7)	98,1 (7,9)	98,1 (7,6)	F (1,76; 51,18) = 8,67	**0,001**
Mínimo	84	84	86		
Máximo	116	115	117		

A Tabela 4 permite avaliar a evolução positiva dos parâmetros clínicos ao longo do programa, o que nos leva a sugerir que a sua continuidade permitiria perspetivar melhores resultados. Os que no final do programa continuaram com valores de TA sistólica mais elevados foram referenciados, pelo que também este programa permitiu identificar e orientar aqueles que careciam de uma avaliação médica especializada.

Tabela 4.
Dados comparativos dos parâmetros clínicos avaliados nos três momentos (IMC, TA sistólica, TA diastólica, PCA – idosos e idosas)

Variáveis	1º Momento n/%	2º Momento n/%	3º Momento n/%
IMC (Kg/m^2)			
Baixo peso (< 18,5)	----	----	----
Peso normal (18,5 - 24,9)	11 - 18%	16 - 27%	**17** - 29%
Excesso peso (25 - 29,9)	28 - 47 %	31 - 52%	30 - 50%
Obesidade (30 - 39,9)	21 - 35%	13 - 21%	13 - 21%
Obesidade mórbida (≥ 40)			
Total	**60 - 100%**	**60 - 100%**	**60 - 100%**
TA sistólica (mmHg)			
Ótima (< 120)	3 - 5%	13 - 21%	**10** - 16%
Normal (120 - 129)	10 - 16%	21 - 35%	**23** - 38%
Normal alta (130 - 139)	9 - 15%	18 - 30%	17 - 29%
HTA grau I (140 - 159)	32 - 54%	4 - 7%	8 - 13%
HTA grau II (160 - 179)	5 - 8%	4 - 7%	1 - 2%
HTA grau III (≥ 180)	1 - 2%		1 - 2%
Total	**60 - 100%**	**60 - 100%**	**60 - 100%**
TA diastólica (mmHg)			
Ótima (< 80)	26 - 44%	39 - 65%	**44** - 74%
Normal (80 - 84)	23 - 38%	18 - 30%	**13** - 21%
Normal alta (85 - 89)	----	----	----
HTA grau I (90 - 99)	11 - 18%	3 - 5%	3 - 5%
HTA grau II (100 - 109)	----	----	----
HTA grau III (≥ 110)	----	----	----
Total	**60 - 100%**	**60 - 100%**	**60 - 100%**
PCA (cm)			
Idosos - <102	17 – 29%	18 – 30%	**18** – 30%
≥ 102	13 – 21%	12 – 20%	12 – 20%
Total	**30 – 50%**	**30 – 50%**	**30 – 50%**
PCA (cm)			
Idosas - < 88	9 – 15%	10 – 16%	**10** – 16%
≥ 88	21 – 35%	20 – 34%	20 – 34%
Total	**30 – 50%**	**30 – 50%**	**30 – 50%**

4. Discussão dos resultados

No estudo de Martins, Guedes, Teixeira, Lopes e Araújo (2009), a maioria dos idosos (80%) apresentava também padrões elevados de excesso de peso e obesidade e IMC médio de 29,12 Kg/m^2. Outro dado relevante associado ao elevado IMC e à HTA é a presença de colesterol (CT) elevado que o nosso estudo também revelou. Dados

fornecidos pela Fundação Portuguesa de Cardiologia (DGS, 2006) sobre o perfil lipídico da população portuguesa, apontam para uma parte considerável da população (68,5%) apresentar um risco moderado para a doença cardiovascular e cerca de 23,4% apresentar um risco elevado. Resultados de um outro estudo quase-experimental que incluiu 1131 utentes com doença crónica, 44,9% apresentavam HTA, 27% diabetes tipo 2 e 28,1% apresentavam as duas doenças crónicas. Após participarem num programa de intervenção realizado pelas enfermeiras em vários Centros Clínicos do México, durante sete meses, no final do programa, aumentou o número de pessoas com valores de TA sistólica <130 mmHg (31,5% para 50,9%); as pessoas com TA diastólica <80 mmHg (13,9% para 28,6%), diminuindo o número de pessoas obesas (50,9% para 46,2%), aumentando as pessoas com excesso de peso (38,6% para 40,2%) e peso normal (10,4% para 13,6%). Verificou-se ainda uma melhoria nos valores de CT e triglicerídeos, concluindo que o acompanhamento integral de utentes com doença crónica por enfermeiros, contribuiu significativamente para melhorar os ganhos em saúde em cuidados de saúde primários (Pérez-Cuevas et al., 2009). Como sabemos, a síndrome metabólica constitui um estado precursor da diabetes e das doenças cardiovasculares, sendo a obesidade e a HTA fatores importantes (Brack, 2009; Carrageta, 2010; Gami et al., 2007). Outros fatores de predisposição para o excesso de peso e obesidade nos idosos são a diminuição das necessidades energéticas causadas por uma massa corporal magra reduzida e um estilo de vida sedentário. Incapacidades físicas crónicas podem também diminuir ainda mais a atividade e aumentar os valores do IMC (Jeckel-Neto & Cruz, 2000). Estudos epidemiológicos demonstram ainda que a obesidade é a principal causa predisponente, tanto da HTA, como da diabetes tipo 2 (Rudman & Cohan, 1997). Estes autores referem que, ao tratar idosos obesos com hipertensão arterial ou com diabetes, a redução de peso é o primeiro passo, merecendo uma atenção cuidada por parte dos profissionais de saúde. Os hábitos nutricionais saudáveis, apropriados e equilibrados, são fundamentais para a manutenção do peso corporal e do bom estado nutritivo e boa saúde. Diminuir a ingestão de gorduras saturadas, enchidos, queijos gordos, manteigas, alimentos doces e açucarados, limitando o consumo de sal e álcool e aumentando o consumo de verduras e hortaliças frescas, frutas e peixe, contribuirá para a redução do excesso de peso e da obesidade e para o controlo dos valores da TA e outras comorbilidades. A redução do peso corporal nas pessoas com excesso de peso ou obesidade e com HTA, não só diminui os valores da TA como também potencia o efeito dos medicamentos anti-hipertensivos, reduzindo de forma significativa todos os fatores de risco cardiovasculares associados. A atividade e o exercício físico regular e moderado é igualmente essencial para o tratamento da HTA e da obesidade e é fundamental na vida diária. Equilibra o excesso de consumo calórico, baixa os níveis do colesterol, melhora os níveis da glicemia e promove o relaxamento e a diminuição de stresse (Flood, 2007; Silva García et al., 2006). Para Ogden (2004), a comprovação das causas da obesidade é complexa, referindo haver provas sólidas da base genética da obesidade, mas ainda são frágeis os dados quanto à forma como ela se expressa. A prevalência da obesidade é, segundo a mesma autora, inversamente proporcional à diminuição da atividade física, havendo evidência científica de que os obesos fazem menos exercício físico do que os não obesos. É também possível, como refere ainda a mesma autora, que os obesos comam proporcionalmente mais gorduras do que os não obesos. O excesso de peso e a obesidade constituem importantes problemas de saúde pública em Portugal, exigindo estratégias que contemplem a promoção de hábitos alimentares saudáveis e de vida ativa. A diminuição do sedentarismo, através da prática regular de exercício físico, tem mostrado marcada influência na melhoria da qualidade de vida dos idosos, atuando favoravelmente no combate da obesidade, na redução dos

níveis sanguíneos de triglicerídeos e no aumento das lipoproteínas de alta densidade (HDL), que contribuem para a prevenção das doenças cardiovasculares e para a diminuição do fator de risco major e modificável que é a HTA (Jeckel-Neto & Cruz, 2000). Ainda resultados de outro estudo (Drevenhorn, Kjellgren & Bengtson, 2007), num Centro de Saúde da Suécia, decorrentes da participação de 100 pessoas hipertensas, com idades entre os 41 e 89 anos, num programa estruturado de intervenção de enfermagem, sobre cuidados na HTA, durante quinze meses, revelaram que todas as pessoas diminuíram os valores da TA sistólica (p<0,01), três pessoas com consumos elevados de álcool foram identificadas, dois fumadores suspenderam o hábito tabágico, dois novos diabéticos foram identificados e todos aumentaram a atividade física, com uma redução do peso corporal mais acentuada nas mulheres participantes no programa de intervenção de enfermagem. Foi realçada a evidência de que programas estruturados de enfermagem sobre aconselhamento e acompanhamento na doença crónica, proporcionam uma oportunidade de mudança de comportamentos e estilos de vida, salientando ainda a importância e necessidade de acompanhamento em *follow-up*.

Os cuidados de enfermagem que têm o objetivo de controlar a doença crónica, prevenindo as suas complicações, realçam a importância de gerir a doença (Lubkin & Larson, 2006). É a pessoa que vive com a HTA que aprende a participar ativamente nos cuidados diários. Estes centram-se nas experiências pessoais e subjetivas da doença, construídas no quotidiano. Como refere De la Cuesta Benjumea (2004), viver com a doença crónica é complexo, implicando mais que cuidados médicos. Os cuidados diários exigem destreza, conhecimentos e ajustamentos significativos nas rotinas diárias. É preciso assegurar um ambiente adequado e favorável para que as pessoas idosas assumam cuidados com a sua saúde, apesar da doença já instalada.

O modo como o idoso vivencia a doença crónica pode fazer a diferença entre uma vida satisfatória e com boa qualidade de vida e uma vida em que o idoso é prisioneiro da mesma. Torna-se também necessário dirigir a atenção para os aspetos psicossociais de bem-estar psicológico, autonomia, independência e competência para viver com a melhor qualidade de vida possível.

Enquanto facilitadores dos processos de transição vivenciados pelas pessoas idosas, os enfermeiros desempenham um papel fundamental. Como referem Meleis e Trangenstein (1994), a enfermagem toma por objeto de estudo as respostas humanas envolvidas nas transições geradas pelos processos de desenvolvimento humano, ou os eventos significativos da vida das pessoas que exigem adaptação. As transições são despoletadas por mudanças próprias do desenvolvimento humano ou por alterações no estado de saúde, ou por situações que alteram relações sociais, expectativas ou capacidades. Referem ainda que todo o processo de transição requer novo conhecimento, alteração de comportamentos e alteração do conceito de si num contexto social. As transições conduzem a mudanças na vida das pessoas, na saúde, nas relações e nos ambientes (Meleis, Sawer, Im, Messias & Schumacher, 2000). Mudanças no estado de saúde implicam processos de transição complexos e multidimensionais. A consciencialização, ou seja, o conhecimento que as pessoas possuem acerca da situação de saúde/doença que estão a viver, reflete o grau de congruência entre o processo de transição e as respostas verificadas. As pessoas precisam de ter conhecimentos acerca das transições que vivenciam e ter consciência da mudança que está a acontecer consigo. A ausência dessa consciência pode significar que a pessoa não iniciou a transição. Por outro lado, o nível de ajustamento, ou seja, o envolvimento ou o compromisso que a pessoa demonstra no processo, como é a procura de informação, a preparação ativa e atividades de mudança como modificações no ambiente ou nas suas redes sociais, são fundamentais no processo de gerir a doença crónica como a hipertensão arterial.

5. Conclusão

O programa de intervenção de enfermagem proporcionou aos idosos com HTA uma oportunidade de mudança de comportamentos e estilos de vida, resultando em mais ganhos em saúde. O programa "Cuide do seu Coração", de caráter educativo e de apoio emocional, desenvolvido numa relação dinâmica, participativa e interativa com os idosos, possibilitou processos de consciencialização sobre a HTA, complicações e riscos para a saúde, capazes de promover ações para o autocuidado e a participação ativa e co-responsável na gestão da doença crónica e no cuidado com a saúde e o seu bem-estar. O programa de enfermagem implementado no âmbito desta investigação, permitiu ainda, para além da aquisição de conhecimentos e capacidades relacionadas com o regime farmacológico e não-farmacológico da HTA, melhorar comportamentos, estimular mudança de atitude face à doença e ao envelhecimento, melhorar a socialização e ter experiências e vivências que contrariaram o isolamento social, proporcionando um espaço de interação e partilha entre os grupos, com repercussões positivas nos vários parâmetros de saúde avaliados.

Confiar que nunca é demasiado tarde para promover a saúde, será um passo importante na relação dos enfermeiros com os idosos e família, reconhecendo que a maioria das pessoas pode mudar, mesmo que não tenha muitos conhecimentos nem uma vida muito saudável.

Referências bibliográficas

Bargalló, E., Domènech, J., Pallàs, J., Boquet, J., Pueyo, T., & Ramirez, E. (2002). Concordância ente el Mini-examen cognoscitivo y el Mini-mental state examination en el cribado del déficit cognitivo. *Atención Primaria, 30* (1), 5-15.

Brack, M. (2009). *La hipertensión arterial. Cómo prevenirla y curarla*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Burns, A., Brayne, C., & Folstein, M. (1998). Key papers in geriatric psychiatry: Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 13* (5), 285-294.

Cardoso, F. (2000). *Ancianidade: Contribuição para a validação da qualidade de vida de uma população urbana*. Porto. Dissertação de doutoramento não publicada, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto.

Carrageta, M. (2010). *Como ter um coração saudável. Guia para prevenir e curar as doenças cardiovasculares*. Lisboa: Âncora Editora.

Costa, M. (1998). *Enfermeiros: Dos percursos de formação à produção de cuidados*. Lisboa: Fim de Século.

Costa, M. (2012). Cuidar e cuidado: Os novos olhares e contextos. In M. Basto (Org.), *Cuidar em enfermagem: Saberes da prática* (pp.335-338). Coimbra: Formasau.

De la Cuesta Benjumea, C. (2004). Construir un mundo para el cuidado: Un estudio cualitativo de pacientes con demencia. *Revista Rol de Enfermería, 27* (12), 51-59.

Dias, I., & Rodrigues, E.V. (2012). Demografia e Sociologia do envelhecimento. In C. Paúl & O. Ribeiro, *Manual de Gerontologia* (pp. 179-201). Lisboa: Lidel.

Direção-Geral de Saúde (2006). *Dislipidemias: Manual de boas práticas*. Lisboa: Autor.

Drevenhorn, E., Kjellgren, K., & Bengtson, A. (2007). Outcomes following a programme for lifestyle changes with people with hypertension. *Journal of Nursing and Healthcare of Chronic Hillness in association with Journal of Clinical Nursing, 16,* 7b, 144-151.

Ferreira, P. (1998). *A medição do estado de saúde: Criação da versão portuguesa do MOS SF-36*. Coimbra: Centro de Estudos e Investigação em Saúde da Universidade de Coimbra.

Ferreira, P. (2000). Development of the portuguese version of MOS SF-36 part I: Cultural and linguistic adaptation. *Acta Med Port, 13* (1-2), 55-66.

Flood, M. (2007). Obesity in older adults. Synthesis of findings and recommendations for clinical practice. *Journal of Gerontological Nursing, 33* (12), 19-33.

Folstein, M., Folstein, S., & McHugh, P. (1975). Mini-Mental State. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*, 189-198.

Fonseca, A. M. (2012). Desenvolvimento psicológico e processos de transição-adaptação no decurso do envelhecimento. In C. Paúl & O. Ribeiro, *Manual de Gerontologia* (pp. 95-106). Lisboa: Lidel.

Fortin, M-F, Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Gami, A.S, Witt, B.J., Howard, D.E., Erwin, P.J., Gami, L.A., Somers, V.K., & Montori, V.M. (2007). Metabolic syndrom and risk of incident cardiovascular events and death. *Journal of the American College of Cardiology*, *49* (4), 403-414.

Jeckel-Neto, E., & Cruz, I. (2000). *Aspectos biológicos e geriátricos do envelhecimento II*. Porto Alegre: Edipucrs.

Lubkin, I., & Larsen, P. (2006). *Chronic illness: Impact and interventions*. Boston: Jones Bartlett Publishers.

Martins, L.C.G., Guedes, N.G., Teixeira, I.X., Lopes, M.V.O., & Araújo, T.L. (2009). Nível de actividade física em portadores de hipertensão arterial. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 17* (4), 462-467.

Meleis, A., & Trangenstein, P. (1994). Facilitating transitions: Redefinition of the nursing mission. *Nursing Outlook, 42* (6), 255-259.

Meleis, A., Sawer, L., Im, E., Messias, D., & Schumacher, K. (2000). Experiencing transitions: An emerging middle-range theory. *Advances in Nursing Sciences*, *23* (1), 12-28.

Ogden, J. (2004). *Psicologia da saúde* (2a ed. rev. e ampl.). Lisboa: Climepsi.

Pádua, F. (2008). *O livro do coração: Viver mais e melhor*. Alfragide: Academia do Livro.

Paúl, C. (1997). *Lá para o fim da vida. Idosos, família e meio ambiente*. Coimbra: Almedina.

Paúl, C. (2012). Tendências atuais e desenvolvimentos futuros da Gerontologia. In C. Paúl & O. Ribeiro, *Manual de Gerontologia* (pp. 1-17). Lisboa: Lidel.

Pérez-Cuevas, R., Reyes Morales, H., Vladislavovna Doubova, S., Zepeda Arias, M., Díaz Rodríguez, G., Peña Valdovinos, A., & Muñoz Hernández, O. (2009). Atención integral de pacientes diabéticos e hipertensos con participación de enfermeras en medicina familiar. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health, 26* (6), 511-517.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Roach, S. (2009). *Introdução à enfermagem gerontológica*. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

Rudman, D., & Cohan, M. (1997). Nutrição na terceira idade. In E. Calkins, A. Ford & P. Katz, *Geriatria prática* (2a ed., cap. 3, pp. 19-33). Rio de Janeiro: Editora Revinter.

Saldanha, H. (2009). *Bem viver para bem envelhecer: Um desafio à gerontologia e à geriatria.* Lisboa: Lidel.

Sequeira, C. (2007). *Cuidar idosos dependentes*. Coimbra: Quarteto.

Silva García, L., Pérez Santana, J.M., Silva García, M.C., Junquera Veloso, C.R., Rodríguez Suárez, L.F., Fernández de la Fuente, N., Bueno Mariscal, C., Caballero Oliver, A., Rico Corral, M.A., & Torres Moreno, J. (2006). *Cuidados enfermeros en atención primaria: Programa de salud del adulto e anciano*. Sevilha: Editora MAD.

Sousa, L., Galante, H., & Figueiredo, D. (2003). Qualidade de vida e bem-estar dos idosos: Um estudo exploratório na população portuguesa. *Revista de Saúde Pública, 37* (3), 364-371.

Squire, A. (2005). *Saúde e bem-estar para pessoas idosas: Fundamentos básicos para a prática*. Loures: Lusociência.

World Health Organization. (2003). *Adherence to long-term therapies: Evidence for action*. Geneva: Author.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

4

Comunicação Educativa, Redes e Parcerias em Educação

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

O PROCESSO COGNITIVO/SUBJETIVO EMERGENTE DO ACOPLAMENTO DOS JOVENS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Maria Cristina Rigão Iop [1], Nize Maria Campos Pellanda [2]
[1] Mestranda em Educação UNISC, bolsista BIPSS, Santa Cruz do Sul, BR, mcrio@gmail.com
[2] Profª do Programa de Pós- Grad. Mestrado Educação, UNISC, Santa Cruz do Sul, BR, nizepe@uol.com.br

Resumo

Esta experiência surgiu do interesse em saber como acontece o processo de cognição/subjetivação dos jovens no mundo digital, utilizando um híbrido de *blog* e rede social, chamado *tumblr*, onde eles podem postar seus textos, imagens, vídeos, links, citações, áudios, autonarrativas, suas emergências e perturbações como exercício de devir e de autoria. No final da experiência uma roda de conversa criará o ambiente para que percebam as transformações ocorridas e suas conclusões. A escrita de um diário de bordo mostra a circularidade entre eu, pesquisadora, e os sujeitos pesquisados, indicando o processo ruído-organização-ruído e a sua complexificação.

1- Introdução

É preocupante o sistema formal de ensino no qual estamos inseridos, que aos poucos vem deixando de ser interessante, especialmente do ponto de vista dos jovens e se tornando muitas vezes fator de sofrimento. Conforme o sociólogo Michel Maffesoli aponta em entrevista publicada na revista Educação e Realidade: "A educação foi um modelo. Funcionou, mas não funciona mais" (MAFFESOLI; ICLE, 2011, p. 527) assim é importante que comecemos a criar novos caminhos, novas propostas. Por isso, surgiu o interesse em pesquisar quais as implicações cognitivas/subjetivas geradas nos jovens frente às emergências do acoplamento tecnológico digital utilizando um híbrido de *blog* e rede social, chamado *tumblr*.

Esta experiência esta intimamente ligada a minha história de vida, a uma prática educativa desenvolvida ao longo dos anos em uma escola de ensino fundamental, no sul do Brasil, envolvendo o uso das tecnologias digitais e a minha preocupação em sempre ter uma escuta sensível para com os jovens. Sendo assim, ela só poderia ser apreciada a partir do viés do paradigma emergente da complexidade.

A intenção foi perturbar os jovens através de uma prática, com o uso do *tumblr*, envolvendo auto-experiência e autonomia, de forma que eles construam conhecimento/subjetividade de forma inseparável.

O desenvolvimento deste artigo estrutura-se em quatro blocos, o primeiro denominado **O Paradigma da Complexidade**, que busca explicar as teorias que embasam minha experiência, dando ênfase para conceitos como a biologia da cognição, autopoiese, o acoplamento estrutural e a teoria da complexificação pelo ruído, a partir de autores como Humberto Maturana, Francisco Varela e Edgar Morin.

No segundo bloco que denominei de **Autonarrativas**, explica a importância das autonarrativas como linguagem, pois permitem a resignificação do vivido. Enfatizo aqui o eixo estruturante desta pesquisa tanto para os estudantes, quanto para mim, pois as

experiências vão ter conexão e coerência quando narradas. Ao escrever sobre nós mesmos nos reinventamos, assim como os jovens ao escrever sobre nossos encontros, desta forma eles refazem o caminho percorrido praticando uma metacognição, que nada mais é do que a recursividade do sistema.

Tecnologias Digitais é o terceiro bloco, que vai apresentar as características do mundo tecnológico digital, em especial as do *tumblr* e como ocorrem as interações neste ambiente considerando-se o acoplamento humano/máquina.

O quarto bloco que denominei de **O Fluxo da Pesquisa** vai relatar o processo da experiência prática com o uso das tecnologias digitais através do uso do *tumblr* e das autonarrativas, e como tento perceber com uma escuta sensível as perturbações que surgiram desta experiência.

E finalizo deixando minhas impressões do que fluiu durante esta experiência, sobre a compreensão da importância das autonarrativas no processo de constituição de cada um, através da interação dos jovens com as tecnologias digitais.

2- O Paradigma da Complexidade

A complexidade constitui um novo paradigma que veio romper com a fragmentação do cartesianismo, e nos fazer entender o quanto os episódios da vida cotidiana estão interligados. Morin (2011, p.13) afirma que "*complexus*: é o que é tecido em conjunto". Sendo assim, é possível uma compreensão maior de certos fatos que envolvem a prática educativa.

As principais mudanças ocorreram no sec. XX, em várias ciências simultaneamente, com ênfase para a biologia que apontava os organismos vivos como totalidades integradas, uma das características do pensamento sistêmico, pois as limitações que o modelo reducionista impunha para os estudos dos organismos deixava isto evidente.

> O grande impacto que adveio com a ciência do sec. XX foi a percepção de que os sistemas não podem ser entendidos pela análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo mais amplo. Desse modo, a relação entre as partes e o todo foi revertida. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo (CAPRA, 2004, p. 41).

Assim, surge o pensamento sistêmico que é contextual e considera o todo mais amplo, as partes só podem ser entendidas dentro do contexto de um todo maior. Edgar Morin (2011, p.74) explica que: "Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte", com esta colocação ele reafirma o pensamento sistêmico.

Por isto, a prática pedagógica deve levar em consideração o sujeito devidamente envolvido em seu contexto e todos os fatores que nele influenciaram.

> ...um todo emerge a partir de elementos constitutivos que interagem, e o todo organizador que se constituiu retroage sobre as partes que o constituem. Esta retroação faz com que estas partes só possam funcionar graças ao todo (MORIN, 1996, pg. 23).

Com a primeira cibernética apareceram elementos importantes como a lógica de rede, a auto-organização, *feed-back* e a partir deles a complexidade vai ganhando mais espaço.

A segunda cibernética surgirá quando o austríaco Heinz Von Foerster com seus estudos epistemológicos propôs a inclusão do observador na realidade observada. Ele estuda por mais de duas décadas os sistemas auto-organizados. Considerado o pai da segunda cibernética concebeu o princípio da ordem pelo ruído

> Ele introduziu a frase "ordem a partir do ruído" para indicar que um sistema auto-organizador não apenas "importa" ordem vinda de seu meio ambiente mas também recolhe matéria rica em energia, integra-a em sua própria estrutura e, por meio disso, aumenta sua ordem interna (CAPRA, 2004, p.79).

Este princípio afirma que o ruído é fonte de movimentos auto-organizativos, os sistemas são fechados para a informação e abertos para os fluxos de energia e o que o sistema percebe é através de perturbações.

O princípio dialógico da complexidade une noções diferentes e ao mesmo tempo indissociáveis, a ordem/desordem/organização.

> A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2011, p 63).

A entropia, ou seja, a desordem máxima leva a reorganização, a complexificação, e ao desenvolvimento, ou seja, "a ordem auto-organizada só pode se complexificar a partir da desordem, ou melhor, já que estamos numa ordem informal, a partir do ruído" (MORIN, 2011, p.31) este fundamento segue uma lógica complexa.

> Mas ao mesmo tempo, que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador (MORIN, 2011, p.33).

Com isso vemos que o sistema auto-eco-organizador tem sua individualidade ligada ao meio ambiente, que vai ser quase um coorganizador, portanto ele não é autossuficiente, precisa do ambiente externo.

O princípio da Ordem pelo Ruído vai dar origem à teoria da Complexidade pelo Ruído de Henri Atlan (ATLAN,1992) e à Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e Francisco Varela. Ambas teorias biológicas, partindo do mesmo princípio, elaboram diferentes aplicações em relação à cognição e à vida, mas tendo como eixo comum a questão da auto-organização.

A partir dos desdobramentos da segunda cibernética, Maturana e Varela elaboraram a Biologia da Cognição que revolucionou os campos da biologia e da epistemologia com a inseparabilidade do viver do conhecer. A Biologia da Cognição, também é conhecida como Biologia do Conhecer e chega a ser confundida com o conceito de autopoiese, que é central nesta teoria.

A Biologia da Cognição tem pressupostos como a lógica circular, a recursividade, os mecanismos de *feed-back*, a auto-organização e entende o sistema nervoso como fechado e se auto-organizando diante das perturbações do meio.

Nesta teoria o observador está comprometido com o ato de observar, é participante ativo do objeto observado. Assim, o que se observa depende da perspectiva do observador, de suas interações estruturais práticas. A experiência de cada observador é única, por isso é importante perceber, o quanto transferir modelos de situações de sala de aulas diferentes é inapropriado.

Maturana e Varela, em 1970, usaram o termo autopoiese para definir os seres vivos como sistemas, que produzem continuamente a si mesmos, é um sistema ao mesmo tempo produtor e produto. Para fazê-los de modo autônomo eles precisam recorrer ao meio ambiente, então são ao mesmo tempo autônomos e dependentes.

Partindo do pressuposto da autopoiese, ou seja, da autoconstituição dos jovens, tento compreender a possibilidade da emergência de um processo de aprendizagem, que vai ocorrer a partir de um acoplamento estrutural.

Cada sistema vivo é determinado por sua estrutura, isto dá a cada sistema uma percepção de mundo. O tipo de interação que existe entre seus componentes será diferente para cada um. A realidade é diferentemente percebida por cada sistema. A percepção vai acontecer através das interações com o meio, conforme aponta Mariotti em seus estudos sobre este tema.

> Maturana afirma que os sistemas e o meio em que eles vivem se modificam de forma constante e congruente. A esse processo interativo ele dá o nome de acoplamento estrutural. Na sua comparação, o pé está sempre se ajustando ao sapato e vice-versa. É uma boa maneira de dizer que o meio produz mudanças na estrutura dos sistemas, que por sua vez agem sobre ele, alterando-o (MARIOTTI, 2000, p.73).

Somos sistemas com estruturas que mudam constantemente, mas cuja organização continua a mesma. Em função desta interação existente entre a unidade viva e seu meio ambiente, os seres vão se modificando e adaptando-se um ao outro.

Um sistema estruturalmente acoplado é um sistema de aprendizagem, porque vai aprendendo a viver/conviver com o meio. O conhecimento tem muito a ver com o ambiente, que precisa ser de respeito às autorias, onde os seres humanos possam fluir nos seus processos autopoiéticos.

> É, portanto, através do acoplamento estrutural que se estabelecem as diferentes maneiras pelas quais os sistemas vivos interagem com os seus respectivos ambientes. Cada organismo vivo responde às influências do meio ambiente com mudanças estruturais que, por sua vez, alteram o futuro comportamento dos ser vivente (MORAES, 2003, p.94).

Desta forma, podemos afirmar que os estudantes em interação com o ambiente das tecnologias digitais mostram emergências a partir do acoplamento humano/máquina. As diferentes tecnologias geram diferentes narrativas, ou diferentes modos de narrar as suas complexidades.

3 – Autonarrativas

Buscando proporcionar aos jovens o caminho do conhecer, emergindo junto do viver acredito que as autonarrativas são a melhor opção neste processo. O uso de autonarrativas como linguagem, constrói processos por meio dos quais os indivíduos criam significados múltiplos. A história de um indivíduo é a história da construção de seus conhecimentos. O conhecimento e a experiência são indissociáveis, a construção de significados é um aspecto fundamental do conhecimento humano. A linguagem é o processo central na construção de significados.

A autonarrativa faz com que o indivíduo conheça cada vez mais a si mesmo, e construa uma autoria. Toda narrativa e todo conhecimento estão em um contexto. As narrativas dão significado, conexão e continuidade as experiências. Elas só têm coerência se estiverem ligadas a experiência, "começar a narrar implica experiência processual, em que o narrador está constantemente emprestando-se como co-autor do narrado" (ARAUJO, 2002, pg. 86).

O jovem acha várias possibilidades para si mesmo, protagonizando sua narrativa e elevando seu nível de complexidade. Conforme as palavras de Gonçalves (2004, p.35) "El discurso narrativo tiene precisamente qué ver com esta unión entre compreender y vivir (dialéctica entre existência-conocimiento-hermenéutica), esto es, unir el passado y el futuro em el processo creativo de existir".

E isto vem reafirmar a importância de usarmos autonarrativas para integrar, estruturar e interpretar situações e o conhecimento vivido. Aquilo que as pessoas narram constitui um processo educativo, é o que nos diz Delory-Momberger:

> O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Corrobora com isto Araujo (2002, pg. 86) ao dizer que: "as histórias me acontecem antes que eu as narre. Entre a experiência vivida e sua narração posterior, realiza-se o ato de configuração como colocação em integra." Assim, mais uma vez percebemos que a narrativa permite o processo de reconfiguração, interpretação da história vivida.

> Trata-se da condição ontológica do indivíduo e diretamente implicada no narrar e no narrar-se. Seja a partir de si para si, ou de si para os outros, ou dos outros em busca de si mesmo, o fato é que a grande aventura de inscrever-se na experiência de viver diz respeito sobretudo, à capacidade de gerar e organizar sentidos nessa linha do tempo em que se dispões os acontecimentos (PICCININ; SOSTER, 2012, pg. 9).

Assim, é importante salientar "que somos sistemas determinados em nossas estruturas e, portanto, que existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros" (MATURANA, 2002, p.27). Por tanto, não posso simplesmente transmitir, preciso perturbar os jovens com práticas educativas de forma que eles, ao se sentirem tocados por algum argumento, informação, etc., vão se complexificar, se reinventar, resignificando e assim organizando seus conhecimentos.

O que guia o ser humano são as emoções, e a linguagem está ligada as emoções, que são o fluir das conversações no conviver com os outros, possibilitando assim a emergência do conhecimento, conforme nos mostra Pellanda.

> A linguagem que está, portanto, diretamente ligada às emoções vai proporcionar o desenvolvimento do cérebro e a emergência de uma inteligência cada vez mais refinada. O cérebro humano é de uma grande plasticidade e vai se complexificando cada vez mais na interação dos seres humanos com a realidade devido ao tipo de vida que eles levam em termos de um acoplamento com a realidade, ao qual damos o nome de aprendizagem (PELLANDA, 2009, p.83).

Conforme aponta Freire (2002, p.77), "respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento", proporcionando assim, que o estudante se sinta parte desta rede de conversações que vai culminar com a aprendizagem.

3 – As Tecnologias Digitais

Considerando que o cibermundo encontra-se num ritmo muito rápido de evolução. Quando nos acostumamos às inovações da Web 1.0, com termos como buscar, acessar e ler, já surgiu a Web 2.0 com suas atividades interativas, expor-se, trocar, compartilhar e hoje já se fala em Web 3.0.

> No atual estado da arte, da Web 2.0 para a Web 3.0, a internet é um cérebro digital global que, graças às plataformas de redes sociais – Facebook, Linkedin, Twitter, Orkut etc., estas que se constituem no mais recente estouro do universo digital –, transmite publicamente as relações, interesses, intenções, gostos, desejos e afetos dos usuários registrados nessas plataformas, em processos de acesso e compartilhamento incessantes e velozes (SANTAELLA, 2013, p.2).

A internet criou a possibilidade de formação, crescimento e multiplicação de redes sociais. É importante lembrar que apesar dos inúmeros programas que existem, para facilitar a interação nas redes, elas são compostas por pessoas, que sem elas as redes não existiriam.

A internet permite a fluidez e o dinamismo elementos para a aprendizagem. Cada página da rede leva a outra página, que podem se entrelaçar a qualquer momento. Isto permite um alargamento das fronteiras dos limites que os jovens podem navegar. Pellanda (2009, p.64) afirma que "o espaço digital é de uma plasticidade incrível e, por isso, o sujeito vai sendo auto-desafiado para invenções contínuas".

As redes sociais se comportam como sistemas complexos. Conforme Santaella (2010, p. 281) "rede sociais na Web são descritas como plataformas, ferramentas ou programas (softwares), enfim, são sistemas criados especificamente com a finalidade precípua de incrementar relacionamentos humanos, dando-lhes visibilidade". E ela continua:

> "A característica principal dessas redes de incessante interação humana está na dinamicidade e na emergência, adaptação e auto-organização características dos sistemas complexos e que se expressão, no caso, em comportamentos coletivos e descentralizados" (SANTAELLA, 2010, p. 281).

Lucia Santaella (2013) estabelece o perfil de um leitor apropriado das novas mudanças tecnológicas digitais que compatibiliza com a cultura digital vigente, ao qual ela denominou de "Leitor Ubíquo", pois assim como as possibilidades deste mundo atual ele consegue responder a distintos focos sem se demorar em nenhum deles. O Leitor Ubíquo tem a

> ...capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé (SANTAELLA, 2013, p. 3).

Tendo como foco as tecnologias de acesso e conexão contínua que afetam as formas de educar e de aprender, Santaella vai chamar de aprendizagem ubíqua a mediada pelos dispositivos móveis.

> Por meio desses dispositivos, que cabem na palma de nossas mãos, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. Por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013, p.4).

O conhecimento é algo que emerge no processo de viver de cada um, em sua experiência de se relacionar com o mundo, já no ambiente digital isto acontece com maior autonomia, os sujeitos precisam se reorganizar para resolver as situações do caminho, e isto é altamente potencializador. E na educação devemos valorizar os ambientes propícios para a aprendizagem.

Por isso usei um ambiente tecnológico digital. A proposta de usar um híbrido de rede social e *blog* para esta experiência vem de práticas anteriores que já desenvolvi.

A palavra *blog* é uma abreviatura a partir do termo inglês *web log,* que quer dizer diário de rede. O *Blog* consiste em uma página da *web* que apresenta características de um diário pessoal e virtual, surgiu em 1999, através do software *blogger*, como uma ferramenta que oferece suporte para vários tipos de narrativas.

Os *blogs* podem fornecer comentários ou notícias sobre um assunto em particular; outros funcionam como diários *online*. Um *blog* típico combina texto, imagens e *links* para outros *blogs* ou para páginas da *Web* e mídias relacionadas a seu tema. Os leitores podem deixar comentários, de forma a interagir com o autor e outros leitores. É interativo, ou seja, permite a interação com outros indivíduos. "As atividades propostas através dos dispositivos como *blogs*, hipertextos, leituras e autonarrativas funcionam como disparadores que mobilizam os processos internos de auto-organização, recursividade e complexificação" (PELLANDA, 2007, p.7).

O *blog* se dá por meio da linguagem escrita, da leitura, ou seja, provoca a reflexão. Também é possível fazer novas postagens proporcionando a escrita colaborativa, lógica, coerente e interativa. É um ótimo espaço para troca de conhecimentos e possibilita que outras pessoas, além dos próprios alunos e seus professores possam ler e interagir com o grupo.

Minha experiência apresenta um fator que considero inovador, o uso do *Tumblr*. O *Tumblr* é uma plataforma de *blogging* e pronúncia tâmbler*,* que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeo, links, citações, áudio e "diálogos" usando seu navegador, celular, computador ou e-mail, onde quer que esteja.

A maioria dos *posts* feitos no *Tumblr* são textos curtos, mas a plataforma não chega a ser um sistema de *microblog*, estando em uma categoria intermediária entre o *Wordpress* ou *Blogger* e o *Twitter*. Os usuários são capazes de "seguir" outros usuários e ver seus *posts* em seu painel (*dashboard*). Também é possível "gostar" (favoritar) ou "reblogar", (semelhante ao RT do *Twitter*) outros *blogs*. O sistema de personalização enfatiza a facilidade de uso e permite que os usuários usem *tags* especiais do sistema para criar seus "*themes*". Você pode personalizar tudo, das cores ao código HTML do seu tema.

O *Tumblr* é um site conhecido mundialmente, usado pela maior parte da população jovem, podemos dizer que ele é um site de auto-expressão. Este site de comunicação foi fundado em 2007 por David Karp. Foi comprado pelo Yahoo em maio de 2013. Hoje ele já pode ser lido em 13 idiomas.

Os jovens percorrem vários caminhos ao criarem seus *tumblrs*, caminhos hipertextuais, usando links para atingir outros pontos e assim vão achando seus próprios caminhos, e quando muitas vezes ele tenta refazer os caminhos percorridos ele esta praticando a metacognição, ou seja, a recursividade.

Também, através da escrita das autonarrativas e da leitura dos próprios textos é possível um exercício de metacognição, que leva a pensar sobre o próprio processo, levando a outros patamares de complexificação, configurando sua auto-produção.

Uma das características do *Tumblr* é o uso de imagens. São muito usadas as imagens, que Santaella (2010) chama de voláteis, geradas pela *webcam*, pelas câmaras digitais e celulares, teletransportáveis, viajando pelas redes de um ponto qualquer para outro do globo.

> ...a característica mais marcante dos novos instantâneos encontra-se na volatilidade. Por serem transmissíveis a todas as partes do mundo ao mesmo tempo, sem serem propriamente tangíveis, são meras presenças cambiantes, fugazes, evanescentes (SANTAELLA, 2010, p.188).

Assim como, encontraremos aquela imagem "que aparece como uma parte de um drama, ou seja, ela seria apenas um momento em uma narrativa maior" (RAMOS, 2012, p.105), que os jovens costumam usar para dar significado as suas narrativas de vida, expostas na forma de imagens nas páginas dos seus *tumblrs*.

Rancière (2012, p.12), quando fala de imagens também corrobora com estas ideias, dizendo que as imagens são "relações entre um todo e as partes, entre uma visibilidade e uma potência de significação e de afeto que lhe é associada, entre as expectativas e aquilo que lhe vem preenchê-las".

Barthes (1984, p.48) em sua obra A Câmara Clara diz que podemos ler a foto e que ela é dotada de funções como: "informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade". Ainda nesta mesma obra cita o exemplo de um fotógrafo de jornal que teve suas fotos recusadas com a alegação que "suas imagens falavam demais; elas faziam refletir, sugeriam um sentido" (Barthes, 1984, p.62). Por isso a importância das imagens que surgiram nas publicações dos *tumblrs* dos jovens.

Enfatizo que a articulação entre imagens, autonarrativas, citações e vídeos, possíveis através de espaços digitais como o *Tumblrs*, proporciona um processo bastante complexo.

Para Pons e Boettcher os diferentes ambientes educacionais exigidos pela evolução das tecnologias, são confirmados pelas teorias biológicas que embasam esta experiência.

> "A evolução da ciência e da tecnologia e o saber em fluxo vêm exigindo diferentes ambientes educacionais, cujas práticas metodológicas fundamentam-se em novos paradigmas, atualmente enfatizadas em bases epistemológicas, confirmadas pelas teorias biológicas" (PONS; BOETTCHER, 2012, p. 197).

4 – O Fluxo da Pesquisa

A dinâmica do trabalho inclui uma turma de 6º ano do ensino fundamental, no município de Santa Maria, RS, Brasil, que tem em torno de 25 alunos com idade entre 10 e 11 anos. As atividades foram desenvolvidas em encontros semanais de uma hora aula, durante um trimestre.

Para gerar as experiências da pesquisa propus a utilização do *tumblr*. Esta atitude tem como pressuposto epistemológico subjacente o princípio da "ordem pelo ruído" de Von Forster (1996), a partir do qual os sujeitos se auto-organizam para conhecer/constituir, pois tenho como referência uma abordagem complexa que entende a realidade como um fluxo de contínua reconfiguração, onde o papel da auto-organização é estruturante para a elaboração das diferentes aprendizagens.

Numa primeira etapa todos criaram seus e-mails e testaram sua funcionalidade. Dando sequência foi feito o processo de apresentação do *tumblr*, alguns modelos, seus recursos para postagens de imagens, textos, links, citações, áudios, vídeos. Sendo que apenas uma jovem já conhecia o *tumblr*. Em seguida cada estudante criou seu *tumblr*. Eles tinham que definir as configurações da conta, escolher o tema de seu painel (*dashboard*). No *tumblr*, os usuários podem seguir os outros e ver seus *posts*, também é possível "favoritar" ou "reblogar" outros *blogs*. Esta etapa envolveu vários encontros, pois neste momento, cada jovens demonstrava suas habilidades com as tecnologias digitais, seus conhecimentos, seus gostos.

Foi muito interessante observar o fluxo de desenvolvimento do processo de criação por cada um, as soluções encontradas por eles para chegar aos caminhos desejados para o tema de seu painel, a foto de perfil, as postagens preferidas. Entre si eles resolviam problemas direcionando-se para o colega que eram mais ligeiros com as práticas digitais. O grupo criou um ritmo de trabalho bastante harmonioso. Aos poucos descobriram as ferramentas de busca dentro do *tumblr* e foram aprofundando seus conhecimentos e interesses. Surgiram *tumblr* muito expressivos. Suas postagens preferidas foram imagens, notavam-se as afinidades quando "reglogavam" a postagem dos colegas.

Minha preocupação foi de acompanhar o processo que ia acontecendo conforme os encontros iam transcorrendo e não classificar usando categorias rígidas de análise, que não possibilitariam uma escuta mais sensível dos devires que surgiram no fluxo da

experiência. Cada sujeito envolvido teve a oportunidade de mostrar seu ponto de vista, apontando as diferenças de opiniões, muitas vezes as divergências, mas que por vezes levaram a um ponto comum.

Assim, passamos ao processo da escrita das autonarrativas, considero que foi a etapa mais densa em termos de subjetivação/cognição. Cada um elaborou sua autonarrativa a partir de fatos significativos de sua vivencia escolar. Surgiu aí a escrita de si, onde o estudante é autor.

Nestes encontros foram muito importantes os espaços de relações, de convivência onde fluiu a linguagem. Neles observei também as imagens, pois há uma relação entre o que elas mostram e a percepção de quem as vê, a intenção de quem posta as imagens vai provocar uma compreensão de mundo em quem as vê. A compreensão da imagem é parte de um todo, é apenas um momento de uma narrativa maior. Foi muito profundo fazer parte dos momentos de autonarrativas, a partir das imagens postadas nos *tumblr* e ouvir na roda de conversas o significado que cada estudante atribuía a cada imagem escolhida. Neste momento os estudantes passaram a perceber quais foram as transformações ocorridas desde nossa primeira atividade e todas as perturbações. Esta atividade está relacionada com a aplicação do pressuposto cibernético da metacognição, ou seja, da retroalimentação, pois o sujeito reflete sobre seu próprio caminho numa atitude na qual ele constrói autonomia.

Durante todo o processo da pesquisa mantive um diário de bordo que me permitiu uma reflexão sobre os processos mais significativos da dinâmica em que estava inserida e a conscientização de suas evoluções. As escritas do diário me mostraram a circularidade entre eu, pesquisadora, e os sujeitos pesquisados, indicando o processo ruído-organização-ruido e a sua complexificação.

5 – Considerações

Experiências usando o espaço digital para desenvolvermos a cognição através das autonarrativas, permitindo a resignificação do vivido são de extrema importância, pois ao escrever sobre nós mesmos nos reinventamos, assim como os estudantes ao escrever sobre nossos encontros, desta forma eles refazem o caminho percorrido praticando uma metacognição, que nada mais é do que a recursividade do sistema.

A linguagem é muito importante para todos e em especial no campo da educação, pois temos que fazer coordenações de ações de aceitação mútuas, que ampliem nossa convivência, envolvendo a todos. À medida que me envolvo no processo, começo a pensar em todos os implicados, entra aí e emoção e então começo a aprender.

Os estudantes demonstraram seu acoplamento tecnológico digital, através do uso do *tumblr*, sua autonomia ao narrar a si mesmo, possibilitando a construção de conhecimento durante sua vivência, de forma inseparável. Esta experiência possibilitou observar características como a autonomia, a circularidade, a cooperação e o acoplamento com a máquina.

As autonarrativas nos permitem fazer uma leitura das emoções, do encantamento, do aprender e do compreender. É uma tomada de consciência de si

mesmo, do seu processo de viver, das interações sociais. É uma construção que tem lugar num processo de reflexão. Pois educar é o processo de conviver com o outro e se transformar de forma recíproca. Somos educados no educar.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Maria Gercilene Campos de. Subjetividade, crise e narratividade. **Revista Mal-estar e Subjetividade,** Fortaleza, v. 1, n. , p.79-91, mar. 2002.

ATLAN, Henri. Entre o cristal e a fumaça. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara:** Nota sobre a fotografia. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 185 p.

CAPRA, Fritjop. **A Teia da Vida.** São Paulo: Cultrix, 2004. 256 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Coletivo Sabotagem, 2002. 92 p.
GONÇALVES, Oscar F.. **Psicoterapia Cognitiva Narrativa.** Sevilha: Desclée de Brouwer S.A, 2004. 129 p.

MAFFESOLI, Michel; ICLE, Gilberto. **Pesquisa como conhecimento compartilhado:** Uma entrevista com Michel Mafessoli. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 2, n. 36, p.521-532, ago. 2011.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego:** Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athenas, 2000. 356

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política.** 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 98 p.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003. 293 p.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade.** Lisboa: Publicações Europa América, LDA, 1996.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Leitura e Complexificação**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais.** Campinas: Unicamp, 2007. p. 1 -

9. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss14_06.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. **Maturana e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 110 p.
PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azevedo. **Uma Narrativa sobre um caminho de pesquisa.** In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azevedo (Org.). **Narrativas Comunicacionais Complexificadas.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. p. 9-11.

PONS, Mônica Elisa Dias; BOETTCHER, Dulci Marlise. **Blogs e Narrativas no "Espaço Digital"**. In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azevedo (Org.). **Narrativas Comunicacionais Complexificadas.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. p. 196-210.

RANCIÈRE, Jacques. **O Destino das Imagens.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 151 p. Tradução de: Mônica Costa Netto.

RAMOS, Pedro Hussak van Velthen. **Ranciére: A Política das Imagens**. 2012. Disponível em: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/32P-095-107.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010. 394 p.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação.** 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 26 fev. 2014.

VON FOERSTER, H. **Las Semillas de La Cibernetica**: obras escogidas. Barcelona: Gedisa, 1996. 220p.

MOBILE LEARNING PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

Jorge Brandão [1], Sílvia Cardoso [2], Adriana Mendonça [3], Joana Figueiredo [4]

[1] Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, j.almeidabrandao@gmail.com
[2] Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, silviacastrocardoso@hotmail.com
[3] Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde, adriana.santos@docente.unicv.edu.cv
[4] Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, joanaupt@hotmail.com

RESUMO

O avanço tecnológico dos dispositivos móveis, associado à vasta oferta de aplicações (*apps)*, refletiu-se no quotidiano do cidadão, visto oferecerem uma panóplia de utilidades e funcionalidades, que permitem uma utilização nos mais diversos contextos como trabalho, lazer, desporto, saúde, entre outros. Estes dispositivos podem facilmente criar novas formas de ensino e de aprendizagem, e inovar nos mecanismos que facilitarão a apropriação de conhecimentos por parte das crianças com necessidades educativas especiais.
Este artigo pretende dar a conhecer funcionalidades e caraterísticas destes dispositivos, quando explorados em processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Palavras chave: Dispositivos Móveis, M-learning, Necessidades Educativas Especiais, Ensino e Aprendizagem.

Introdução

Na última década, a utilização dos telemóveis, *smartphones* e *tablets* sofreu um crescimento exponencial, decorrente do seu aperfeiçoamento com velocidades de processamento cada vez mais céleres, maior capacidade de armazenamento e maior disponibilidade de ligações à Internet em banda larga. Todos estes fatores tornaram tais dispositivos capazes de processar aplicações com alto nível de recursos gráficos. Nesta conjunção, as tecnologias e aplicações móveis direcionadas para o ensino - Mobile learning ou *m-learning* – surgem com forte fator de crescimento e evolução no futuro, consideradas como das emergentes nos próximos anos (*Horizon Report*, 2013).

O uso de dispositivos tecnológicos no ensino de crianças com NEE tem vindo a afirmar-se com sucesso, constituindo-se em recursos pedagógicos de apoio fundamental pela motivação, pelo lúdico e demais experiências que proporcionam, em muito, garantidas pela atratividade da ação pedagógica e dos modos de aprender centrados no indivíduo, que estas facilitam.

A posição privilegiada das tecnologias digitais em educação desencadeou o questionamento sobre a utilização de dispositivos móveis, como recursos de valor acrescentado na aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), interpretadas como sendo aquelas que certos alunos, com dificuldades maiores que o habitual, têm em relação aos restantes alunos da sua idade, para as aprendizagens curriculares e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas (Madureira & Leite, 2003).

De acordo com Pacheco e Valencia (1997), a educação no período escolar deve investir no desenvolvimento de todas as potencialidades da criança com NEE, com o objetivo de a preparar para enfrentar sozinha o mundo em que tem de viver. Neste sentido, devem ser fornecidas todas as atividades que a podem ajudar a adquirir as capacidades necessárias. Estas atividades e as estratégias associadas são ferramentas essenciais para os professores, na implementação do direito universal à educação, que se materializa no acesso e no sucesso educativo de todo o indivíduo.

Correia (2008), afirma que "a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias" (p.94). Nessa perspetiva o mobile learning pode ser um meio para a garantia da igualdade nos processos de ensino e de aprendizagem, visando o alcance de resultados favoráveis.

Quanto ao equacionamento da aprendizagem por crianças/jovens com NEE envolvendo dispositivos móveis, é importante perceber o acesso e o tipo de utilização mais frequente à escala mundial, para conjeturar a sua exploração neste âmbito, especificamente. Assim, com base em dados fornecidos pela empresa Norte Americana Gartner, a qual dedica-se a estudos de mercado em áreas das tecnologias de informação, em 2013, contabilizam-se 102 biliões de downloads de aplicações para as diversas plataformas sendo 91% dessas aplicações gratuitas; 56% dos *smartphones* usados em 2013 possuíam ligação à Internet; e que estes utilizadores passarem 80% do tempo no uso do seu telemóvel a recorrer a aplicações e apenas 20% a realizar de chamadas (Gartner, 2014). Estes dados permitem aferir o grau de penetração destes dispositivos nas populações, ocupando uma posição extremamente vantajosa em relação a outros meios tecnológicos.

Os dispositivos móveis poderão constituir-se em ferramentas de eleição de uso pedagógico junto de crianças com NEE, tendo em conta o seu peso e tamanho, o facto de serem confortáveis, bem como a forma de apresentação da imagem e o suporte áudio que os caraterizam (Melhuish & Falloon, 2010). Além disso, dependendo do sistema operativo, estes dispositivos têm-se tornado consideravelmente mais económicos e, por isso, democratizados, num mundo de aplicações cada vez maior. Estes podem também servir para complementar os processos de ensino e de aprendizagem, através da interação dos alunos com conteúdos didáticos, tornando-se, assim, uma boa forma de tornar o currículo mais apelativo e os conteúdos mais aliciantes. Desta forma, o professor pode cativar a máxima atenção dos alunos.

Como principal objetivo deste artigo destacam-se as principais vantagens que o *mobile learning* apresenta na dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com NEE. Assim, afigura-se como um trabalho de natureza exploratória, onde foi efetuada uma análise da literatura sobre esta temática, da qual se apresentam casos de sucesso relacionados com o uso de aplicações móveis junto de alunos com NEE.

1. Método

Assente no paradigma metodológico qualitativo, o *corpus* desta investigação é constituído pela revisão integrativa da bibliografia associada à análise de documentos, para compreender os discursos e as práticas sobre de exploração do m-learning em processos de ensino e aprendizagem com crianças com NEE. Na análise documental integrámos textos oficiais orientadores e o suporte legal instituinte. A análise documental é um procedimento que propicia a identificação dos conteúdos temáticos de um documento, já que favorece o seu desmembramento em unidades de análise que contribuem explicativas dos significados que permeiam a sua produção e interpretação (Cellard, 2008). Como denominador comum de análise incidimos sobre o tema intentando atingir as soluções práticas produzidas (Wieviorika, 2002), através de uma dilucidação crítica dos contextos de educação/formação, em interação com os recursos teóricos mobilizados.

2. M-learning para alunos com NEE

A tecnologia tem-se vindo a revelar-se de grande utilidade, quando usada para fins pedagógicos, encontrando-se os dispositivos móveis tão inseridos na vida social que o seu aproveitamento educativo pode ser condutor de melhorias do desempenho do aluno e do professor, acreditando na sua capacidade de provocar motivação e de gerar curiosidade em torno do seu manuseamento, neste caso, por cidadãos integrados em processos de ensino e de aprendizagem específicos, face a dificuldades de aprendizagem em quadros de realização comuns, como é o caso daqueles com NEE.

2.1. A educação do cidadão com NEE

A igualdade a par da liberdade é um dos valores mais proeminentes nas sociedades ocidentais sendo que, "assumir que todos os alunos aprendam juntos e que têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças, é a concepção da Escola Inclusiva" (Lima-Rodrigues et al*.,* 2007, p. 28). A inclusão educativa, teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003).

Consideramos que, compreender e aceitar uma pessoa com NE significa primeiro de tudo, compreendê-la como pessoa e considerando que a Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar, as Nações Unidas proclamam a Declaração dos Direitos da Criança (1921), assumido por vários países na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) na Declaração de Salamanca (1994) e no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (2000) e onde se enumeram os direitos fundamentais das crianças e se refere no Principio 5.º que, "(…) a criança mental, fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição" e ainda "(…) deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se num membro útil à sociedade" (Princípio 7.º).

Foi neste sentido que os sistemas de educação especial que retiravam a criança do seu meio natural começaram a ser contestados e, por volta dos anos 60/70, surge nos Estados Unidos um movimento de descontentamento dos pais para com o modelo de educação especial vigente (Correia, 1999), tendo como resultado favorável a legislação em diferentes países sobre o direito das crianças com capacidades especiais à educação nas escolas de ensino regular, sempre que possível (Correia, 1999).

Em Portugal, o Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de Janeiro, define o grupo alvo da educação especial, enquadrando os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturas, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Debruçando-nos sobre os dados recolhidos pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, "Country Data" correspondentes a 2010 verificámos que 45 milhões de cidadãos da União Europeia (UE) em idade ativa são portadores de deficiência e 15 milhões de crianças têm necessidades educativas especiais. Focando-nos no contexto português, verificámos que oito por cento (48.802) de um total de 615.883 estudantes portugueses têm necessidades educativas especiais sendo que 1.929 (0,3 por cento) dos alunos frequentam escolas especiais segregadas e 5.321 (0,9 por cento) estão em classes especiais segregadas (Education and Disability/Special Needs – Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU, p.16).

Atualmente, as novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente a internet e as ferramentas de software social, oferecem um conjunto variado de possibilidades para os indivíduos com deficiência e são, por isso, uma janela aberta de oportunidades (Carson, 2009). De facto, a evolução tecnológica tem vindo a introduzir-se cada vez mais na vida das pessoas, simplificando vários processos do seu quotidiano e do das instituições de ensino e formação, existindo professores que recorrem, cada vez mais, a recursos em TIC como auxiliares nos processos de formação, ensino e aprendizagem, sendo que destes, alguns começam a vislumbrar o efeito atrativo e estimulador que estas têm quando exploradas com crianças com NEE, havendo perspetivas que os colocam como facilitadores da aprendizagem, como do ensino destes cidadãos.

2.2 M-learning no ensino e na aprendizagem de crianças/ jovens com NEE

Associados à enorme evolução de um mundo cada vez mais tecnológico, encontram-se os jovens apelidados de nativos digitais. Estes, que assistiram à evolução da tecnologia e se revelam fascinados pela mesma, revelam imensa facilidade, curiosidade e destreza para lidar com os dispositivos e aplicações que vão surgindo (Prensky, 2001). Esta ligação dos mais novos com as tecnologias pode criar novas formas de ensino aprendizagem e mecanismos para facilitar a apropriação, quer de conhecimentos, quer de inúmeras actividades da vida quotidiana, especialmente de crianças especiais.

Apesar de, ainda pouco divulgadas em contexto académico e insuficientemente conhecidas, as verdadeiras funcionalidades por parte dos profissionais da educação, estes dispositivos poderão ser uma mais-valia como auxiliares facilitadores do processo de inclusão, uma vez que estes permitem a inovação de atividades pedagógicas que, de outra forma, seriam impossíveis de realizarem por sujeitos que apresentam limitações no âmbito da atividade e participação (Ramos, Ferreira, & Reis, 2012).

Acredita-se que as tecnologias móveis, graças à sua portabilidade, funcionalidades como Internet e jogos, elevado grau de recursos multimédia (fotos, vídeo, áudio, toque, etc.) e fascínio que causam nas crianças, podem ser uma mais-valia para cativar os alunos. Na área da Educação, alguns autores destacados por Melhuish e Falloon (2010) estes apontam cinco relevantes qualidades do *m-learning*, através dos dispositivos móveis:

- **Portabilidade -** os dispositivos móveis são fáceis de levar para qualquer local, acompanhando a criança a qualquer momento, o que facilita a aprendizagem ou as atividades de *m-learning*.
- **Baixo custo e acesso universal -** os dispositivos móveis (por exemplo, os 4,5 bilhões de telemóveis em todo o mundo) permitem acesso rápido e fácil à Internet e funcionalidades "de alta especificação" mais do que qualquer outra tecnologia digital, que promovem o *m-learning.*
- **Aprendizagem "just in time" -** os dispositivos móveis permitem obter e processar informação a qualquer momento e em qualquer lugar o que contribuí para "descentralizar" as experiências educativas e criar novas oportunidades para as mesmas; o *m-learning* proporciona uma aprendizagem colaborativa, dentro de múltiplos contextos, com ferramentas interativas;
- **Conectividade e Convergência -** o *m-learning* permite a interação social e a conectividade entre as pessoas, outros dispositivos, outras redes e outras tecnologias;
- **Experiências Educativas Personalizadas e Individualizadas -** os dispositivos móveis oferecem um "andaime único que pode ser personalizado para o caminho da investigação do indivíduo". Os iPhones, iPads e iTouches oferecem uma variedade de aplicações ("apps") que pode ser facilmente selecionadas para preencher e melhorar determinados tópicos de aprendizagem e temas que uma criança necessita.

Naturalmente, estes dispositivos, por si só, não terão eficácia ou aplicabilidade se examinados isoladamente. Porém, quando aliados à enorme diversidade de aplicações existentes no mercado, poderão estimular a aprendizagem colaborativa, bem como eliminar barreiras educativas e comunicacionais perante alunos com NEE (Brandão, 2011). Vários são os estudos que permitem aferir do potencial pedagógico e didático destes dispositivos na educação de crianças com NEE. De entre estes, partilhamos aqui alguns casos de sucesso que confirmam este posicionamento.

Um estudo desenvolvido por Gal et al. (2009), com seis crianças diagnosticadas com perturbação do espetro do autismo (PEA), entre os 8-10 anos, recorrendo ao software *Story Table*[1] num *tablet*, para avaliar a comunicação interpessoal, permitiu dados que revelaram maior número de interações entrepares e maior probabilidade de expressar emoções, facilitadas por estes recursos.

Helps e Herzberg (2013) desenvolveram um estudo de caso com uma criança com multideficiência, cujo objetivo era determinar a sua relação para com o iPad®, os resultados mostraram que, após sete semanas, a criança conseguia, de forma autónoma, localizar o iPad®, iniciar autonomamente uma aplicação ao seu gosto entre as várias disponíveis.

Price (2011) considerou uma amostra de 30 alunos, dos quais 9 foram diagnosticados com PEA, num estudo realizado em contexto escolar para verificar a aplicabilidade do iPad® no ensino e na aprendizagem, num contexto de inclusão educativa em turma regular com alunos especiais. Os professores afirmaram que, de uma forma geral, os alunos consideravam o iPad®

[1] *Story Table- software* que estimula a colaboração no contexto da narrativa.

motivante e que este reduziu a distração dos mesmos durante as tarefas. Este dispositivo foi selecionado pelos alunos como reforço positivo por bom comportamento.

Em Portugal, apesar de escassos, começam já a surgir alguns trabalhos de caráter científico nesta área, pelo que, atendendo à sua importância destacamos dois artigos. O primeiro está relacionado com o estudo de caso elaborado por Alves (2013), que decorreu em contexto hospitalar, com nove crianças, de idades compreendidas entre os 19-49 meses (média de 32 meses). Estas crianças apresentavam um critério clínico inclusivo de Atraso Global de Desenvolvimento PsicoMotor (AGDPM). Verificaram que, em 87% do tempo as crianças apresentaram comportamentos que se situaram no nível 5, o nível mais elevado da escala de envolvimento utilizada, o qual correspondia a "Atividade Intensa Prolongada". A nível da utilização do iPad®, 69% das crianças foi capaz de usar de forma autónoma, 22% apresentaram-se como "pouco autónomo" e as restantes 9% como "totalmente dependentes".

O estudo mostrou que o iPad® permite manter a atenção e participação destas crianças, conferindo reações muito positivas, por parte das crianças, à utilização desta tecnologia em contexto terapêutico, bem como dos pais e dos profissionais de saúde intervenientes no estudo, pois atribuíram um balanço muito positivo à utilização do iPad®. Os resultados sugeriram, ainda, que o tipo de aplicação escolhido é determinante para estimular a curiosidade e promover níveis de participação elevados.

Num outro estudo português, desenvolvido por Feijão (2013), tentamos perceber quais as aplicações mais adequadas para alunos portadores de multideficiência e como fomentar o aumento da utilização da tecnologia móvel, no desenvolvimento cognitivo e da comunicação destes alunos nas escolas, através de um questionário aplicado a docentes envolvidos área. Os resultados apontaram que estes reconhecem o iPad®, na educação especial, como uma mais-valia, com diversas potencialidades, nomeadamente, facilitam o processo de inclusão das crianças com multideficiência, nos contextos regulares de ensino.

Nesse estudo, os professores consideraram que o iPad® é uma tecnologia que permite ser utilizada por um grupo alargado e heterogéneo ao nível das necessidades como, por exemplo, alunos com dificuldades motoras, mas, sobretudo, com dificuldades cognitivas. Destacam, ainda, o benefício do iPad® como facilitador no processo de comunicação e o facto da mobilidade desta tecnologia ser algo positivo, uma vez que permite a utilização na sala de aula em casa ou qualquer outro espaço, quer na área de trabalho de trabalho individual quer de grupo, podendo acompanhar aluno ou professor, em qualquer altura e lugar em que se encontrem.

Estes autores também referem como sendo, também, vantagens destes dispositivos as caraterísticas físicas, como a legibilidade, o ecrã, o tamanho e a autonomia de bateria, que o tornam mais fácil de utilizar e transportar. Neste estudo, 60,8% dos professores referiram utilizar com frequência *hardware* específico que possibilitava o acesso dos alunos com NEE à tecnologia. Porém, no que respeitava à utilização de dispositivos móveis, a grande maioria (61,7%) referiu não utilizar em contexto pedagógico; 38,3% dos docentes relatou que utilizava este dispositivo. No entanto, o uso regular apenas era referido por 17,7% dos professores. (Feijão, 2013).

Pelos estudos apresentados evidenciam-se os dispositivos móveis como importante solução para quebrar barreiras ao ensino e aprendizagem com alunos com NEE, tanto na gestão do conteúdo de ensino como na qualidade de ferramentas e mecanismos de aprendizagens da vida social, porquanto a acessibilidade e usabilidade tornam-se aspetos relevantes, dadas as limitações funcionais que estes alunos apresentam no acesso aos meios convencionais (Ribeiro, Moreira & Almeida, 2011). Os dispositivos móveis com aplicações acessíveis a todos podem oferecer às

crianças/jovens com NEE diferentes tipos de ajuda, podendo ser um meio de comunicação e de apoio a estas nas aprendizagens escolares e sociais, e de utilização como recurso pedagógico facilitador da ação do professor, subscrevendo o entendimento de Brown et al. (2011) e Gentry et al. (2010, *citado in* Fernández-López et al., 2012), que afirmam que o uso das aplicações ajuda as pessoas com NEE a melhorarem a sua qualidade de vida, na aquisição de competências e autonomia em vários domínios.

Mesmo assim, na generalidade, as vantagens da utilização das tecnologias são ainda pouco consideradas em contexto escolar e pouco exploradas pelos docentes, porventura devido a desconhecimento por parte dos mesmos e/ou por persistir dificuldades na sua utilização por parte destes profissionais, ou ainda por desconhecimento das funcionalidades ou aplicações adequadas para implementarem nas suas práticas pedagógicas (Brandão, 2011).

Com efeito, apesar dos telemóveis já existirem há cerca de 20 anos, só recentemente é que surgiram os *smartphones* e *tablets* e, com eles, inúmeras funcionalidades que vão muito além de fazer chamadas. Segundo um artigo da revista Forbes, grandes empresas, líderes na venda e desenvolvimento destas tecnologias, como a Samsung®, a Apple® e a Google®, cientes do elevado potencial destes dispositivos, têm, atualmente, equipas dedicadas à criação e implementação de novas funcionalidades, como por exemplo, periféricos de monotorização cardíaca e biométrica e aplicações associadas à saúde e bem-estar, marcando o início de uma nova era e revolução na expansão das funcionalidades destes dispositivos (Forbes, 2014).

Entre a diversidade de aplicativos existentes, hoje, é fundamental optar por aqueles que podem cativar e fomentar o interesse do aluno, sem descurar a componente didática da mesma, pelo que é primordial a formação dos docentes nesta área, através de um plano de intervenção que considere o conteúdo da formação e a desmistificação e o estímulo ao uso crítico e proativo, nomeadamente através de:

- Maior divulgação junto dos mesmos, revelando a estes profissionais as vantagens destas tecnologias e das suas potencialidades na melhoria das suas práticas pedagógicas.
- Formação de caráter prático e proativo junto dos docentes, ajudando-os na utilização eficaz e eficiente da tecnologia em causa.
- Criação de uma plataforma *online*, exclusiva para professores, onde estes aplicativos se encontrassem disponíveis por categorias, após terem sido submetidos a testes entre os pares.

Espera-se, deste modo, que o potencial destas tecnologias móveis e de tão fácil utilização pedagógica possam ser apropriados pelos professores e que, com estas, possam proporcionar experiências motivantes e extremamente estimulantes, onde o aluno tem a possibilidade de aprender de forma mais ativa, em qualquer lugar e particularidade, de forma mais dinâmica e motivadora, estimulando as suas capacidades e desenvolvendo as competências necessárias para a vida ativa.

Conclusão

Através da análise dos estudos mencionados ao longo deste artigo, reafirmamos a noção de que a utilização da tecnologia móvel, em iniciativas de m-learning, poderá conferir aspetos muito positivos à aprendizagem, atuando como facilitadora do acesso ao conhecimento e da emersão de capacidades e competências em crianças/jovens com NEE, na medida em que comporta ferramentas de fácil utilização no ensino e na aprendizagem de conteúdos curriculares, de forma extremamente apelativa e dinâmica, facilitadoras da superação de limitações na apropriação das aprendizagens escolares e sociais e no fomento a autoestima e a motivação.

Afigura-se como uma necessidade, nesta sociedade "tecnológica" e "inclusiva", tirar partido destas tecnologias que nos acompanham para todo o lado e cujo acesso atinge mesmo as camadas sociais economicamente vulneráveis, de modo a superar dificuldades de acesso ao conhecimento que os cidadãos com NEE enfrentam, devido às particularidades e sensibilidades diferenciadoras.

As investigações apontam que as aplicações móveis direcionadas a alunos com NEE podem ser benéficas para o desenvolvimento de competências e habilidades na aprendizagem, servindo como um complemento, através das quais os professores podem melhorar as suas práticas pedagógicas, permitindo consolidar os conhecimentos adquiridos pelos educandos. As aplicações móveis, além de muito valiosas quando utilizadas com alunos considerados "comuns", assume um potencial ainda maior quando implementadas com os alunos com NEE. No que concerne aos profissionais da educação, para o caso os professores, importa indiscutivelmente criar oportunidades educacionais para todos os alunos, alargando os limites da sala de aula, tornando a aprendizagem de alunos com NEE individualizada, flexível e de acordo com reais necessidades e interesses destes.

Um profissional de educação com a devida sensibilidade, informação, conhecimento e habilitação sobre o uso dos dispositivos móveis na gestão e na realização curricular, deve ser capaz de perceber o potencial destes dispositivos na construção e implementação atenta de estratégias de intervenção específicas, atendendo à heterogeneidade de alunos em especial aqueles com NEE, podendo selecionar as aplicações que melhor se adaptem às necessidades e limitações dos seus alunos, conseguindo que a criança aprenda enquanto se diverte e cresça integrado num mundo de acesso e oportunidades que devem deixar de ser exclusivas para alguns com outros tipos de privilégios que os categorizam como sendo "normais" e que permitem desocultar outras "normalidades" segregadas pelo medo e pelo desconhecimento daqueles que devem educar a sociedade e providenciar a normalização da existência dita especial, numa educação, em si, inclusiva e para a inclusão.

Referências

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade.* Porto:Porto Editora.

Alves, C. M. S. (2013). *Contributo do iPad® para o desenvolvimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais* (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

Brandão, J. (2011). Jogos Sérios como ferramenta auxiliar no processo de ensino aprendizagem de alunos com N.E.E, *In II Jornadas de Ensino de Informática*. Braga, Universidade Católica Portuguesa.

Carson, G. (2009). The Social Model of Disability. Disponível em http://www.ukdpc.net/site/images/library/Social%20Model%20of%20Disability2.pdf, acedido em 01/07/2014.

Cellard, A. (2008) A análise documental. *In* Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ªed.). Porto: Porto Editora.

Feijão, M., H, S., M. (2013). *A Multideficiência e as Tecnologias de Informação e Comunicação* (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fernández-López, A., Rodríguez-Fórtiz, M., Rodríguez-Almendros M. L. & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77–90.

Gal E, Bauminger N, Goren-Bar D, Pianesi F, Stock O, Zancanaro M, Weiss PL (2009). *Enhancing social communication of children with high-functioning autism through a colocated interface. AI & Soc,* 24:75-84.

Helps, D. & Herzber, T. (2013, may-june,). The Use of an iPad2 as a Leisure Activity for a Student with Multiple Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 232-236.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Lima Rodrigues, et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.* Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

M. J. (2012). Mobile Learning Technology based on iOS Devices to Support Students with Special Education Needs. *Computers & Education*. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512002199, acedido a 22/06/2014.

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Melhuish, K. & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology. 22-23

ONU (1975). *Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes.* Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12.

ONU (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre, necessidades educativas especiais: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, em10/06.

Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon. *MCB University Press,* Vol. 9. Disponível em: http://educationcabinet.ky.gov/nr/rdonlyres/f9e83d7c-95ba-4053-9b6f-a913a5278cf0/0/digital, acedido a 22/06/2014.

Pacheco, B., & Valencia, P. (1997). A Deficiência Mental. *In Bautista*, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-222). Lisboa: Dinalivro.

Price, A. (2011). Making a Difference with Smart Tablets- Are iPads® really beneficial for students with autism? *El Kurdyla Publishing LLC*, 31-34.

Reis, S., Ferreira. S., & Ramos, A. (2012). Análise das potencialidades do iPad® visualizadas nos vídeos do Youtube™, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. *Internet latent corpus journal*, 2(2), 28-29.

Ribeiro, J. Almeida, A. & Moreira, A. (2010). A utilização das TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: resultados da aplicação piloto do inquérito nacional a Coordenadores TIC/PTE, *Indagatio Didactica*, 1(2), 94-124.

Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda.

Referências Eletrónicas

http://www.gartner.com/newsroom/id/2592315 acedido a 22/06/2014.
http://www.forbes.com/sites/parmyolson/2014/06/12/exclusive-google-to-launch-health-service-google-fit-at-developers-conference/ acedido a 04(07/2014.
http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-k12.pdf acedido a 22/06/2014.

O Papel das TIC no Contexto do Ensino Básico

Carla Ravasco, Carlos Brigas, Carlos Reis, Cecília Fonseca, Joaquim Mateus, Urbana Bolota
UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda; c.ravasco@ipg.pt
UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda; brigas@ipg.pt
UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda; c.reis@ipg.pt
UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda; c.fonseca @ipg.pt
UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda; jmateus@ipg.pt
UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda; ubolota@ipg.pt

Resumo

As TIC modificaram as mais diversas áreas onde nos movimentamos, alteraram a forma como interagimos com a sociedade, como adquirimos informação e como trabalhamos. As TIC utilizadas como ferramentas educativas possuem um enorme potencial e é incontornável a sua utilização no dia-a-dia da escola, independentemente da faixa etária ou do nível de ensino dos alunos.
Desde os anos oitenta do século XX, o governo Português promoveu um conjunto diversificado de projetos com a finalidade de promover a integração das TIC nos diferentes níveis de ensino. Todos os projetos partilhavam o objetivo de estimular a utilização das TIC em ambientes educativos, através da formação de professores e alunos, do apoio à aquisição de equipamentos TIC e no desenvolvimento e na disseminação de conteúdos.
No contexto da sociedade da informação atual e perante o papel que esta pode assumir na melhoria das práticas educativas, torna-se necessário proceder a uma avaliação correta da importância que as TIC podem assumir na mudança de processos e de práticas educativas.
O projeto Abordagens Interativas na Educação que está a ser levado a cabo por investigadores da Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, do Instituto Politécnico da Guarda, tem como objetivo avaliar a influência real da utilização das TIC na educação, nomeadamente no que diz respeito ao uso do computador, em geral, e ao Magalhães, em particular, no 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho da Guarda.
Nesse sentido, vamos apresentar um estudo que teve como objetivo avaliar as perceções dos professores e dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho da Guarda, quais os seus hábitos na utilização dos computadores, nomeadamente no que diz respeito ao uso do computador, em geral, e ao computador Magalhães, em particular.
O presente estudo ocorreu no período compreendido entre abril de 2012 a junho de 2012. Numa fase preliminar incidiu sobre o desenvolvimento do questionário e a sua validação de conteúdo. A metodologia utilizada nesta investigação é do tipo empírico descritivo a qual permite descrever as características de uma população. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados utilizado na realização deste estudo.
Dos resultados recolhidos podemos concluir que praticamente todos os alunos têm contacto permanente com as tecnologias, podemos também observar que essa utilização é feita nos mais diversos contextos e com as mais variadas finalidades.

1. Enquadramento do Estudo

As formas de aprendizagem têm mudado drasticamente ao longo das duas últimas décadas. Esta alteração inclui diferentes variáveis, englobando a disponibilidade das fontes de informação, a oferta de acesso à informação, as formas de trocar e interagir com a informação, a disponibilidade e o acesso à informação e o modo como a informação é apropriada por cada pessoa e a molda. No entanto, nas nossas escolas pouco se alterou no modo como ensinamos, onde ensinamos, quem ensina ou mesmo quem administra. Os aspetos fundamentais das instituições de ensino permanecem notavelmente familiares ao longo de mais de duas centenas de anos (Goldberg &Davidson, 2010, p.8).

Ao longo dos últimos anos, a internet teve um efeito profundo sobre a vida privada e profissional dos cidadãos europeus, oferecendo-lhes um crescente número e variedade de oportunidades de acesso à informação, aquisição e troca de conhecimento e realização de objetivos de aprendizagem pessoais. Em média, 51 % dos cidadãos europeus (EU27) com idades compreendidas entre 16 e 74 anos utilizam a internet para encontrar informação sobre bens e serviços. A utilização da internet para fins de aprendizagem também é refletida nos dados do Eurostat. Em 2009, uma média de 31% da população da UE27 (16 a 74 anos) utilizou a internet para procurar informação com fins de aprendizagem, o que corresponde a um aumento de 8% desde 2007 (Redecker et al., 2010, p.3).

De acordo com Goldberg e Davidson (no relatório *The Future of Learning Institutions in a Digital Age)*, a característica mais importante da internet é a sua capacidade para permitir a existência de uma comunidade mundial com uma infinidade de subconjuntos de comunidades onde é possível aprender e partilhar conhecimentos, de uma forma anteriormente indisponível. Os autores defendem, ainda, que o futuro das instituições de ensino exige uma profunda apreciação epistemológica das possibilidades que a internet oferece à humanidade em termos de modelos de ensino.

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem participativa inclui as muitas formas em que alunos (de qualquer idade) utilizam as novas tecnologias para participar em comunidades virtuais onde partilham ideias, comentam projetos, e planeiam, projetam, implementam, antecipam, ou simplesmente discutem as suas práticas, objetivos e ideias em conjunto (Goldberg &Davidson, 2010, p.12).

A política educacional em Portugal nos últimos anos conduziu a um aumento significativo dos recursos tecnológicos nas escolas. De modo particular, podemos referir o denominado "Plano Tecnológico da Educação"[1] ao abrigo do qual, muitas escolas, alunos e professores tiveram acesso a computadores e à internet. O computador Magalhães assumiu um papel central e mediático neste processo, o qual teve como público-alvo a comunidade escolar do 1º ciclo do ensino básico. Esta conjuntura constituiu um desafio e uma oportunidade para professores, alunos e famílias.

[1] Plano Tecnológico da Educação acedido em 14 de Fevereiro, 2014, em http://www.pte.gov.pt/pte/PT/

1.1 Metodologia

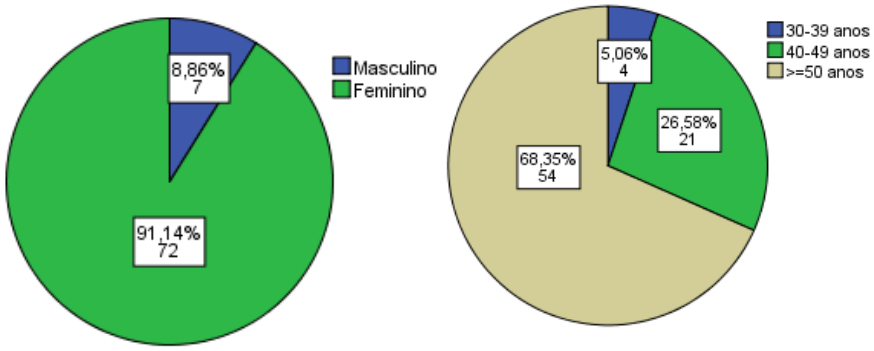
Este é um estudo de caso no qual utilizámos um inquérito por questionário que aplicámos nas escolas do 1º ciclo da rede pública do concelho da Guarda.
Dada a vertente tripartida do estudo (correspondentemente professores, alunos e encarregados de educação) foram elaborados inquéritos por questionário para cada grupo.
A recolha de dados exigiu a autorização prévia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, da coordenação/direção de cada escola/agrupamento do concelho da Guarda, bem como o posterior pedido de autorização aos pais/encarregados de educação. Desta forma foi possível abranger toda a população alvo, professores, encarregados de educação e alunos do 1º ciclo do ensino básico da rede pública do concelho da Guarda. No caso do inquérito por questionário destinado aos alunos, foi necessário organizar o grupo de investigadores de forma que um estivesse presente em cada turma com o objetivo de ler o questionário antes do seu preenchimento. Isto, porque sendo alunos do 1º ciclo não estão familiarizados com o preenchimento deste tipo de documentos.
O estudo e tratamento dos dados recolhidos é realizado em duas fases. A primeira fase consiste no estudo isolado de cada uma das três vertentes (professores, alunos e encarregados de educação) e decorreu no período compreendido entre abril e junho de 2012. Numa fase preliminar foi desenvolvido o questionário e feita a validação do mesmo.
Este trabalho que agora tornamos público insere-se na primeira fase e centra-se na análise e exploração dos dados recolhidos através do inquérito por questionário respondido pelos professores do 1º ciclo da rede pública do concelho da Guarda. Os nossos objetivos são analisar os dados obtidos para as variáveis definidas no referido inquérito por questionário e dar resposta às seguintes questões:
Os professores utilizam meios informáticos no processo de ensino aprendizagem?
Os professores frequentaram ações de formação na área? Que necessidades de formação identificam?
Como avaliam as suas competências e a dos seus alunos na utilização de meios informáticos?
Qual foi a adesão ao computador Magalhães?

Com esta análise tentamos caracterizar a utilização dos meios informáticos (tecnologias da informação e comunicação) por parte dos professores do 1º ciclo do ensino básico do concelho da Guarda.

1.2. Análise dos dados

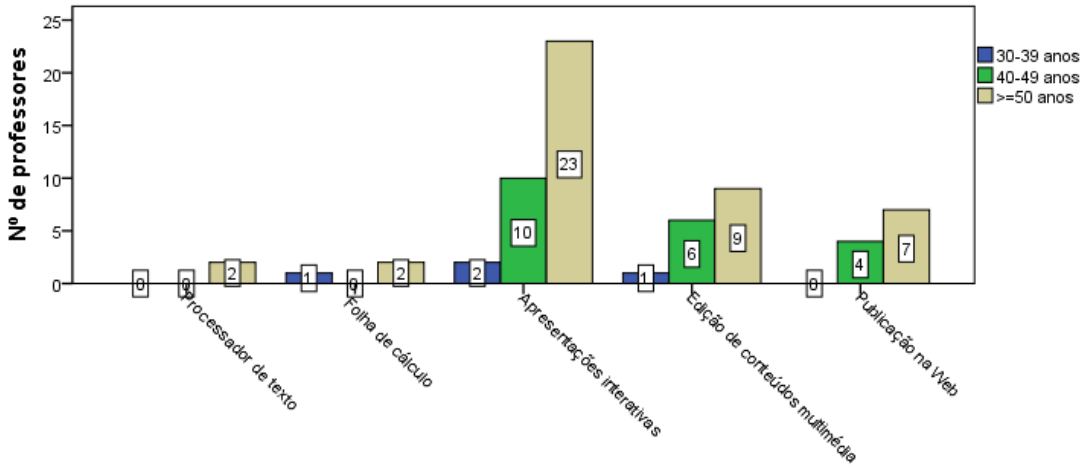
Na recolha de dados obtivemos 80 inquéritos por questionário de professores do 1º ciclo do ensino básico, das escolas da rede pública do concelho da Guarda, sobre os quais incidirá a análise exploratória de dados. Deve ter-se em atenção que a falta de respostas em alguns itens do questionário conduziu a diferenças nos totais.
Em termos de caracterização dos professores, constatamos que são maioritariamente do género feminino e com idade superior ou igual a 50 anos (Figura 1).

Figura 1: Distribuição dos professores por género e classes etárias.



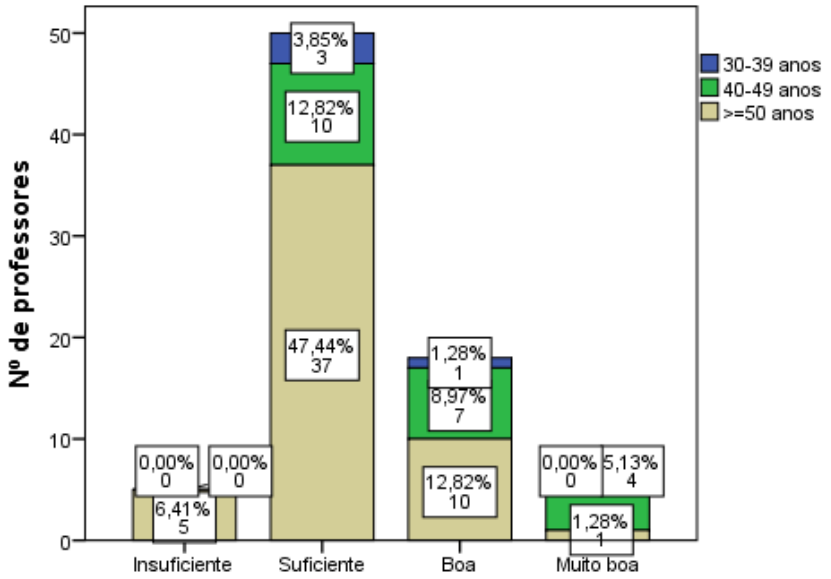
A utilização de meios informáticos exige o conhecimento dos mesmos, sendo por isso pertinente perceber se os professores frequentaram formação na área de informática e que conhecimentos desejam adquirir, bem como a perceção que têm da sua competência para trabalhar com os mesmos. Neste sentido, observámos que 71 professores já realizaram algum curso de formação na área de informática e destes aproximadamente metade (35 professores) realizou formação há menos de cinco anos e os restantes há mais de 5 anos. Destacamos o facto de uma larga maioria (67 professores) demonstrar interesse em frequentar algum curso de formação em informática tendo identificado as suas necessidades na área de acordo com a distribuição apresentada na Figura 2. As referidas necessidades de formação estão centradas no tópico das apresentações interativas, sendo que esta observação é válida para ambos os géneros e também para as diferentes faixas etárias (Figura 2).

Figura 2: Distribuição das necessidades de formação dos professores na área da informática.



É importante que o professor, no decorrer da sua atividade letiva, realize autoavaliação no sentido de poder identificar os seus pontos fortes e fracos de forma a orientar as suas estratégias de ensino-aprendizagem e de definir as suas necessidades de formação. Assim, foi solicitado aos professores que classificassem a sua competência para utilizar meios informáticos na ótica do utilizador numa escala de insuficiente, suficiente, boa ou muito boa. Nesta autoavaliação a maioria (64,11%) considera que a sua competência é suficiente, o que abrange as diferentes classes etárias da amostra, sendo igual a percentagem de professores (6,41%) que se classifica com insuficiente e muito bom, os quais se enquadram nas duas classes etárias mais elevadas (Figura 3).

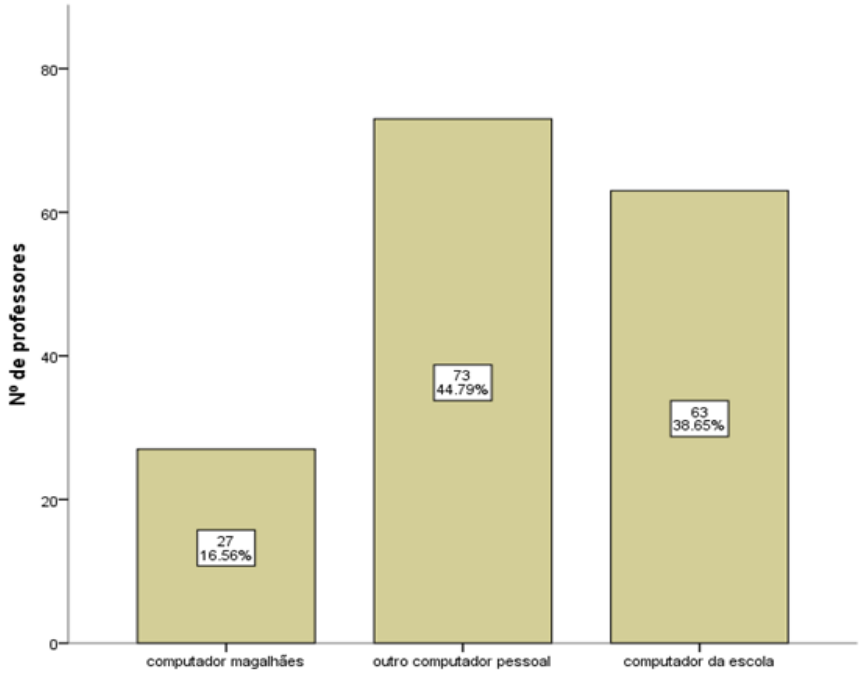
Figura 3: Distribuição das necessidades de formação dos professores na área da informática.



Findado o denominado "Plano Tecnológico da Educação", que envolveu o compromisso económico e político que visava dotar as escolas, os alunos e os professores de equipamento informático, pareceu-nos pertinente observar os resultados práticos deste investimento no terreno. Assim, os resultados mostram que, dos 80 professores inquiridos, apenas um refere não utilizar nenhum dos equipamentos por nós referido no inquérito. A distribuição das restantes respostas é ilustrada na Figura 4.

É de alguma relevância o facto de que 24 professores (30%) afirmam que usam os três equipamentos (o mesmo será dizer o computador da escola, o computador próprio e o Magalhães).

Figura 4: Equipamentos informáticos utilizados pelos professores



Das respostas obtidas, não esquecendo as possíveis diferenças entre áreas urbanas e rurais, temos a concluir que não há divergências significativas quanto à utilização do computador entre os professores que lecionam em zonas rurais e zonas urbanas.
Quanto à utilização de meios informáticos com os alunos, a maior parte dos inquiridos diz que utiliza. Apenas 6 professores (7,11%) afirma não utilizar, sendo que pertencem às faixas etárias mais elevadas, conforme podemos ver na Figura 5.

Figura 5: Relação entre a idade do professor e a utilização de meios informáticos no trabalho com os alunos

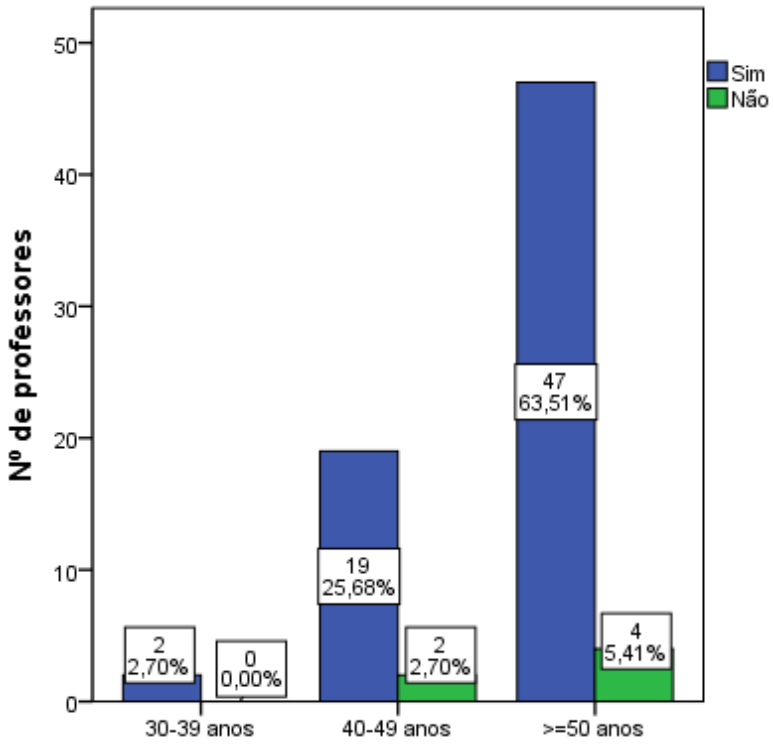
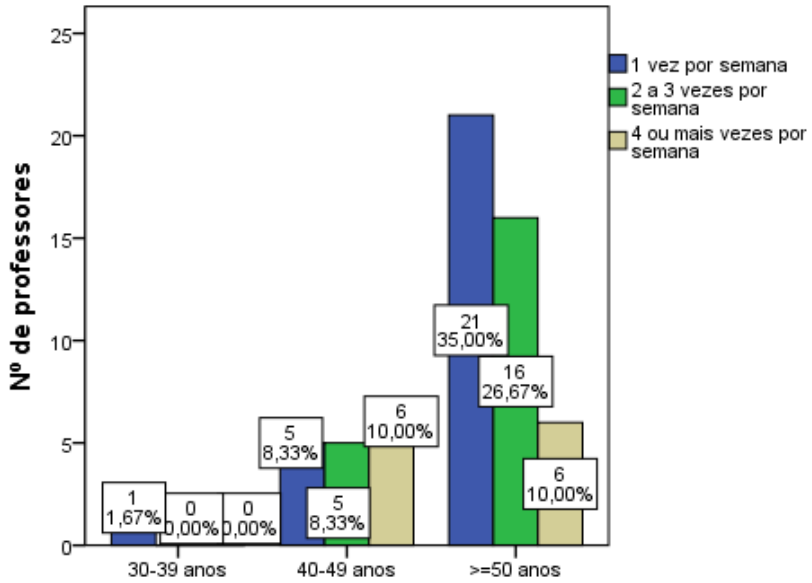
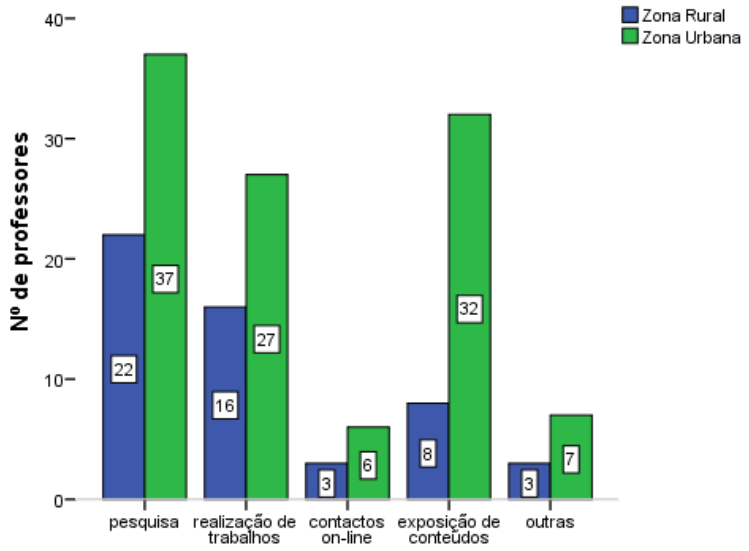


Figura 6: Relação entre a idade do professor e a frequência com que utiliza meios informáticos com os alunos



Parece-nos que é tão importante conhecer a utilização do computador em contexto de escola como a frequência com que se regista. Deste modo, podemos afirmar que a maioria dos professores usa o computador uma vez por semana (27; 45%), seguida de um número muito próximo de professores que usa o computador duas ou três vezes por semana (21; 35%). Contudo, apenas 12 professores (20%) usa mais do que quatro vezes por semana (Figura 6).
Em conclusão, é possível afirmar que na maior parte dos casos, não se trata de uma utilização diária dos equipamentos informáticos. Registamos um único caso, pertencente ao grupo de professores de idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, que os utiliza uma vez por semana. Mais uma vez, não se registam diferenças significativas entre as zonas rurais e urbanas.
A utilização do computador relaciona-se com um enorme investimento de tempo, esforço e vontade de mudar. Contudo, nem todos estão determinados a este esforço (Beauchamp:2004, 328).

Figura 7: Áreas em que os professores utilizam o computador no trabalho com os alunos

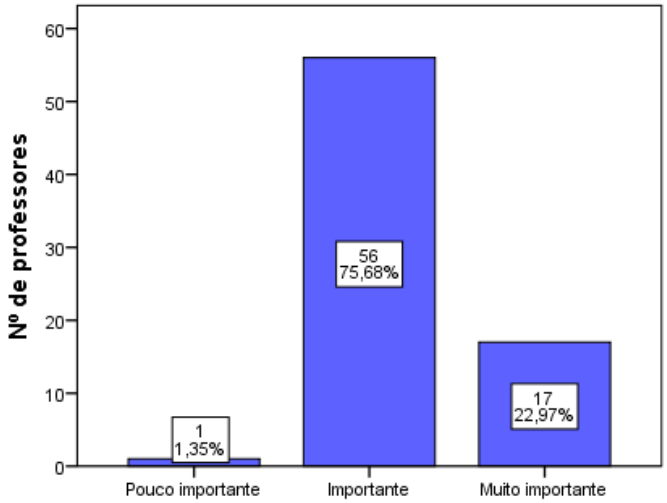


A área preferida pelos professores para utilizar o computador com os alunos é o trabalho de pesquisa e a que se segue é a realização de trabalhos, conforme se visualiza na Figura 7.
Ao analisarmos as respostas tendo em conta a zona onde o professor leciona, verificamos que a pesquisa é a área onde há mais trabalho desenvolvido, tanto nas zonas rurais como urbanas. Nas zonas urbanas, a segunda área é a da apresentação de conteúdos do programa, do ponto de vista do próprio professor. Contudo, em zonas rurais, esta é substituída pela realização de trabalhos. Quando consideramos a idade e o género, não há diferenças dignas de registo.
Com o objetivo de identificarmos as possíveis razões da não utilização dos computadores com os alunos, colocámos a questão "Se não utiliza meios informáticos com os alunos, indique o motivo.", a qual foi respondida por apenas quatro professoras. Uma professora respondeu que não gosta de usar, e as outras três responderam com "outras razões" (as outras possibilidades de resposta ao inquérito eram: "porque não tenho acesso ao computador" e "porque o computador não tem matérias e conteúdos adequados"). Dos quatro professores que responderam a esta

questão, três têm mais de 50 anos e um tem idade compreendida entre os 40 e os 49 anos.

Dos 74 inquiridos que manifestaram a sua opinião relativamente à importância que atribuem à utilização de computadores nos trabalhos escolares, a maioria (75,68%) considera-a importante e 17 professores (22,97%) considera-a muito importante. Devemos sublinhar que não há um único professor que afirme que não é importante e apenas um considera que é de menor importância (Figura 8). Deste modo, podemos concluir que quase todos os professores (73) que responderam à questão estão convencidos da importância dos computadores em contexto de ensino-aprendizagem.

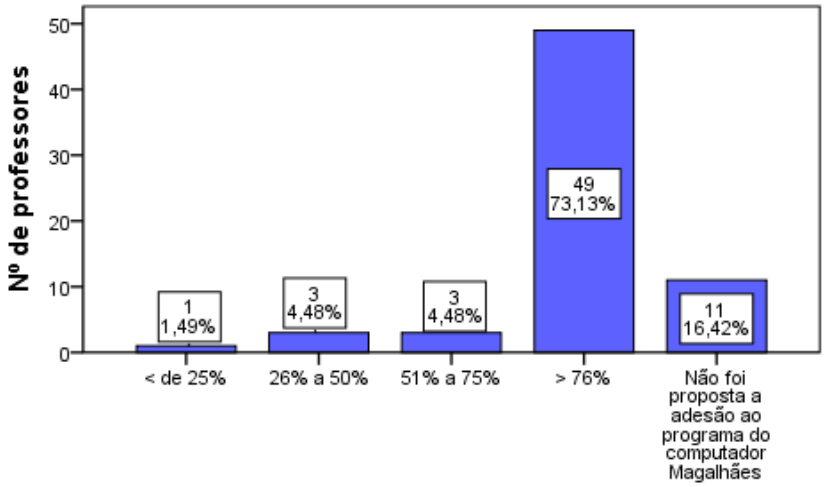
Figura 8: Importância atribuída pelos professores à utilização do computador nos trabalhos escolares



Uma das questões do inquérito pretendia contabilizar o número de alunos que aderiram ao programa *e.escolinha* [2], particularmente através da aquisição do computador Magalhães (anos letivos 2009/2010 e 2010/2011). Neste caso, podemos observar que na maior parte das turmas (49; 73,13%) mais de 75% dos alunos aderiram ao programa. Há apenas uma turma em que menos de 25% aderiram. Nas restantes seis turmas, a percentagem de adesão situa-se entre os 25 e os 75%. Este programa foi suspenso a partir de 2011. Por esta razão, onze das turmas inquiridas (16,42%) não puderam aderir ao programa.

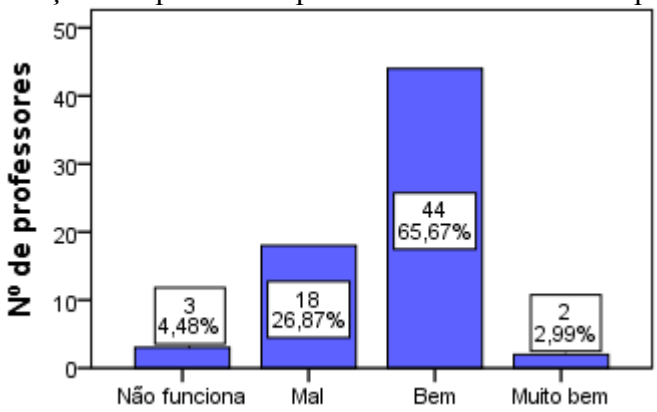
[2] Programa *e.escolinha* acedido em 14 de Fevereiro, 2014, em https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/eescolinha-01initiativa/271

Figura 9: Percentagem de alunos que aderiu ao programa do computador Magalhães



Quanto à opinião dos professores sobre como o computador Magalhães funciona (Figura 10), 44 professores consideram que funciona bem e 2 considera que funciona muito bem. Os restantes 18 consideram que o computador Magalhães funciona mal ou não funciona de todo – opinião de 3 professores.

Figura 10: Distribuição da opinião dos professores acerca do computador Magalhães



Quanto à competência dos alunos na utilização dos computadores (Figura 11), 13 dos professores (18,31%) pensam que os alunos não têm competência suficiente para trabalhar com eles, para 47 professores (66,20%) os alunos têm um nível satisfatório de competência, 10 professores (14,08%) consideram que têm um nível bom de competência e apenas um (1,41%) classifica tal competência com muito bom.
Relativamente ao apoio familiar na utilização dos computadores (Figura 12), 37 professores (52,11%) creem que apenas poucos alunos têm apoio familiar, 32 professores (45,07%) pensam que quase todos os alunos têm apoio familiar e apenas dois professores consideram que todos os alunos o têm.

Figura 11: Opinião dos professores relativamente à competência dos seus alunos na utilização do computador

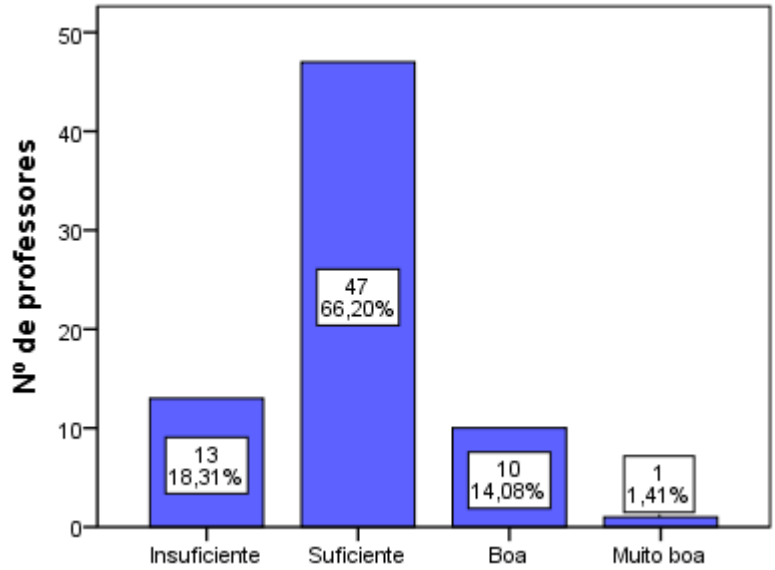
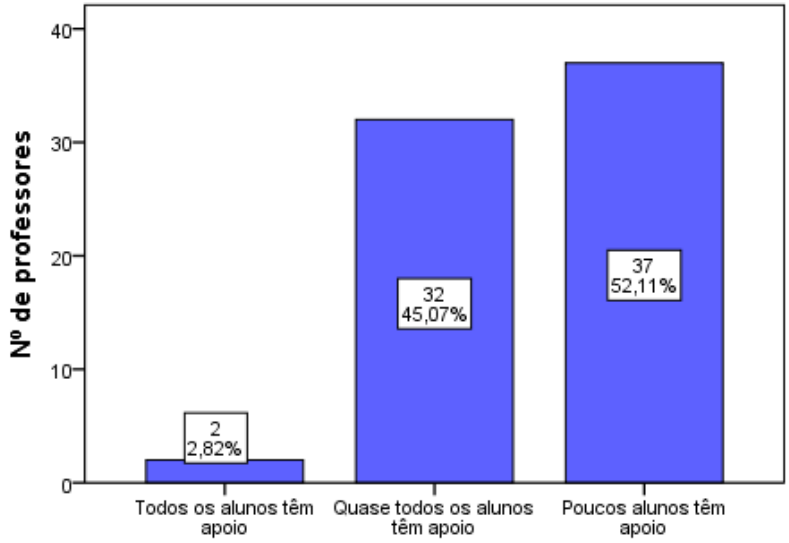


Figura 12: Opinião dos professores relativamente ao apoio familiar aos alunos na utilização de meios informáticos



De acordo com Mumtaz (2001), os alunos usam mais o computador em contexto familiar do que na escola. Tanto numa perspetiva pedagógica como interventiva, este facto demonstra ser necessário conhecer melhor o apoio da família nesta atividade.

1.3 Conclusão

Do nosso estudo, podemos concluir dizendo que os professores utilizam ferramentas informáticas no processo de ensino/aprendizagem. Contudo, não é uma utilização diária em contexto de sala de aula. Os professores anseiam por algum desafio no uso de computadores na escola. Mas há uma necessidade evidente de formação contínua dos professores, para possibilitar a atualização de conhecimentos, e de suporte técnico na escola, para que seja possível utilizar os meios que a mesma disponibiliza. O

desenvolvimento de competências na utilização de meios informáticos remonta ao ensino superior, nomeadamente ao processo de estágio pedagógico dos docentes. Empreendedorismo e competência são caminhos que têm de ser trilhados durante a formação dos professores de forma a prepará-los para novos papéis na educação, tanto em termos de competência técnica como pedagógica. Os professores não demonstram, ainda, notáveis competências no uso das tecnologias de informação e comunicação, mas é indubitavelmente um processo que está em desenvolvimento. Por outro lado, os professores reconhecem que os seus alunos têm competências na utilização do computador, tal foi manifestado pela generalidade dos professores inquiridos. Para tal, pode ter contribuído a adesão ao programa *e.escolinha* que permitiu que muitos alunos pudessem adquirir um computador.
Notoriamente, defendemos a necessidade da existência de um contexto de apoio e de suporte. Contudo, e não menos importante, os professores têm de ser empreendedores se quiserem o sucesso com (e de) os seus alunos. Não esqueçamos que, por um lado e devido a todos os problemas económicos, estamos a lidar com menos recursos materiais por parte das escolas. Por outro lado, a capacidade e competências dos alunos nas tecnologias de informação e comunicação estão a crescer de forma exponencial. Estes são, entre outros, alguns desafios atuais numa era dominada pela tecnologia.

Agradecimentos
Publicação apoiada pelo projeto PEst-OE/EGE/UI4056/2014 UDI/IPG, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia

2. Referências Bibliográficas

Beauchamp, Gary (2004) Teacher Use of Interactive whiteboard in primary schools. Technology, Pedagogy and Education, vol 13, No 3.

Davidson, C. & Goldberg, D. (2009) The Future of Learning Institutions in a Digital Age. MacArthur Foundation, The MIT Press.

Mumtaz , Shazia. (2001) Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. Computers & Education, vol 36, 347–362.

Redecker, C., Ala-Mutka, K. & Punie Y. (2010) Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning. Publications of the European Communities Europe European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg: Office for Official.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS-CHAVE EM LITERACIA DIGITAL

Lurdes Lima [1], Angélica Monteiro [2], Carlinda Leite [3]

[1]Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Porto, lurdes.lima@gmail.com
[2]Centro de Investigação e Intervenção Educativas/ Instituto Piaget, Porto, angelica.monteiro@gaia.ipiaget.pt
[3] Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Porto, carlinda@fpce.up.pt

Resumo

A literacia digital constitui uma das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida e corresponde a um dos eixos de ação da Estratégia Europa 2020, pelo que tem vindo a ser alvo de preocupação e reflexão nos últimos anos. O presente estudo dá a conhecer alguns resultados parciais de um estudo exploratório, correspondente a um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas de Vila Nova de Gaia. Os dados foram obtidos por pesquisa bibliográfica, análise documental e inquérito por questionário (70 respostas). Estes resultados preliminares apontam para uma utilização generalizada dos media digitais por parte destes professores na sua atividade docente, nomeadamente ao nível da motivação para a aprendizagem e da comunicação com os estudantes. A nível da utilização pessoal, salienta-se o recurso a fontes de informação digital e de programas do Office (Word, PowerPoint e Excel). No final do estudo pretende-se produzir recomendações de atuação educacional e pedagógica necessária à promoção da literacia digital junto das escolas do ensino básico e secundário.

1. Introdução

O presente estudo insere-se no domínio da Educação para a literacia mediática. Esta designação, tal como refere a recomendação N.º6/2011 (ponto 2), enfatiza não os media em si, mas o seu uso informado, crítico e responsável pelo que pressupõe que se promovam três tipos de aprendizagem:

- **Aprender a aceder à informação e a comunicar**, incidindo nomeadamente no saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando sobretudo à credibilidade das fontes;
- **Aprender a ter uma compreensão crítica dos media e da mensagem mediática**, tendo em atenção designadamente quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;
- **Aprender a fazer uso criativo e responsável dos media** particularmente para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

A este respeito, a Declaração de Braga sobre a Literacia dos Media (2011) propõe que se promova um maior conhecimento da realidade nacional nos seus vários níveis, nomeadamente através de projetos de investigação (...). De igual forma, o Conselho Nacional de Educação

[Conselho Nacional de Educação (CNE), 2011] na sua recomendação número 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática aponta que se apoiem estudos e investigações relativos ~~à~~ a esta temática, articulando esforços com outros parceiros da área. É tendo por referência estes desafios que desenvolvemos uma investigação cujo objeto de estudo se centra na produção de conhecimento sistematizado sobre a educação para a literacia mediática, nos ensinos básico e secundário. Para isso, para além da pesquisa teórica, realizámos um estudo empírico sobre as vivências, as práticas e as orientações de escolas e professores. Interessou-nos **conhecer de que forma um agrupamento de escolas se apropriou dos media para a promoção da literacia digital**. Para concretizarmos este objetivo geral, formulámos as seguintes questões de pesquisa:

- De que forma os professores acedem aos media digitais nas escolas? Que condições as favorecem? Que condições as dificultam?
- Que uso fazem professores e alunos dos media existentes?

As escolas e os professores foram, pois, o *locus* para esta investigação, correspondendo os resultados que apresentamos a um agrupamento de escolas situado em Vila Nova de Gaia, distrito do Porto.

2. Conceito de Literacia digital

A literacia digital tem vindo a ser alvo de estudo nos últimos anos. Várias instituições e organismos nacionais e internacionais têm-se debruçado sobre a forma como é feita a sua promoção nas escolas e na sociedade em geral (UNESCO, ERC; UMIC, CNE, ...). Mais do que saber utilizar um artefacto tecnológico, a literacia digital inclui uma grande variedade de habilidades cognitivas complexas, tais como, motoras, sociológicas e emocionais que os utilizadores precisam de ter para usar ambientes digitais de forma eficaz. A este respeito, Eshet-Alkali & Amichai-Hamburger (2004:1) definem cinco competências digitais:

1. Foto-visuais ("leitura" de instruções de ecrãs).
2. Reprodutivas (utilização da reprodução digital para criar novos materiais significativos a partir de pré-existentes).
3. Derivadas (construção do conhecimento a partir de navegação não-linear, hipertextual).
4. De informação (avaliação da qualidade e validade da informação).
5. Sócioemocionais (compreensão das "regras" que prevalecem no ciberespaço e aplicação desta compreensão na comunicação online).

Para além das competências referidas, Martin (2005) afirma, no seu projeto "DigEuLit", que o conceito de que estamos a falar inclui vários elementos-chave, tais como:

1. Literacia digital - envolve ser capaz de realizar ações bem-sucedidas em diversos aspetos da vida quotidiana;
2. Literacia digital - varia de acordo com a situação particular de cada indivíduo, sendo, por isso, um processo contínuo ao longo da vida;
3. Literacia digital - conceito mais amplo do que a alfabetização em TIC, e que inclui vários aspetos como a literacia da informação e a alfabetização visual;
4. Literacia digital - envolve a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planear, executar e avaliar ações

digitais na solução de tarefas da vida, bem como a capacidade de refletir sobre o processo de desenvolvimento da sua própria alfabetização digital.

Com base nestes elementos, o autor apresenta a sua própria definição de literacia digital:

> "Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process" (Martin, 2005:135).

Isto significa que, na opinião do autor a que nos estamos a reportar, a literacia digital é a noção, atitude e capacidade dos indivíduos de utilizarem adequadamente as ferramentas digitais e a facilidade para identificar, ter acesso, integrar, avaliar, analisar e sintetizar, criar e comunicar através de recursos digitais.

No mesmo sentido, de acordo com a Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007, a Educação para os Media visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os media deverão ser capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Desta forma estão mais aptas a protegerem−se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório.

Pereira (2013), no estudo que realizou sobre Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação, analisou vários documentos até 2010 salientando a ausência de consenso relativamente ao conceito de Literacia Digital e à utilização como sinónimos deste conceito de outros como Literacia Mediática e "Educação para os Media" (Varis, 2008: 58). Nota-se que, à medida que os anos vão avançando e com a rapidez com que as mudanças ocorrem, os termos adotados acompanham esta mudança. Tal é visível, por exemplo, no documento "Uma agenda digital para a Europa" em que aparecem novos termos como "literacia digital e mediática" e "competências digitais e de literacia mediática". Também na Recomendação N.º6/2011 (ponto 2) é afirmado:

> ""'Educação para os Media" é a designação mais tradicional mas "Literacia dos Media" tem vindo a ser cada vez mais utilizada sobretudo em documentos europeus como alternativa mais atual e sugestiva da inclusão dos novos Media digitais… . Este domínio do saber deveria pois designar-se "Educação para a Literacia Mediática" e é esta a designação que a presente Recomendação adota".

Pelo que foi anteriormente exposto, consideramos que o conceito de literacia digital deve envolver um conjunto de competências técnicas específicas, mas também incluir a utilização dos meios digitais e a execução de tarefas na demonstração de aptidões. Para além desta conceção da literacia digital, consideramos que o conceito deve envolver um conjunto de práticas sociais e de cidadania, de forma a assumir um papel relevante na expressão e comunicação pessoal (Papaioannou, 2011). Nesta linha de raciocínio, partilhamos a opinião

de Varis (2008) quando afirma que a redução da literacia digital exclusivamente a competências de utilização de um computador é uma simplificação cruel e uma perda de sentido.

Foi esta orientação conceptual que seguimos no estudo acerca da literacia digital realizado num agrupamento de escolas de Vila Nova de Gaia, onde, para além da questão do acesso aos Media Digitais e da sua utilização pessoal feita dos professores, procurámos conhecer as condições que favorecem e as que dificultam a sua integração nos processos de ensino-aprendizagem.

3. A literacia digital num agrupamento de escolas de Vila Nova de Gaia

3.1. Caracterização do agrupamento de escolas

O agrupamento é composto por 12 escolas dispersas pelo Concelho de Vila Nova de Gaia: nove EB1/JI, duas EB1; uma EB 2,3 e uma secundária, no total com aproximadamente 3270 alunos. O agrupamento possui cerca de 267 professores. Na tabela 1 apresentamos a relação entre o tempo de serviço e as idades dos professores[1].

Tabela 1: Caracterização dos professores do agrupamento de escolas (idade x tempo de serviço)

Tempo de Serviço e Idade	Menos de 30 anos	Entre 30 e 40 anos	Entre 40 e 50 anos	Entre 50 e 60 anos	Mais de 60 anos	Totais
0 – 9 anos	21	37	15	1	0	63
10 – 19 anos	1	31	31	3	1	66
20 – 29 anos	0	0	40	36	0	76
30 ou + anos	0	0	2	47	1	50
Total	22	68	88	87	2	267

Quanto aos recursos tecnológicos, as escolas possuem 189 computadores fixos, 75 computadores portáteis e 23 quadros interativos. O agrupamento tem uma página Web e uma plataforma para a criação gratuita de blogs (em Junho de 2014 pudemos contabilizar 24 blogues pertencentes à biblioteca, às escolas, clubes e projetos). De acordo com a informação veiculada através da página Web, esta plataforma tem por objetivo "partilhar o trabalho que é desenvolvido no âmbito das disciplinas, atividades e projetos existentes no agrupamento e garantir a visibilidade das pessoas envolvidas".

Na página Web há, ainda, uma hiperligação à Moodle que, aparentemente, é utilizada para otimizar os processos de comunicação interna (Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Direção, Coordenações, Departamentos e Cursos).

[1] Dados obtidos através da consulta ao Projeto Educativo do Agrupamento

3.2. Método, técnicas e procedimentos de recolha de dados

De forma a conhecer a perceção dos professores sobre a Literacia Digital nas escolas do agrupamento, submetemos um inquérito por questionário online através do Encuesta Facil[2]. Após a realização de um pré-teste, foram entregues 137 questionários, dos quais foram validadas 70 respostas. O questionário estava dividido em quatro partes, conforme é referido na Tabela 2.

Tabela 2: Questionário

Parte 1	Identificação Pessoal	Género Idade Disciplina Nível de ensino Anos de serviço
Parte 2	Acesso aos media digitais	Local Frequência Equipamentos
Parte 3	Utilização pessoal dos media digitais	Finalidades Conhecimentos Capacidades
Parte 4	Utilização pedagógica dos media digitais	Recursos Atividades Motivações Indicações Vantagens Desvantagens

3.3 Caracterização da amostra

Dos professores que responderam ao questionário, 86% pertencem ao sexo feminino e os restantes 14% são do sexo masculino. A faixa etária dos respondentes está compreendida entre os 25 a 35 anos (7%) e acima de 46 anos (49%).

Quanto à formação académica, a maioria (70%) possui licenciatura, seguido de 20% com grau de mestre. Os professores lecionam diferentes disciplinas, sendo que predominam os professores de Matemática (13%) e de Português (10%). Os ciclos de ensino são representados no Gráfico 1.

[2] http://www.encuestafacil.com

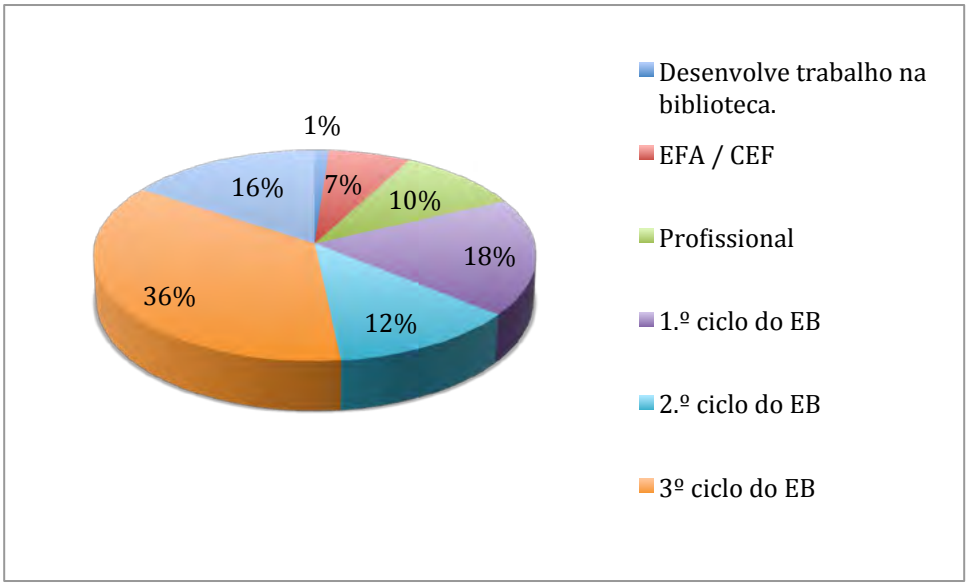


Gráfico 1 – Ciclos de ensino lecionados pelos professores

Como pudemos observar, a maioria dos respondentes leciona no 3.º ciclo, seguido do 1.º ciclo do ensino básico. Apenas 1% dos professores desenvolve trabalho na biblioteca.

Os resultados parciais apresentados neste texto dizem respeito à parte 2 e à parte 4 do inquérito realizado (tabela 2), ou seja, acesso aos media digitais e utilização pedagógica dos media digitais, uma vez que podem contribuir mais diretamente para dar resposta às questões apresentadas anteriormente.

A análise dos resultados foi feita através de estatística descritiva e de análise de frequências.

3.3. Resultados parciais

Os professores foram questionados acerca das suas próprias competências de utilização das TIC (Tabela 3). Dos 61 professores que responderam a esta questão, a maioria utiliza: editores de texto (61), fontes de informação digital (59), folhas de cálculo e sabem fazer apresentações eletrónicas (54). As aptidões que, em maior número, consideram não adquiridas dizem respeito à utilização de gestores de referências bibliográficas e a de programas estatísticos (Tabela 3).

Tabela 3: Utilização pessoal das TIC por parte dos professores

	Sim	Não	NS/NR
Utiliza de fontes de informação digitais	59	0	2
Utiliza catálogos automatizados	25	21	11
Consulta e usa fontes eletrónicas de informação primárias (ex. revistas digitais, ...)	44	11	4
Utiliza fontes eletrónicas de informação secundárias (ex. bases de dados, …)	32	23	4
Sabe recuperar informação na Internet (ex. pesquisas avançadas, diretórios, portais)	46	8	5
Utiliza fontes eletrónicas de informação informal (ex. blogs, listas de distribuição, …)	35	21	3
Conhece estratégias de refinamento de pesquisa de informação (ex. descritores, operadores booleanos, …)	16	35	6
Sabe avaliar a qualidade dos recursos de informação	45	11	3
É capaz de determinar a atualização da informação existente num recurso	36	16	6
Utiliza gestores de referências bibliográficas (ex. Endnote, Reference Manager, Mendley, ...)	6	45	6
Utiliza editores de texto (ex. Word, ...)	61	0	0
Utiliza folhas de cálculo (ex.Excel, …)	54	4	1
Utiliza programas estatísticos (ex. SPSS, ...)	11	42	3
Sabe instalar programas informáticos	37	20	1
Conhece a legislação sobre o uso da informação e da propriedade intelectual	27	27	4
Sabe fazer apresentações académicas (ex. PowerPoint)	54	5	0
Sabe difundir a informação na Internet (ex. Webs, Blogs, …)	36	19	3

A informação apresentada na Tabela 3 indica uma maior aptidão para a realização de funções tais como a edição de texto, cálculos e apresentações digitais. As ferramentas e as funcionalidades de tratamento e organização de dados, bem como o refinamento de pesquisas, são as que os professores referem ter menos conhecimento.

Relativamente à questão "De que forma os professores acedem aos Media Digitais?", foram feitas perguntas relativas ao local, à frequência e aos equipamentos utilizados.

A totalidade dos professores tem acesso aos Media digitais em casa e uma grande maioria (85%) na escola. Os docentes (96%) afirmam aceder diariamente à Internet através do portátil pessoal (78%), PC pessoal (42%) ou partilhado (41%).3

O facto dos professores possuírem um portátil pessoal pode estar relacionado com o Plano Tecnológico em Educação (Ministério da Educação, 2010) que oferecia condições muito vantajosas para a aquisição de um computador portátil.

Quanto às condições que favorecem ou que dificultam a promoção da literacia digital na escola, os professores classificaram os aspetos apresentados numa escala de irrelevante (----) a muito importante (+++).

[3] Nesta questão os professores poderiam assinalar mais do que uma opção

No que se refere às condições que favorecem a promoção da literacia digital na escola, o aspeto considerado mais importante foi a "disponibilidade de recursos tecnológicos na escola" e o aspeto considerado menos importante foi a "existência de uma equipa pedagógica de apoio à utilização das TIC", tal como se pode observar no Gráfico 2.

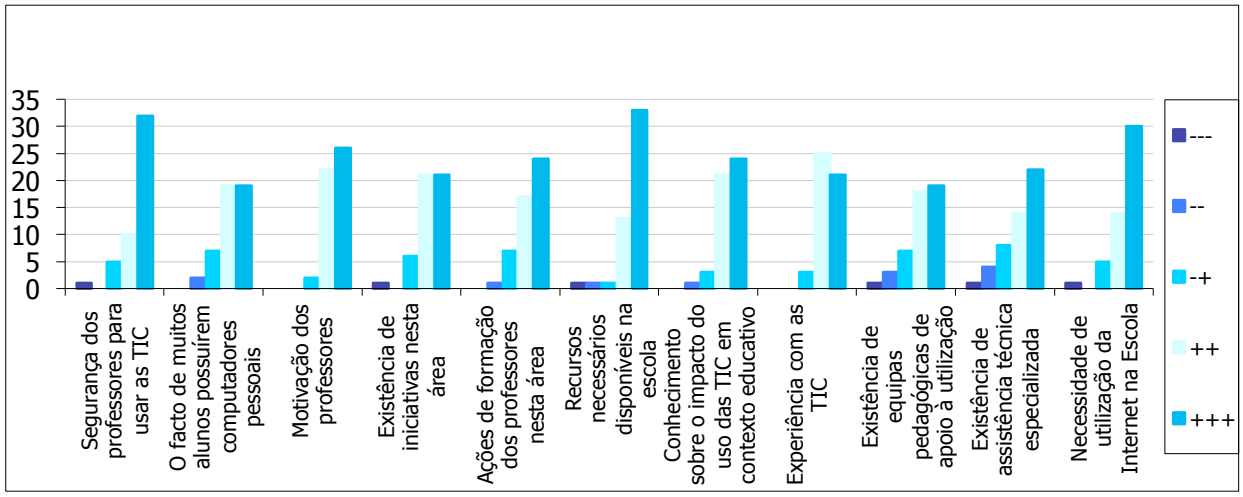


Gráfico 2: Elementos facilitadores da promoção da literacia digital na escola

As opiniões sistematizadas no Gráfico 2 demonstram que o acesso aos meios continua a ser considerado muito importante para a promoção da literacia digital em contraposição com o apoio pedagógico e a existência de iniciativas nesta área. Tais conceções parecem apontar mais no sentido da literacia digital como competência e utilização de recursos tecnológicos (Varis, 2008) do que como conceito amplo que inclui capacidade de seleção, iniciativa, espírito critico, ética, criatividade e inovação sem o qual "os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e conhecimentos necessários para viver no séc. XXI" (União Europeia, 2007).

Quando questionados acerca dos elementos que dificultam a promoção da literacia mediática na escola, os elementos considerados mais importante são os "recursos informáticos escassos na escola" e os menos importantes foram os relacionados com os professores, tais como o "stress" e a "falta de motivação" (Gráfico 3).

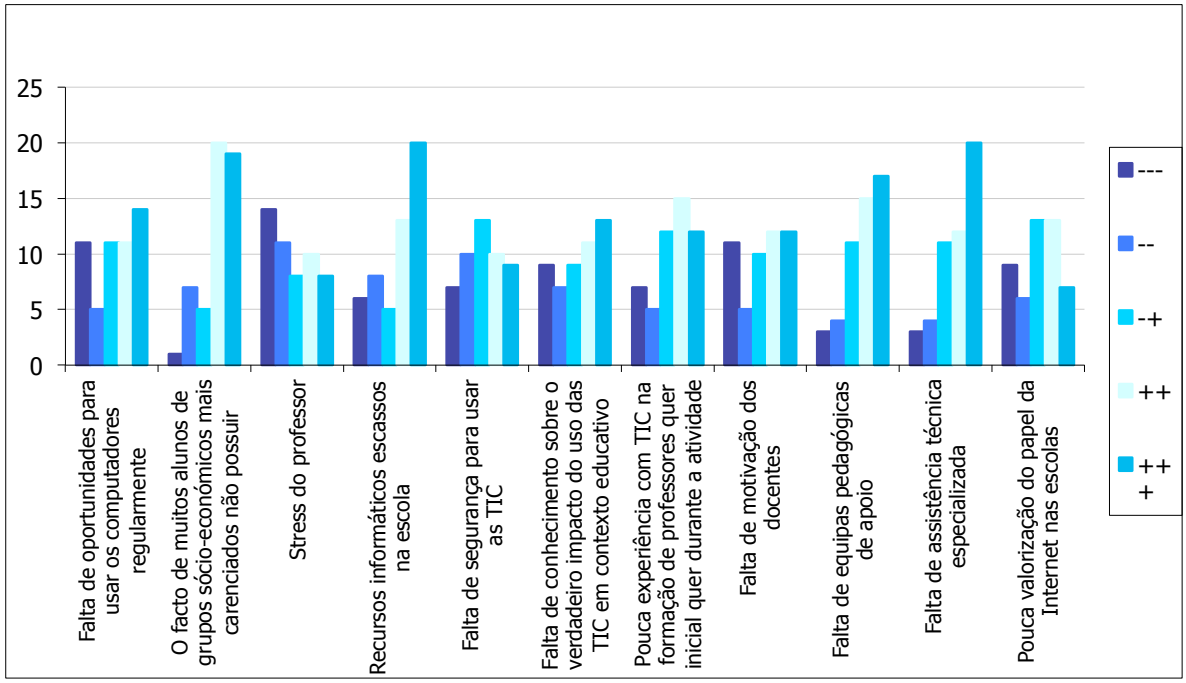


Gráfico 3 – Elementos que dificultam a promoção da literacia mediática na escola

As respostas expressas no Gráfico 3 apontam, mais uma vez, para a valorização do papel dos recursos informáticos para a promoção da Literacia Digital, uma vez que a falta destes e de assistência técnica especializada são apontadas como principais constrangimentos.

Para conhecer "Que uso fazem dos Media existentes", os professores foram questionados acerca das funcionalidades, das finalidades de utilização e das indicações que são dadas aos alunos na realização de trabalhos que envolvem a consulta/utilização de meios digitais.

No que se refere às funcionalidades que os professores solicitam nos trabalhos dos alunos, as mais referidas foram "enviar e receber e-mails", seguida de "ler notícias" e "partilhar ficheiros". Por sua vez, as funcionalidades menos referidas foram "jogar", "utilizar uma webcam", "visitar um chat room" "criar um avatar" e "visitar mundos virtuais" (Gráfico 4).

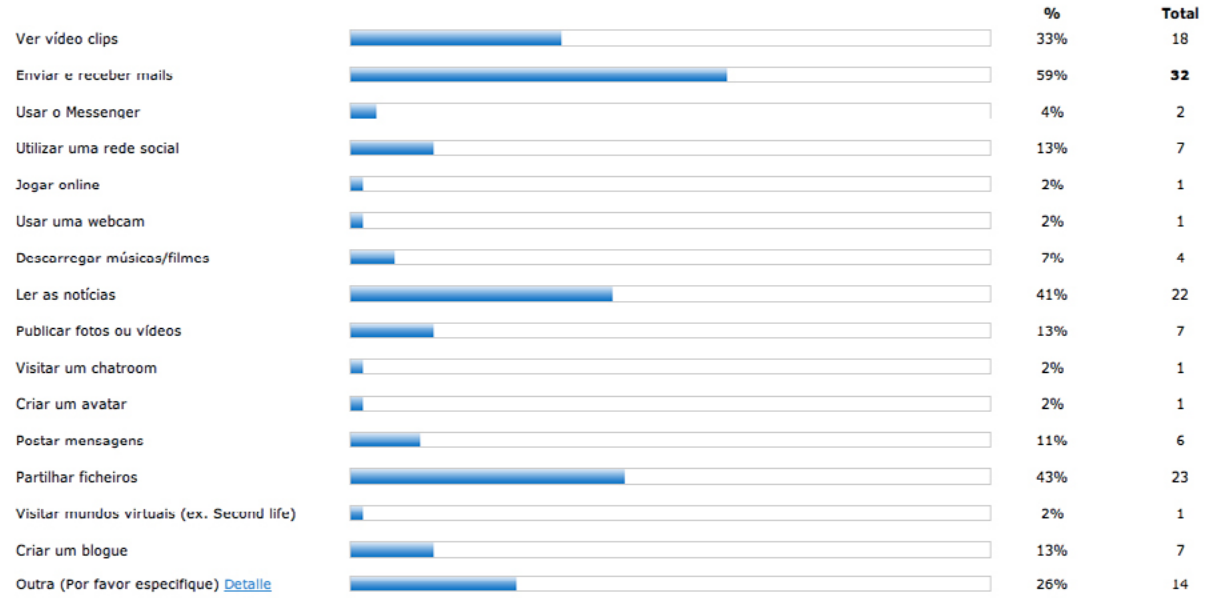


Gráfico 4 – Funcionalidades solicitadas nos trabalhos dos alunos

A informação veiculada através do Gráfico 4 aponta para uma utilização mais "passiva" dos Media Digitais, no sentido em que, geralmente, a troca de e-mails, a partilha de ficheiros e a leitura de notícias podem implicar o sujeito como recetor de informações e não como produtor de conteúdos (utilização e uma rede social, criação de um blogue ou publicação de fotos ou vídeos). Os professores que escolheram "Outra", especificaram pesquisa (9), jogos digitais (1), escola virtual (1), criar PowerPoints (1) e nenhuma (2).

Quanto às razões para a utilização dos Media Digitais, a mais escolhida foi "para motivar a aprendizagem" e a razão menos escolhida foi "para promover a reflexão acerca do impacto destas ferramentas na vida das pessoas". As "outras" razões apresentadas foram "pesquisa" (2), "lúdico e didático" (1) e "como metodologias aplicadas a contextos de turma: indisciplina; numerosa, entre outras" (1) (Gráfico 5).

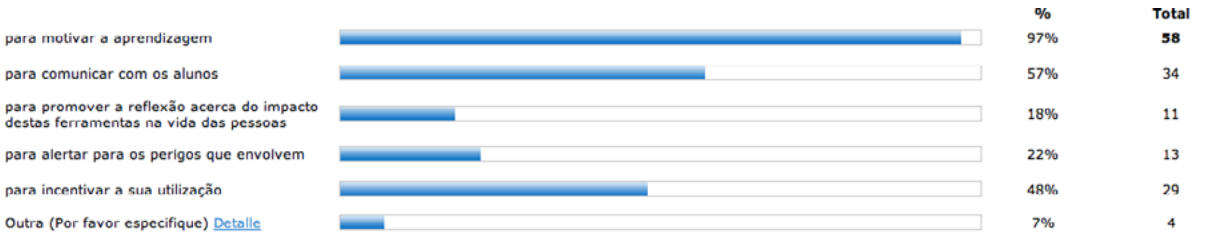


Gráfico 5 – Razão para a utilização dos media digitais

Conforme podemos observar no Gráfico 5, as opiniões expressas pelos professores vão ao encontro da perceção de que as TIC podem motivar a aprendizagem, incrementar os processos de comunicação com os alunos e devem ser incentivadas. Verifica-se, contudo, uma menor valorização da necessidade de promoção de reflexão acerca do seu impacto e dos perigos que

comportam, aspetos mais relacionados com o conceito de Literacia Digital como referimos anteriormente.

Os professores foram questionados, ainda, sobre as indicações que são fornecidas aos estudantes na realização de trabalhos que envolvem a consulta/utilização dos Media Digitais (Gráfico 6).

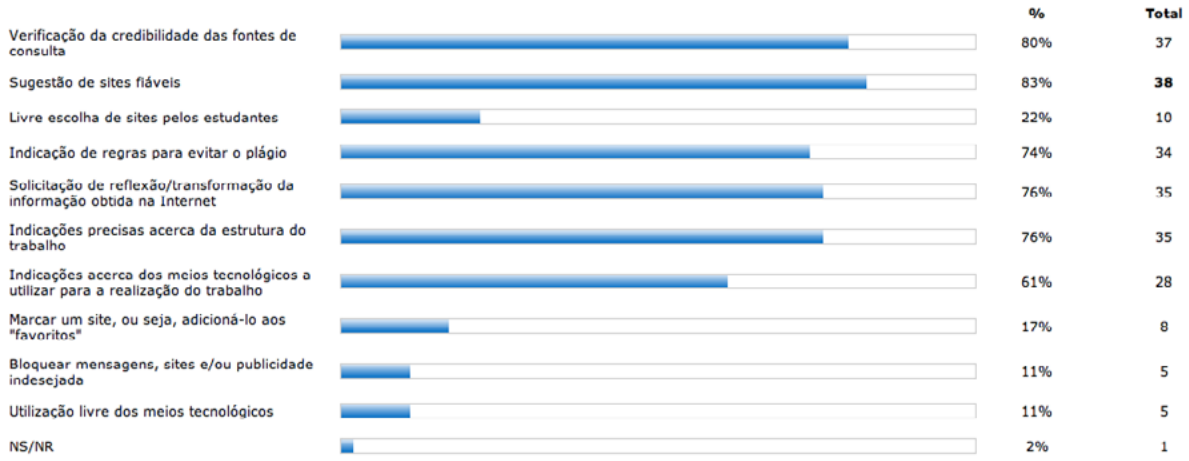


Gráfico 6 – Indicações dadas aos estudantes na realização de trabalhos que envolvam a consulta/utilização dos media digitais

A leitura do Gráfico 6 permite-nos verificar que os professores "sugerem a leitura de sites fiáveis" (37), indicam que os estudantes "verifiquem a credibilidade das fontes de consulta" (36) e dão indicações precisas acerca da estrutura do trabalho (35). Os itens menos escolhidos dizem respeito à utilização livre dos meios tecnológicos (5) e à indicação de bloquear mensagens, sites e/ou publicidade (5).

Tais resultados exprimem, por um lado, a preocupação por parte destes professores com a questão da qualidade da informação veiculada. Por outro lado, parece-nos haver pouca autonomia aos estudantes no acesso e utilização dos Media Digitais, o que pode coartar o seu espírito de iniciativa e criatividade.

4. Reflexões finais

Embora estudo aqui apresentado ainda não esteja concluído, os resultados relativos a esta fase apontam para uma utilização generalizada dos Media Digitais por parte dos professores do agrupamento. A nível da utilização pessoal, salienta-se o recurso a fontes de informação digital e de programas do Office nomeadamente a utilização do Word, PowerPoint e Excel. Na sua atividade docente, estes professores utilizam recursos dos Media Digitais ao nível da motivação para a aprendizagem e da comunicação com os estudantes.

Analisando o que se está a passar nas escolas deste agrupamento de escolas, somo levadas a concluir que houve um bom caminho percorrido no que se refere ao apetrechamento de salas de aula e à aquisição pelos professores e alunos de competências de utilização das TIC indo ao encontro, em certa medida, do que foi preconizado com a implementação do Plano Tecnológico. No entanto, no que se refere ao objetivo do estudo, os dados preliminares apontam no sentido de podemos afirmar que houve alfabetização em TIC mas pouco foi avançado ao nível do seu uso informado, crítico e responsável dos Media. Ou seja, há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de se formarem pessoas educadas para os media, isto é, pessoas que deverão ser capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações, tal como afirmámos na primeira parte deste texto.

Assim, questionamo-nos se a Educação para os media deve ser uma disciplina transversal ou oferta de escola, somos de opinião de que há necessidade de criar uma disciplina transversal integrada no currículo nacional que se debruce sobre esta temática, mas que os professores também podem abordar estas questões no dia-a-dia de sala de aula. Também ao nível do agrupamento é importante colocar a seguinte questão: O que tem sido feito para consciencializar alunos e professores sobre a importância de uma educação para os media?

Referências Bibliográficas

Eshet-Alkali, Y. & Amichai-Hamburger (2004). *Experiments in Digital Literacy*. Disponível em: http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/eshet%26Amichai2004.pdf. Acesso em jun/2014.

Martin, A. (2005). DigEuLit European Framework for Digital Literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, 2 (2), 130-136.

Ministério da Educação e Ciência, Conselho Nacional de Educação (2011) "Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática". Disponível em: http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf. Acesso em Mai/2014.

Papaionnou, T. (2011). Assessing digital media literacy smoung youth through their social networking sites. *Revista de Informatica Sociala*, VIII (15), 37-48.

Pereira, L. (2013). *Literacia digital e politicas tecnológicas para a Educação.* Santo Tirso: De Facto Editores.

Pereira, L. M. (2012). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/19825. Acesso em: dez/2012.

Plano Tecnológico da Educação. Disponível em:

http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=72. Acesso em: nov/2012.

Varis, T. (2008). European and global approaches to digital literacy. *Nordic Journal of digital literacy*, 3 (1), 53-60.

UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf. Acesso em: nov/2012.

As TIC e as Práticas Docentes: A utilização do software educativo 'Escola Virtual' na Prática de Ensino Supervisionada

Henrique GIL
Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESE-IPCB) & CAPP-ISCSP-Universidade de Lisboa, hteixeiragil@ipcb.pt

Cláudia FARINHA
Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESE-IPCB), klaudi.pires.f@gmail.com

Resumo

A presente investigação, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, teve como objetivo principal descrever e analisar a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, a partir da utilização do software educativo «Escola Virtual-3ºano». Tendo em consideração o facto da utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem não ser ainda muito comum, pretendeu-se introduzir novas práticas e novas abordagens num contexto educativo frequentado pelos nativos digitais. A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa qualitativa, com uma abordagem mista, que integrou o estudo de caso e a investigação-ação, tendo sido aplicados questionários aos alunos, registo de observações das aulas e entrevistas aos professores do 1º CEB pertencentes ao agrupamento, com o objetivo de se proceder a uma posterior triangulação de dados. A análise de dados demonstrou que o uso do software educativo pode promover aprendizagens mais motivadoras, desafiantes e significativas, realçando também a importância do papel do professor como mediador. Foi possível verificar-se uma fácil e rápida adaptação na utilização do software educativo por parte dos alunos que lhes permitiu um maior envolvimento nas atividades que foram implementadas. Um outro dado apurado, ao qual se confere um destaque especial, tem a ver com o facto da utilização de um software educativo possuir, quase sempre, um contexto mais lúdico. Tendo em conta os resultados de investigações (nacionais e internacionais) que referem o uso preferencial das TIC para jogar, a utilização da 'Escola Virtual', ao combinar o aspeto lúdico e o aspeto 'curricular' conseguiu que se facilitasse a concretização dos educativos previamente definidos.

O ALUNO, O ENSINO E A TECNOLOGIA: QUE RELAÇÃO?

Cecília Fonseca[1], Joaquim Mateus[2], Urbana Cordeiro[3]
Instituto Politécnico da Guarda
cfonseca@ipg.pt[1], jmateus@ipg.pt[2], ubolota@ipg.pt[3]

Resumo

Nos últimos anos em Portugal, as políticas educacionais conduziram a um aumento significativo dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Destas políticas mais recentes, destacamos o Plano Tecnológico que disponibilizou às escolas, aos professores e aos alunos do 1º ciclo do ensino básico computadores (nomeadamente o computador Magalhães) e garantiu o acesso mais generalizado à internet. Este processo implicou desafios e oportunidades para os professores, alunos e pais / encarregados de educação. Consequentemente, metodologias e técnicas, abordagens e hábitos de estudo podem ter sofrido alterações.

Este trabalho baseia-se em estudos recentes e aborda a utilização das novas tecnologias em contexto escolar por parte dos alunos do 1º ciclo, nomeadamente nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. No quadro de uma aprendizagem centrada no aluno, é importante analisar as competências e os conhecimentos que o mesmo adquire, ou não, ao interagir com as múltiplas ferramentas tecnológicas utilizadas em contexto escolar. Por outro lado, é importante perceber que utilização faz das tecnologias de informação e comunicação fora do contexto escolar. Será, ainda, analisada a perceção dos alunos sobre a sua competência na utilização de tais ferramentas e do apoio que recebem dos professores e dos pais / encarregados de educação.

Na realidade atual, as metodologias de ensino / aprendizagem têm de estar coordenadas com a permanente presença das tecnologias de informação e comunicação na vida dos alunos, devendo utilizá-las nas situações em que sejam uma mais valia.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

UTILIZAÇÃO DAS TIC EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Ruthe Falcão[1], **Isabel Sanches**[2]

[1] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa. ruthefalcao@sapo.pt

[2] Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade Lumière (Lyon 2); Professora Associada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Cocoordenadora do mestrado em Educação Especial; Investigadora integrada do Centro de estudos interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED). isabelrsanches@gmail.com

RESUMO

Este estudo, no âmbito de doutoramento em Educação, investiga a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC no ensino/aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo - PEA, no ensino pré-escolar. A investigação passa por uma fundamentação teórica sobre as PEA e as TIC, em geral e no âmbito da E.E./PEA, em particular. Propusemos os seguintes participantes: educadores de infância, crianças com PEA e especialistas na área das TIC. É um estudo misto de natureza quantitativa / qualitativa. Os dados quantitativos recolhidos são tratados através do programa SPSS com vista a apresentar, de modo esclarecedor a utilização das TIC. Para aprofundamento de dados quantitativos, utilizar-se-á a entrevista e a respetiva análise de conteúdo, usando o modelo Bardin, e ainda a observação da sala de aula. Observações preliminares, no jardim de infância, mostram que as educadoras se socorrem das TIC, para controlar comportamentos e estimular a aprendizagem das crianças com PEA.

Palavras-chave: Educadores de Infância; Ensino Pré-escolar; Perturbação do Espectro do Autismo; Tecnologias da Informação e da Comunicação.

1. Introdução

Desde a infância e durante toda a nossa vida somos confrontados com a urgência de comunicarmos. Todavia, para alguns indivíduos, essa necessidade se confronta com limitações, com dificuldade ou mesmo impossibilidade de a realizar, devido a um número variado de causas. É o caso das pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo-PEA. As Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs surgem com o potencial de alterar significativamente o estilo de vida das pessoas com PEA, uma vez que, encontrando-se cada vez mais ligadas à educação, sendo uma ferramenta de trabalho, permite desobstruir barreiras inibidoras de aprendizagem e suscitar um entusiasmo que se sobrepõe às baixas expectativas que o aluno possa ter acerca de si próprio.

O rápido desenvolvimento das TICs trouxe para o sistema educativo e para a sociedade várias ferramentas de ensino e aprendizagem, suscetíveis de contribuir para

uma melhor integração das crianças e dos jovens com dificuldades. Neste sentido, a utilização das TICs enquanto recurso pedagógico no ensino pré-escolar implica vários factores, que vão da sua disponibilização, ao imperativo conhecimento técnico e didácticos dos educadores para, eficazmente, utilizarem os recursos informáticos.

As novas tecnologias, quando utilizadas em contexto de sala de aula, podem criar um novo modelo de comunicação e interação professor/aluno, aluno/aluno. A utilização das TICs, enquanto recurso pedagógico no ensino pré-escolar. Segundo Farrel (2008, p. 56), podem "simplificar o processo de escrita, permitir que os alunos explorem ideias e experimentem coisas antes de se comprometer com o resultado final e apresentar informações em pequenas quantidades que podem ser facilmente assimiladas", o que pode ajudar na inclusão dos alunos em geral e dos que que têm Perturbação do Espectro do Autismo, em particular.

O conceito de inclusão digital significa melhorar as condições de vida de uma comunidade que precisa da ajuda da tecnologia e de minorar a "divisória digital". Bahia e Trindade (2010, p. 96) referem que:

> as tecnologias educativas, quando utilizadas de forma fundamentada e planificada podem promover atitudes positivas face à diversidade e promover ganhos ao nível acadêmico e social, do desenvolvimento de um sentido de comunidade e das práticas não-discriminatórias, que são as componentes da filosofia inclusiva.

Pretende-se, assim, que este estudo seja uma reflexão aprofundada sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso de aprendizagens e práticas inclusivas para crianças com PEA, pela sua complexidade e multiplicidade de características que lhe estão associadas. A perturbação do espetro do autismo é um campo de investigação muito rico e estimulante nas áreas da psicologia, educação e didática, entre outras, sendo assim, indispensável que a investigação se volte para o terreno e análise, em profundidade, a adequada integração das tecnologias em contexto educativo (Amante, 2007, p. 58).

2. Enquadramento teórico

Inicialmente o autismo era encarado com uma perturbação da interacção mãe-bebé e seria consequência desta má interação e da rejeição emocional que surgia o isolamento da criança (teorias de base psicanalítica - Bettelheim, 1967 e Kanner, 1943). As pesquisas genéticas levaram à descoberta de várias doenças genéticas associadas ao Autismo com identificação concreta da causa para a existência de uma perturbação. Diante disto, as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) são consideradas hoje como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditárias (Lima, 2012). Neste sentido, o presente capítulo vem propor uma reflexão histórica e o quadro atual sobre o Autismo e a utilização pedagógica das TICs nas PEA.

2.1.Síntese histórica e quadro atual sobre o Autismo

O termo autismo deriva da palavra grega autos (próprio) e traduz a ideia de "estar mergulhado em si". Foi descrito pela primeira vez no ano de 1943, pelo psiquiatra norte-americano Leo Kanner, sendo inicialmente denominado

> Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbação das relações afetivas com o meio, solidão extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de potencialidades cognitivas, aspeto físico aparentemente, normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Tamanaha, Perissinoto, & Chiari, 2008, p. 296).

O autismo pode manifestar-se desde o nascimento da criança ou antes dos 30 meses de idade. A partir dos anos 70, iniciam-se diversos questionamentos a respeito do autismo como psicose. Tustin (1975), considerado um dos mais influentes psicanalistas da escola Kleiniana, destacou na teoria afetiva que o autismo era uma consequência de uma depressão psicótica, pois a criança ao nascer é inserida numa matriz social que cria condições para que ela viva a ilusão de continuidade com a mãe, embora fisicamente separada. Quando a criança, por algum motivo tem a perceção brusca dessa separação, poderá sofrer um tipo muito particular de depressão, associada a sentimento de terror. Segundo o autor, a criança/o jovem com autismo geralmente vive em torno do próprio eu (self) e, quase sempre, parece centrado em si mesmo onde pouco reage ou responde ao mundo que o rodeia. Contudo, a dificuldade que a criança/o jovem com autismo tem em construir essa identidade condiciona o seu mundo simbólico e imaginário - podendo ele construir ilhotas de inteligência mas sem significado, dado a ausência de contextualização.

Rutter (1979) definiu o autismo como uma síndrome comportamental de um quadro orgânico. Em consequência disso, iniciou-se uma mudança na abordagem do autismo, até então, classificado como uma psicose infantil. Portanto, o autismo deixou de ser considerado um quadro específico e único sendo reconhecido como uma síndrome. Alguns autores psicanalistas e analistas, implicados no estudo do autismo inferiram os seus conceitos a partir das intervenções terapêuticas que realizaram com crianças autistas, utilizando inicialmente a metodologia psicoterapêutica.

De acordo com o pensamento de Mahler (1983), a relação materna é um fator muito importante para o desenvolvimento da criança. Quando isso não acontece, em particular nos primeiros dias de vida extrauterina, poderá ocasionar a incapacidade da criança se relacionar com outras pessoas, devido à inabilidade para ver o objeto humano no mundo externo, ou seja, uma limitação em perceber as experiências corporais de outra. Nos diversos entendimentos sobre o autismo, observa-se que tais crianças parecem impossibilitadas de entrar ou sair do estado de simbiose mãe-bebé. Nessa fase a relação com a mãe é observada, mas não evolui até ao estádio do seu reconhecimento como objeto separado. Essa separação consiste na saída da criança da fusão simbiótica com a mãe e a individualização refere-se às aquisições que marcam o momento em que

a criança assume as suas próprias características individuais. São processos de desenvolvimento que se relacionam, mas não são idênticas. A literatura psicanalítica formula a hipótese de o autismo ser causado pela relação mãe-bebé, tal como explicitado acima, e prescreve para o seu tratamento a psicoterapia. No entanto, vários estudiosos mostraram que no desenvolvimento normal, o recém-nascido já tem a sensação de separação da mãe, estando alerta para receber as experiências do mundo externo. O modelo médico observa um comportamento orgânico – neurológico central, cujo tratamento se dá através de medicações para controlar comportamentos agressivos associados a terapias comportamentais.

Segundo Tustin (1990), a característica descritiva mais importante da criança com diagnóstico de autismo é a sua falta de relações sociais normais. Essas crianças não confortam os seus pais, não percebem sentimentos e interesses dos outros, reagem com raiva e/ou pânico quando se sentem ameaçadas. De acordo com este autor, em alguns casos, os fatores genéticos têm mais peso que os fatores ambientais. No entanto, a aversão do contato humano demonstrado pela criança com diagnóstico de autismo não é uma consequência de algum trauma de nascimento, uma vez que, a alteração nas predisposições biológicas são comuns a toda humanidade.

Os índices de incidência divulgados por diversos estudiosos no assunto variam, já que cada um assume uma definição diferente para o termo autismo e, consequentemente, com uma determinada abrangência. No entanto, os índices mais aceites e divulgados variam dentro de uma faixa de 2 a 5 casos de diagnóstico para 10.000, é certo que o predomínio abrange, principalmente, o sexo masculino, numa proporção de 4 (quatro) homens autistas para 1 (uma) mulher com diagnóstico de autismo (Tamanaha, Perissinoto, & Chiari, 2008).

Segundo Kanner (1943), citado por Lima (2012), as características comportamentais do autismo englobam:

- incapacidade de relacionamento com os outros (não mantém contato visual com outras pessoas);
- falha na comunicação verbal e ecolalia (repetição de palavras ou frases) - alguns conseguem comunicar através da fala, outros limitam-se a repetir;
- excitação fácil e apego excessivos a determinados objetos;
- focalização excessiva em detalhes - percebem rapidamente quando os objetos do seu ambiente foram mudados;
- distratibilidade - para os autistas é difícil prestar atenção no que os seus professores querem, porque estão concentrados em sensações que para eles são mais interessantes;
- dificuldade em organizar e sequenciar - porque a capacidade de organizar requer a integração de vários elementos para atingir um objetivo predeterminado;
- ansiedade excessiva - as pessoas com diagnóstico de autismo possuem uma acentuada hiperatividade física, muitas vezes são agressivos e destrutivos;

- forte impulsividade - pessoas com diagnóstico de autismo são frequentemente persistentes em buscar coisas que eles desejem, não importando que estas sejam objetos preferidos (estes comportamentos podem ser muito difíceis para professores e pais, direcionar e canalizar estes comportamentos é o grande desafio).

Segundo Wing e Gould (1979) para o diagnóstico dos casos de autismo são tidos em consideração três desvios, caracterizados por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento, que ao aparecerem juntos caracterizam o autismo. Segundo Jordan (2000, p. 12)

> é esta tríade que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de "autismo". É a tríade, no seu conjunto, que indica se a criança estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo e, no caso de se registar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar numa causa completamente diferente.

De acordo com Lima (2012), os critérios atuais de diagnóstico DSM-IV-TR – consideram que existem alguns subtipos da Perturbação Global do Desenvolvimento que se distinguem da Perturbação Autística, as quais englobam:

- *Perturbação de Asperger* que se refere a indivíduos com características autistas mas com capacidades linguísticas clinicamente significativas (por exemplo, uso de palavras aos 2 anos e uso de frases aos 3 anos) e não há um atraso significativo no desenvolvimento cognitivo ou na autonomia próprias da idade.
- *Síndrome de Rett* cuja característica essencial é o desenvolvimento de múltiplos défices específicos após um período de funcionamento normal depois do nascimento. A maioria dos casos tem mutação no cromossoma X, ou seja, atingem mais o sexo feminino, sendo uma perturbação genética com uma forte componente neurológica.
- *Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância* que se caracteriza por uma acentuada regressão em múltiplas áreas do funcionamento a seguir a um período de pelo menos dois anos de desenvolvimento aparentemente normal. Nesta regressão regista-se a perda do discurso e de outras capacidades, emergindo as características autistas.
- *Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.* Trata-se de uma denominação em que existe um défice grave e global no desenvolvimento da interação social, associado a um défice nas competências de comunicação verbal e não-verbal ou na presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Esta categoria inclui autismo atípico, que são casos que não cumprem os critérios de perturbação autística.

Todas estas perturbações possuem aspetos comuns; no entanto, algumas características diferem de perturbação para perturbação tanto a nível de intensidade como na presença/ausência das mesmas. Assim, segundo Lima (2012), para um diagnóstico clínico e preciso, a criança precisa de ser examinada, tanto a nível físico, quanto neurológico. A avaliação inclui entrevistas com os pais, observação e exame psico-mental e, se necessário, exames complementares para doenças genéticas ou hereditárias.

Em síntese, o autismo pode manifestar-se de diferentes formas e não possui limites claros, existindo vários entendimentos ou formas de abordagens a respeito do que seja autismo. Algumas são de ordem mais afetiva ou psicológica, outras, entendem sob uma perspetiva mais orgânica/biológica. Muitas de suas características não são exclusivas, já que são vistas em outros transtornos do desenvolvimento como deficiência mental, transtornos de aprendizagem e linguagem; alguns desses transtornos são vistos em crianças com desenvolvimento normal ou até em adultos. O que distingue o autismo é o número, a gravidade, a combinação e interação de problemas que resultam em deficiências funcionais significativas, pois o autismo é um compósito de défice, não uma característica isolada. Desta forma, algumas características diagnosticadas no autismo, tais como, défice nas áreas sociais e problemas de comunicação, são úteis para distinguir o autismo das outras síndromes, mas relativamente imprecisas para a forma como um indivíduo com diagnóstico de autismo entende o mundo. Entretanto, pode observar-se que o autismo ainda é um enigma para a ciência sobre o qual se tem muito que estudar e conquistar. Assim, observa-se que o autismo é um campo de estudo desafiante com muitas questões em aberto que urge continuar a investigar.

2.2. A Utilização Pedagógica das TICs na Perturbação do Espectro do Autismo

A utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C) junto com os métodos de ensino torna-se um instrumento valioso para o ensino-aprendizagem de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). De acordo com estas opiniões Teodoro e Freitas (1992, p. 28) afirmam que as TIC permitem

> disponibilizar ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil realizar. Possibilitam ainda a professores e alunos a utilização de recursos poderosos, bem como a produção de materiais de qualidade superior aos convencionais.

São diversas as vantagens das tecnologias em contexto de sala de aula e principalmente com alunos com NEE, nas quais se incluem os alunos diagnosticados com autismo. Segundo Sanches (2005, p. 121), "para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil; para a pessoa deficiente, a tecnologia torna as coisas possíveis", ou seja, esses meios são importantes não só para alunos ditos "normais",

mas para os alunos com necessidades educativas especiais – NEE- e, juntamente com a colaboração do professor, constituem uma preciosa ajuda, uma vez que o computador encoraja a autonomia, estimula o trabalho da criança e favorece a aprendizagem (Afonso, 2005).

No dia 7 de Janeiro de 2008 foi publicado pelo XVII Governo Constitucional o Decreto-Lei Português 3/2008 que teve como objetivo responder às necessidades de inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais – NEE no contexto escolar. No Artigo 25.º nº 1 – o decreto estabelece, entre outros, nas medidas educativas, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, para dar uma resposta a esta comunidade educativa. O seu objectivo principal é ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar as suas capacidades de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. Este mesmo artigo estabelece a aplicação e desenvolvimento de metodologias de intervenção, para facilitar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com PEA, contribuindo para a autonomia e a adptação no contexto escolar, uma vez que a intervenção precoce e programas especializados para crianças com diagnóstico de autismo podem contribuir para resultados significativos.

Nesta perspetiva, a sala de aula deve ser um ambiente comum, comprometido com a inclusão de todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais, porque é no convívio escolar que a criança constrói mais do que o conhecimento académico: ele começa a construir valores sociais e afetivos para o seu desenvolvimento de hoje, amanhã e sempre, decorrente de um ensino aberto, desafiante, criativo no acesso às informações. Pode-se assim dizer que a sociedade em geral ganhou com as tecnologias de informação e comunicação, contudo, torna-se necessário que um número maior de pessoas compartilhe o conhecimento dos recursos de acessibilidade, pois ainda há espaço para muitos avanços tecnológicos os quais trarão indiscutíveis benefícios para as pessoas com NEE. Entretanto, não existe um só método que seja perfeito para todas as crianças com esta problemática, por isso, o conhecimento de algumas metodologias de intervenção desenvolvidas no autismo favorece o reconhecimento do método mais adequado a ser utilizado de acordo com a realidade e necessidade de cada criança. Bahia e Trindade (2010, p. 100), referem ainda que:

> a acessibilidade da informação e a possibilidade de interatividade constituem as grandes vantagens das tecnologias atuais e concomitantemente constituem dois pontos fortes da inclusão. Fundamentalmente, a disponibilização da informação a todos os alunos, independentemente das suas características, e a sua combinação a partir de diferentes canais de representação e comunicação revelam-se pontos fulcrais da aplicação das tecnologias às necessidades específicas

Neste sentido, os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC) que são definidos segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 21) como "o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias, que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para se comunicar", Estes sistemas trouxeram para a sociedade uma

grande mais-valia, sendo constituídos por símbolos ou conjunto de símbolos que podem ou não necessitar de ajuda, utilizando apenas as partes do corpo da pessoa que emite a mensagem para se expressar, como por exemplo a cabeça, os braços, a cara, etc. Porém, torna-se essencial uma formação específica e contínua do professor para suprir as necessidades dos alunos e aproveitar todas as vantagens que a tecnologia traz para a educação. A qualificação do professor é indispensável para o uso correto dessas técnicas, uma vez que o aluno deve ser devidamente auxiliado e acompanhado para obter uma aprendizagem significativa e prazerosa.

3. Enquadramento metodológico

Segundo Aires (2011), após a escolha das técnicas de recolha de informação, o passo subsequente será a definição do método de análise do estudo para, em seguida, realizar o estudo e conclusão da pesquisa. Após definir o objeto de estudo, estabeleceu-se a abordagem metodológica desta investigação que passa por uma recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa. Neste sentido, propusemos os seguintes participantes do trabalho investigativo: crianças com Perturbações do Espectro do Autismo – PEA, educadores de infância que lecionam na rede pública de ensino em Portugal, na região de Lisboa, especialistas na área das tecnologias educativas.

Assim, este projeto de doutoramento corresponde a um conjunto de estudos, em que numa primeira fase será extensiva, com recolha de dados entre um grupo de educadores de infância e especialistas na área das tecnologias. Em seguida, os dados recolhidos através de questionários serão tratados através do programa Statistical Package for the Social Sciences _ SPSS, versão 22.0. Na segunda fase do projeto que será intensiva, iremos estudar através de inquéritos por questionários, 10 (dez) educadores de infância, contrapondo 5 (cinco) deles que utilizam muito as TICs aos outros 5 (cinco) que as utilizam menos de forma a verificar e avaliar se os resultados apresentam diferenças quanto a aprendizagem das crianças com PEA. Os dados qualitativos serão submetidos à análise de conteúdo com vista a apresentar, de modo mais esclarecedor e compreensivo, as perceções dos educadores de infância, quanto à utilização das TICs como método de ensino/aprendizagem para crianças com PEA no pré-escolar. Ainda nesta fase do estudo também será realizada uma observação naturalista na sala de aula, com vista a descrever e caracterizar a aprendizagem das crianças com PEA.

3.1. Pergunta de partida

Segundo Esteves (2008, p. 80), "formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação" logo, ajuda-nos a entender o problema em causa para se buscar soluções. Neste âmbito, a questão que este estudo propõe é: Como são utilizadas as TIC, pelas educadoras, no grupo do jardim de infância, de que faz parte uma criança com PEA, para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem?

3.2. Objetivos do Estudo

Sabendo-se pelos dados de investigação e pela observação do quotidiano das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – PEA, no ensino pré-escolar, que muitas destas crianças têm uma grande atração pelas tecnologias, dedicando-lhes, sempre que podem, a sua atenção, são nossos objetivos:

- compreender a forma como são utilizadas as TICs, como ferramenta, no ensino/aprendizagem das crianças com PEA, pelas educadoras, no jardim-de-infância;
- perceber o contributo que essa utilização pode constituir no processo de desenvolvimento das crianças com PEA, a nível relacional, da comunicação e das aprendizagens "académicas".

Estes objetivos gerais segmentam-se nos seguintes objetivos específicos:

- caraterizar o conhecimento que os educadores têm sobre as vantagens/desvantagens da utilização das TICs, na sala de aula, para as crianças em geral e para as crianças com PEA em particular;
- caraterizar a forma como os educadores de infância utilizam as TIC, nas suas salas de aula, com as suas crianças em geral e com as crianças com PEA em particular;
- descrever quais são os objetivos que os educadores procuram atingir quando utilizam as TICs, nas suas salas de aula, com as suas crianças em geral e com as crianças com PEA em particular;
- verificar, se possível, como a utilização das TICs pode ou não influenciar no processo de desenvolvimento das crianças com PEA, a nível relacional, da comunicação e das aprendizagens "académicas".

Com estes objetivos pensamos poder contribuir para a investigação na área numa dupla vertente: a dos educadores e a das crianças com PEA. Pensamos que estes objetivos podem ser enriquecidos ou mesmo transformados ao longo do processo de recolha de dados e de pesquisas teóricas que irão constituir o projeto de tese que agora apresentamos.

Resultados Preliminares

A investigação preliminar aponta no sentido de uma fraca e pouco adequada utilização das TICs, por parte dos educadores do ensino pré-escolar, por falta de acesso às mesmas, por desconhecimento dos contributos que as mesmas podem oferecer e por inabilidade na sua utilização. Contudo pudemos observar algumas situações em que a utilização das TICs servia para controlar comportamentos e estimular a aprendizagem das crianças com PEA. Observações preliminares, no jardim de infância, mostram que as educadoras se socorrem das TICs.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação um guia prático e crítico.* Porto: ASA Editores, S.A.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação, 03*, 51-64.

Bahia, S., & Trindade, P. (2010). *O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos: Educação, Formação & Tecnologias 3 (1), 96-110.* Obtido em 30 de Outubro de 2012, de Revista EFT: http://eft.educom.pt

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica de investigação-ação.* Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Farrel, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: guia do professor / tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese.* Porto Alegre: Artmed .

Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave.* Lisboa: Edições do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Freire, F., Prado, M., Martins, M., & Sidericoudes, O. (1998). A implantação da informática. *Revista Brasileira de Informática na Educação, 3*, 25-62.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo. Instituto de Inovação Educacional.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leitão, F. A. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão.* Salamanca: Luso-Española .

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção.* Lisboa - Porto: Grupo Lidel.

Mahler, M. (1983). *As psicoses infantis e outros estudos.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia .* Lisboa: Sílabo.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Formação, nº4*, 19-26.

Rutter, M. (1979). Diagnosis and definition. In M. Rutter, & E. Schopler, *Autism: a reappraisal of concepts and treatment.* New York: Plenum Press.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação. *Revista Lusófona de Educação, 5,127-142*.

Tamanaha, A. C., Perissinoto, J., & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de asperger. *Revista Soc. Bras. Fonoaudiol. vol.13,nº3*, 296-299.

Teodoro, V. D., & Freitas, J. C. (1992). Educação e Computadores. Desenvolvimento dos sistemas educativos. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudo e Planeamento (GEP).

Tustin, F. (1975). *Autismo e psicose Infantil.* Rio de Janeiro: Imago.

Tustin, F. (1990). *The Protective Shell in Children and Adults.* London: Karnac Books.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interation and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Jornal of Autism and Developmental Disorders, 9*, 11-30.

A IMPORTÂNCIA DAS TIC NA INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DE ALUNOS ERASMUS EM INSTITUTOS POLITÉCNICOS

Regina Gouveia [1], Carlos Brigas [1], Henrique Gil [2], João Leitão [1]

[1] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda

[2] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Resumo

O nosso artigo apresenta conclusões parciais de um projeto de investigação sobre o impacto do Programa Erasmus em institutos politécnicos. Os dados que analisamos foram obtidos através de um inquérito por questionário a alunos em mobilidade nos institutos do Centro e Bragança, durante o primeiro semestre do ano letivo 2013-2014. Centrados na relação entre a população alvo e as TIC, os resultados indiciam a importância que os inquiridos atribuem a estas tecnologias, no âmbito do processo formativo e da sua integração nas novas comunidades que os acolheram.

1. Introdução

No contexto da afirmação da Europa como entidade cultural, social e económica, os sistemas de ensino de cada um dos países membros deverão contribuir para dois objetivos essenciais: a criação de uma cultura de identidade europeia baseada no conhecimento e o reconhecimento da identidade cultural do "outro"; a disseminação de conhecimentos técnico-científicos no espaço europeu.

Os programas de mobilidade no ensino superior da Europa visam fomentar a integração social e cultural dos jovens estudantes num contexto cada vez mais amplo, no seio de uma comunidade europeia que se pretende efetiva e plural, caracterizada pela partilha e multiculturalidade. Por outro lado, a crescente interação e o desenvolvimento de um espaço científico-académico comum deverá contribuir para projetar, dinamizar e tornar mais atrativo o Ensino Superior Europeu.

O programa Erasmus surgiu em 1987, após o lançamento de um primeiro em 1980, denominado Eurydice. Incentivar a mobilidade, não só no espaço da Comunidade Europeia (atual União Europeia), como em todo o Continente Europeu, foi o objetivo que justificou a sua criação. Embora tenha vindo a apoiar uma média anual de 180.000 estudantes, o seu impacto não se traduziu numa evolução regular, registando-se alguns recuos mais significativos em países como Portugal.

O sucesso das mobilidades, essencial à construção da dimensão europeia de Ensino Superior, depende de fatores endógenos aos alunos acolhidos. Além do envolvimento destes, e do esforço que empreendem para a necessária adaptação, nomeadamente na aprendizagem de uma língua que lhes é estranha, na forma como lidam com a distância geográfica e a separação familiar, a vocação e o interesse pela aprendizagem e a perceção que têm do apoio que lhes é concedido no seio da instituição de acolhimento serão igualmente determinantes.

Neste âmbito, propomo-nos apresentar alguns dos resultados de um projeto de investigação que visa a caracterização e análise do impacto do Programa Erasmus nos institutos politécnicos (IP), em termos da evolução de mobilidades *incoming* de alunos e das políticas, estratégias e meios que vêm adotando para a sua inclusão a nível institucional, académico e, mesmo, no contexto local e nacional. Potenciar os IP como entidades de acolhimento, propondo estratégias e meios que os distingam positivamente e que promovam a inclusão formal e informal dos alunos que acolhem, é a meta deste Projeto.

Os dados que aqui analisamos foram obtidos através de um inquérito por questionário a *incoming students* de oito institutos politécnicos, do Centro e Bragança, no primeiro semestre do ano letivo em curso (2013-2014). Além da caracterização básica da amostra, centramo-nos na relação dos inquiridos com as novas tecnologias da comunicação e da informação (TIC) e na importância que as mesmas terão no processo formativo e na integração dos mesmos nas comunidades de acolhimento.

2. A geração de "nativos digitais"

Os estudantes que atualmente frequentam o ensino superior são muito diferentes, ou até radicalmente diferentes, daqueles que os antecederam quando são caracterizados de um ponto de vista tecnológico-digital. Marc Prensky foi quem primeiro denominou esta geração de "nativos digitais", como sendo aqueles que nasceram num contexto onde a tecnologia e os ambientes digitais já faziam parte do quotidiano e das rotinas de qualquer cidadão.

Para Prensky (2001), a nova forma de estar destes nativos tem uma consequência direta no processo de ensino e de aprendizagem. A receção de informação é contínua e sistemática, veiculada em diferentes plataformas e formatos e, na grande maioria dos casos, de forma paralela. Assim sendo, a linearidade, ou o passo a passo, não condiz com o seu padrão e tipo de conduta, tendo antes todo o sentido a "filosofia" de uma aprendizagem em hipertexto, onde as hiperligações promovem novas realidades, novas redes de interesse e de conhecimento, onde se privilegia o trabalho colaborativo em detrimento de um trabalho mais individualizado.

Neste novo contexto, a multimédia (multiplataformas) é também a aposta dos nativos digitais, sendo comum observar-se um jovem que, ao mesmo tempo, faz *downloads* no seu portátil, ouve música e envia SMS, para além de, em simultâneo, publicar um *post* numa rede social digital!... E, como é referido por Lynn e Hetkowski (2007), são ainda capazes de realizar, em simultâneo, as suas atividades e/ou deveres escolares.

Para Castells (1999), este novo perfil de personalidade já se vinha a "desenhar". O recurso, cada vez mais frequente e institucionalizado, à internet conferiu uma outra dimensão às ferramentas digitais, não numa perspetiva da sua mera utilização (como qualquer outra ferramenta) mas, pelo contrário, no âmbito de processos sociais capazes de promoverem a criatividade e a produção de conhecimentos. É aquilo a que Castells (1999) denominou como a emergência de uma nova sociedade, a "sociedade em rede".

No atual contexto social e educativo, em "oposição" aos nativos digitais (atuais estudantes), temos os "imigrantes digitais", aqueles cidadãos que não nasceram no mundo digital, mas que acompanharam a sua evolução e integração, onde se incluem os atuais docentes. Os docentes têm vindo a adaptar-se e a "tentar" responder aos novos desafios e paradigmas que as TIC vieram implicar no seio do processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar do esforço e boa vontade na integração das TIC, os docentes ainda falam numa linguagem com um certo "sotaque", tal como refere Prensky (2001). Este "sotaque" pode ser facilmente detetado quando, nomeadamente, continuam a imprimir documentos em vez de os lerem ou partilharem no ecrã do computador, ou quando os entregam a um colega ou estudante em formato papel em vez de os enviarem via email (por exemplo).

Como refere, Lemos (2009), ao citar Ersad (2003), os atuais estudantes constituem o primeiro grupo social que usa a tecnologia como prática social. Neste contexto, é referido o facto da forma de ensinar pressupor uma negociação entre atores. Lemos (2009) é ainda de opinião que, pelo facto dos estudantes estarem sempre *online* e em comunicação permanente, estas atividades muito raramente estão focalizadas para a realização de atividades escolares, pelo que não se poderá tirar uma conclusão direta das tecnologias serem uma ferramenta para o ensino-aprendizagem e que essa utilização pode até interferir no mesmo, levando a uma perda de concentração e de cognição.

Contudo, Schlemmer (2010) alerta para o facto das estruturas cognitivas que se mobilizam serem distintas e dá como exemplo a situação em que se cria um texto. Para os imigrantes digitais, este texto é inicialmente escrito no papel e só depois é processado em computador. Na opinião do mesmo autor (2010), a razão para este tipo de comportamento assenta no facto da sua estrutura cognitiva não lhes permitir apropriarem-se dessa nova realidade, de interação com as tecnologias, o que vem implicar novos tipos de regulação e de compensações para que possam novamente atingir o equilíbrio.

Os imigrantes digitais cresceram e formaram-se num contexto onde as mudanças se operavam com alguma lentidão o que contrasta com o "imediatismo" que os nativos digitais adotaram. Nesta realidade, "as coisas acontecem", as aprendizagens e o conhecimento acontecem, como refere Castells (1999), numa dimensão em que se confundem utilizadores e criadores. Ou seja, trata-se de uma realidade onde se geram interações processuais entre os estudantes e os professores, com o estabelecimento de redes colaborativas, em que todos poderão aprender com todos. No mesmo sentido, Backes (2007) argumenta que se verifica uma coprodução de ensino e de aprendizagens, num fluxo que é dinâmico e que exige processos pedagógicos múltiplos, que pressupõem uma mediação e uma intermediação entre estudantes e professores.

Como relembra Schlemmer (2010), o contexto físico da sala de aula comporta hoje, em simultâneo, "mundos físicos analógicos" e "mundos físicos digitais", cuja coexistência só poderá funcionar se entre estudantes e professores se configurarem condutas de respeito mútuo e de solidariedade, através de esforços recíprocos, que tornem possível estabelecer um espaço de verdadeira convivência educacional. De acordo com Lemos (2009), há uma forma diferente dos nativos digitais se relacionarem e de comunicarem com recurso às TIC, e é este comportamento que os vem distinguindo das gerações precedentes.

Compreender o uso que os alunos Erasmus fazem das novas TIC, e da internet, as suas motivações e rotinas, constitui apenas uma vertente, a nosso ver importante, da análise que deverá permitir perceber a centralidade que as mesmas assumem na construção do conhecimento e na aprendizagem no contexto do ensino superior.

3. A importância das TIC na integração/inclusão dos alunos Erasmus nos IP

Com o nosso estudo, pretendemos responder à questão geral "Como é os IP atuam, ou

deveriam atuar, no sentido de promoverem a integração/inclusão dos alunos Erasmus que recebem?". Especificamente neste artigo, é nosso objetivo refletir sobre a importância das novas TIC na integração/inclusão dos mesmos alunos.

3.1 Procedimentos metodológicos

O trabalho já desenvolvido no âmbito do projeto, que envolve os Politécnicos do Centro e Bragança, comportou análise documental e inquérito por questionário. A primeira viabilizou o conhecimento da realidade a investigar e respetivo enquadramento institucional, bem como do tema em estudo. O inquérito aos alunos Erasmus (1.º semestre do ano letivo 2013-2014) permitiu recolher informação sobre a população num intervalo de tempo relativamente curto e de uma forma sistemática e ordenada, a partir de oito contextos institucionais geograficamente dispersos: Instituto Politécnico de Bragança; Instituto Politécnico de Castelo Branco; Instituto Politécnico de Coimbra; Instituto Politécnico da Guarda; Instituto Politécnico de Leiria; Instituto Politécnico de Portalegre; Instituto Politécnico de Santarém; Instituto Politécnico de Tomar.

Instrumento

O questionário continha 49 questões, maioritariamente fechadas (escolha múltipla), diretas e específicas, passíveis de orientarem os inquiridos de todos os IP envolvidos para emitirem respostas válidas sobre factos, perceções e opiniões. O inquérito decorreu através da plataforma *https://docs.google.com/forms,* durante o mês de novembro de 2013.

Amostra

A técnica de amostragem selecionada foi a amostragem por conveniência (ou acidental). A escolha deste método deveu-se à facilidade de acesso à população e à motivação dos alunos Erasmus em participarem no estudo proposto. A participação pressupunha que os alunos estivessem devidamente inscritos nos diversos institutos que compõem o estudo e tivessem facultado o respetivo endereço eletrónico, dado que o inquérito por questionário foi realizado através da plataforma anteriormente referida.

Responderam ao questionário 186 alunos Erasmus (*incoming*), maioritariamente do sexo feminino: 113 (60,8%) para 67 do sexo masculino (36%).

3.2 Interpretação dos resultados

Do inquérito por questionário submetido aos IP do Centro e Bragança, foi possível recolher 186 questionários válidos, referentes aos alunos estrangeiros que realizavam o programa Erasmus e Erasmus Mundus nestas instituições de ensino superior politécnico. O facto de os respondentes estarem integrados em oito institutos distintos, implantados num vasto território da Beira, que se estende do Interior ao Litoral e de Norte a Sul, deixa desde logo antever uma oferta diferenciada, quer do ponto de vista dos curricula, quer do ponto de vista cultural, etnográfico e geográfico.

Caracterização dos alunos Erasmus quanto ao género

A predominância de estudantes do género feminino no ensino superior tem vindo a ser constatada ao longo dos últimos anos, nomeadamente no âmbito da UE:

> "Em consonância com a tendência nos últimos anos, as mulheres superam claramente os homens em muitos campos académicos, incluindo na educação e formação, onde as mulheres representam quase 80% dos diplomados; na saúde e bem-estar, a representação é de 76%; nas humanidades, 69%; e em ciências sociais, direito e negócios, 62%. Em menor grau, mais mulheres (52%) do que homens se formam na área de Serviços. Educação e Formação é, no entanto, o campo onde a predominância das mulheres continua a ser mais forte, chegando a 90% ou mais em Estónia, Itália, Romênia e Croácia."[1] (EACEA; Eurydice; Eurostat, 2012, p. 175)

Também em termos de mobilidades Erasmus observámos a mesma superioridade, uma vez que, dos 186 inquiridos, 113 eram do género feminino (60,8%), enquanto os do género masculino perfaziam 67 (36%).

Tabela 1 – **Caracterização dos Alunos Erasmus quanto ao Género**

Género	Frequência	Percentagem
Missing values	6	3,2
Feminino	113	60,8
Masculino	67	36
Total	186	100

Definitivamente, as mulheres viram na formação académica superior uma ferramenta para a entrada no mercado de trabalho, que paulatinamente tem vindo a diminuir as taxas de desemprego do género feminino ano após ano, década após década - "em todos os países europeus (UE – 19) da OCDE aquele prémio de sobreeducação para as mulheres, medido em termos de probabilidade de diminuição do desemprego, atingiu um valor médio de -2,6%" (Lopes & Perista, 2010, p. 210).

Afigura-se, assim, claro que a procura do ensino superior na Europa, e em particular de programas como o Erasmus, tem um grande enfoque no feminino, colocando os politécnicos do Centro e Bragança perante o desafio de um melhor direcionamento das suas ofertas formativas para este grupo de potenciais e reais "clientes".

Identificar competências e concretizá-las nos diversos planos de estudos poderá ser uma ótima ferramenta facilitadora da inclusão da mulher no mercado de trabalho, permitindo também às instituições aumentar o número de licenciados colocados no mercado de trabalho e prestar um melhor serviço à comunidade que as procura. Por outro lado, estarão também mais vocacionadas para captar alunas que pretendam realizar mobilidades apoiadas pelo programa Erasmus.

Origem dos alunos em Erasmus e Erasmus Mundus

Dos vinte e oito países que compõem a União Europeia, as instituições de ensino superior politécnico do Centro e Bragança acolhem alunos de dezanove países, além de mais dois em processo de integração na União Europeia (Sérvia e Turquia). Destes

[1] Do original: "In line with the trend over recent years, women clearly outnumber men in most academic fields including in education and training where women make up almost 80 % of graduates; in health and welfare the figure is 76 %; in the humanities, 69 %; and in social sciences, law and business, 62 %. To a lesser extent, more women (52 %) than men graduate in the services area. Education and training is, however, the field where the predominance of women continues to be strongest, peaking at 90 % or over in Estonia, Italy, Romania and Croatia.".

dezanove países europeus, destaca-se com especial relevo a Espanha, com 53 alunos (28,5%), e a Polónia, com 35 alunos (18,8%); dos países de um futuro alargamento da União Europeia, salienta-se a Turquia, com 23 alunos (12,4%). A este grupo de europeus a realizarem o programa Erasmus, há ainda a considerar o conjunto de alunos que, não sendo oriundos do espaço europeu, realizam o programa Erasmus Mundus, provenientes da América do Sul: oito do Brasil (4,3%) e três do México (1,6%).

Tabela 2 – **Origem dos alunos em Erasmus e Erasmus Mundus**

País de origem	Frequência	Percentagem
Missing values	7	3,8
Alemanha	4	2,2
Brasil	8	4,3
Croácia	1	0,5
Eslováquia	3	1,6
Eslovénia	3	1,6
Espanha	53	28,5
Estónia	1	0,5
Finlândia	1	0,5
França	2	1,1
Grécia	3	1,6
Holanda	2	1,1
Hungria	1	0,5
Itália	6	3,2
Letónia	1	0,5
Lituânia	9	4,8
Luxemburgo	1	0,5
México	3	1,6
Polónia	35	18,8
Reino Unido	1	0,5
República Checa	10	5,4
Roménia	7	3,8
Sérvia	1	0,5
Turquia	23	12,4
Total	186	100

Distribuição dos alunos Erasmus por Instituição de Ensino Superior Politécnico

De acordo com os dados disponíveis[2], a instituição que captou mais alunos em Erasmus e Erasmus Mundus, e que por isso tem maior número de inscritos, foi o Instituto Politécnico de Leiria, com 57 alunos (30,6%), seguido do Instituto Politécnico de

[2] Nem todos os Politécnicos conseguiram recolher em tempo útil a informação requerida através do inquérito por questionário, pelo que os dados relativos aos de Coimbra, Portalegre e Tomar não representam de igual forma as realidades institucionais.

Bragança, com 49 (26,3%). Verifica-se ainda que o Instituto Politécnico da Guarda e o Instituto Politécnico de Castelo Branco conseguiram atrair o mesmo número de alunos, 24 cada um (12,9%), posicionando-se um pouco acima do Instituto Politécnico de Santarém, com 17 inscritos (9,1%).

Tabela 3 – **Distribuição dos Alunos Erasmus por Instituto Politécnico**

Instituto	Frequência	Percentagem
Missing values	6	3,2
Instituto Politécnico da Guarda	24	12,9
Instituto Politécnico de Bragança	49	26,3
Instituto Politécnico de Castelo Branco	24	12,9
Instituto Politécnico de Coimbra	5	2,7
Instituto Politécnico de Leiria	57	30,6
Instituto Politécnico de Portalegre	3	1,6
Instituto Politécnico de Santarém	17	9,1
Instituto Politécnico de Tomar	1	0,5
Total	186	100

Pode-se considerar que qualquer uma das instituições de ensino superior politécnico está longe de atingir o nível desejado de internacionalização em termos de alunos *incoming*, pelo que a sua evolução, porventura mais rápida, na captação de estudantes estrangeiros, com o apoio do programa Erasmus[3], deverá ainda constituir um desafio para os próximos anos.

A utilização das TIC pelos alunos Erasmus

Atendendo à distância a que os alunos Erasmus estão das suas famílias, e sendo as TIC uma ferramenta essencial de apoio e de exploração no âmbito do processo formativo, considerou-se que seria fundamental verificar neste estudo a importância que os mesmos atribuem às TIC, no âmbito do acompanhamento das atividades curriculares e em termos da integração/inclusão numa nova instituição e comunidade.

Como notámos atrás, a nossa população-alvo pertence à geração de "nativos digitais", que nasceram num tempo em que a tecnologia e os ambientes digitais já faziam parte do quotidiano de qualquer cidadão. Assim, era para nós expectável que as TIC fossem para os alunos Erasmus mais do que ferramentas utilitárias, dada a sua relevância na promoção da criatividade e da produção de conhecimento, na viabilização de uma sociedade em rede.

[3] Agora Erasmus+.

Tabela 4 - **Importância das TIC para os alunos Erasmus**

Importância das TIC (Escala)	Frequência	Percentagem
Missing values	14	7,5
1 (Pouco importante)	4	2,2
2	5	2,7
3	44	23,7
4	57	30,6
5 (Muito importante)	62	33,3
Total	186	100

Com efeito, verifica-se que 163 alunos Erasmus (87,6%) reconhecem a importância das TIC, sendo que a grande maioria (119 ► 63,9%) a situa entre os níveis quatro e cinco, corroborando o que inúmeros autores já haviam evidenciado: "Tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão a tornar-se elementos essenciais da vida moderna. Eles são usados no trabalho, nos relacionamentos do dia-a-dia, na relação com os serviços públicos, bem como em cultura, entretenimento e lazer e na Comunidade e participação política."[4] (Kaplan, 2005, p. 7).

A população que este estudo tem por referência se insere não só domina tecnologicamente este meio, as TIC, como terá acesso a redes de informação, nomeadamente as proporcionadas pelos próprios Politécnicos, dada a sua pertença à geração que Prensky identificou como nativos digitais. Neste âmbito, devemos destacar o projeto eduroam (Education Roaming), promovido pelas instituições de ensino superior e que tem por objetivo disponibilizar à comunidade académica europeia uma rede aberta de acesso à internet, com plena cobertura em todo o território nacional[5]. O sucesso desta medida na Europa tem vindo a despertar interesse noutras partes do Mundo - um primeiro eduroam não europeu surgiu na Austrália, seguindo-se o Japão e países da América Latina.

Não obstante as orientações políticas e educativas, e o investimento económico, a dita sociedade de informação ainda é marcada por algumas assimetrias. Referimo-nos, particularmente, às diferenças de género na utilização das TIC. Reportando-se aos Estados Unidos e ao Mundo, Justine Cassel (2002) refere que "rapazes e raparigas usam os computadores de forma muito diferente, especificando que uns e outros consideram, desde o jardim-de-infância, que o computador é um objeto dos rapazes, sendo muito mais utilizado por estes" (*Apud* Silva, p. 19). Daí, que tenha sido pertinente correlacionar as perceções sobre a importância das TIC com o género dos inquiridos.

[4] Do original: "Information and communication technologies (ICT) are becoming key enablers of modern life. They are used at work, in day-to-day relationships, in relating with public services as well as in culture, entertainment and leisure, and in community and political participation."
[5] http://www.eduroam.pt/?&accao=paginaf&pag=hotspots.

Tabela 5 - **Importância das TIC para os alunos Erasmus, por género**

Género	Importância das TIC (Escala)				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Missing values	0	0	2	2	1
Feminino	2	3	27	34	41
Masculino	2	2	15	21	20

Escala: 1 (Pouco importante) ……. 5 (Muito importante)

Relativamente aos 167 inquiridos de que foi possível analisar a relação entre o respetivo género e a importância que atribuem às TIC, não constatamos o desequilíbrio que inúmeros estudos apuraram na relação de rapazes e raparigas com as mesmas. Pelo contrário, as respostas obtidas evidenciam um consenso de género, com uns e outros a reconhecerem amplamente a importância das referidas tecnologias.

O interesse pelas TIC poderá ser diferente em conformidade com a área de estudos dos alunos, dependendo das competências que integram cada plano de estudos e perfil de quem se forma, além do lugar que as mesmas têm no processo educativo. Aliás, neste âmbito, têm sido também salientadas as diferenças de género, com um afastamento notório das raparigas relativamente às formações superiores do ramo das TIC. Justine Cassel (2002) referiu a este propósito que, em Portugal, "a taxa de feminização dos cursos de ensino superior relacionados com a Informática e as Ciências da Computação é muito baixa (sempre inferior a 30%) (*Apud* Silva, p. 19). Assim, tendo em vista uma compreensão mais aferida da importância destas tecnologias para a nossa população alvo, procurámos analisar a sua correlação com as áreas de estudo dos inquiridos.

Tabela 6 - **Importância das TIC para os alunos Erasmus, por área de estudos**

Área de estudos	Importância das TIC (Escala)				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Missing values	0	0	2	2	4
Área de Saúde	1	1	4	8	6
Área de Tecnologias	1	0	11	10	13
Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	0	0	4	4	5
Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	0	0	5	4	10
Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	1	1	3	9	6
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	0	0	1	2	6
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	1	1	7	13	8
Áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	0	1	5	4	3
Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	0	1	2	1	1

Escala: 1 (Pouco importante) ……. 5 (Muito importante)

Os dados obtidos não permitem retirar qualquer ilação significativa no sentido referido, corroborando antes a ideia de que o interesse pelas TIC é globalmente transversal aos jovens que estudam em todas as áreas, certamente por serem nativos digitais e dada a abrangente aplicabilidade dessas tecnologias.

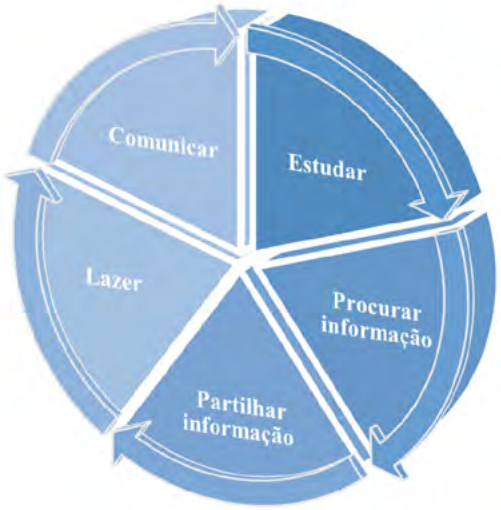
Identificar as principais finalidades do recurso às TIC por parte dos alunos Erasmus afigurava-se igualmente como um objetivo pertinente no âmbito do nosso estudo. Predominaria uma adoção predominantemente funcional, diretamente ligada ao estudo e a pesquisas de informação ou, antes, uma utilização mais orientada para

objetivos de ócio e interação/partilha? Procurámos a resposta a esta questão, pedindo aos inquiridos que identificassem as três principais finalidades do uso que fazem das TIC.

Tabela 7 - **Finalidades do recurso às TIC pelos alunos Erasmus**

Finalidades do recurso às TIC	Frequência	Percentagem
Estudar	149	79,3
Procurar informação	109	58,0
Partilhar informação	51	27,1
Lazer	27	14,4
Comunicar (Redes Sociais)	27	14,4
Outra	1	0,5

A análise das respostas permite constatar que a grande maioria as utiliza no âmbito de estudo e procura de informação, ou seja, numa perspetiva mais funcional, sendo que pudemos ainda apurar que 26 alunos (14%) as utilizam em todas as suas dimensões, ou seja, para estudar, procurar informação, partilhar informação, lazer e comunicar (Redes Sociais). É ainda de salientar que só um inquirido afirmou não recorrer às TIC.



Esquema 1 – **Finalidades do recurso às TIC pelos alunos Erasmus**

Uma última questão relacionada com as TIC – "Na sua opinião, as TIC podem proporcionar melhores condições para…"- visava, de certa forma, confirmar a informação que analisámos anteriormente. Se o estudo e a procura de informação prevaleciam como finalidades no uso das TIC, deveria agora, em princípio, sobressair "Melhor sucesso académico" como vantagem mais reconhecida.

Tabela 8 – **Vantagens da utilização das TIC segundo os alunos Erasmus, por género**

	Não sabe	Melhor integração com os alunos Erasmus	Melhor sucesso académico	Melhor integração numa nova comunidade	Melhor integração numa nova instituição
Feminino	1	1	31	45	19
Masculino	0	0	20	27	12

O que pressupúnhamos não se observou linearmente, uma vez que o benefício assinalado por mais inquiridos foi "Melhor integração numa nova comunidade". Esta constatação pode dever-se ao facto de a utilização que os alunos Erasmus fazem das TIC não estar exatamente de acordo com as suas perceções sobre as principais vantagens das mesmas. De qualquer modo, parece-nos também incongruente o facto de terem reconhecido menos a hipótese "Melhor integração numa nova instituição", quando as plataformas *e-learning* das entidades de acolhimento terão sido essenciais na sua integração no seio das mesmas. Aliás, a construção de um espaço europeu de ensino superior teve no *e-learning* um recurso fundamental, bem como a mudança para o novo modelo preconizado pela Declaração de Bolonha, centrado na aprendizagem, no aluno e no seu envolvimento ativo.

Efetivamente, a autonomia e domínio com que cada um pode comunicar, aceder e partilhar conteúdos através das novas TIC, sem intermediários, quando quiser, sem filtros nem hierarquias e em tempo real, com resultados imediatos, explicam o investimento político e económico no seu desenvolvimento, bem como a aposta específica das instituições educativas em plataformas *e-learning*.

Em Portugal, o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, reconhecia o contributo fundamental do *e-learning* e a importância da educação à distância na promoção da mobilidade e da dimensão europeia no ensino superior. Aproveitando o Processo de Bolonha como oportunidade única para incentivar a frequência deste nível de ensino e melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, deveriam ser simultaneamente fomentadas a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização das formações.

4. Conclusões

Uma primeira conclusão prende-se com a pertinência da realização de estudos sobre o tema que elegemos, dada a ainda fraca capacidade de captação de alunos estrangeiros por parte da generalidade dos IP abrangidos pela nossa investigação. Dado que a sua internacionalização constitui um factor de afirmação institucional, será fundamental identificar as melhores práticas e promover a redefinição de políticas e estratégias de divulgação da oferta formativa e de acolhimento dos alunos em mobilidade.

Embora muitos dos alunos Erasmus e Erasmus Mundus sejam oriundos de dezanove dos países pertencentes à União Europeia, é de destacar a capacidade de atração de alunos provenientes de outros países em processo de adesão à União Europeia - a Sérvia, com um aluno e, especialmente, a Turquia, com 23 alunos, bem como de países de Língua Oficial Portuguesa, sobretudo representados através dos oito alunos da comunidade brasileira. Consideramos que muito se poderá realizar no sentido da atração de estudantes de mais países da União Europeia, uma vez que oito deles não se encontram

representados, respetivamente: Áustria (1995), Bélgica (1952), Bulgária (2007), Chipre (2004), Dinamarca (1973), Irlanda (1973), Malta (2004) e Suécia (1995). O mesmo se poderá afirmar relativamente a três países de um futuro alargamento, que estão em processo de candidatura para adesão à União Europeia: a antiga República Jugoslava da Macedónia, a Islândia e o Montenegro.

Acerca da relação dos alunos Erasmus com as novas TIC, os dados que recolhemos indiciam a importância que os mesmos lhes reconhecem, conclusão à partida expectável por integrarem a denominada geração de nativos digitais. O desequilíbrio de género não se observou, talvez por estar mais esbatido no seio desta mesma geração, afigurando-se pertinente a realização de um estudo que compare as perceções e utilizações das TIC no feminino e no masculino e de diferentes perfis etários.

Contrariando a visão de autores como Lemos (2004), de que os estudantes raramente utilizam as novas TIC para a realização de atividades escolares, não obstante o facto de estarem constantemente *online*, os nossos inquiridos identificaram "Estudar" como a principal finalidade do uso que fazem dessas tecnologias.

Notámos alguma incongruência entre as respostas sobre a utilização das TIC e as suas principais vantagens, mas pensamos que, pelo menos em parte, se possa ter devido a falhas no nosso instrumento de pesquisa (questionário). Duas das hipóteses que fornecemos para escolha – "Melhor integração numa nova comunidade" e "Melhor integração numa nova instituição" podem ter orientado os alunos para opções pouco esclarecidas, nomeadamente, quanto ao conceito de instituição e comunidade.

Sendo que, por razões de ordem técnica, nem todos os institutos conseguiram recolher, em tempo útil, a plenitude da informação requerida através dos inquéritos por questionário, como se verificou nos casos dos Institutos Politécnicos de Coimbra, Portalegre e Tomar, será necessário retomar o processo de inquirição, com alguns pequenos ajustes no instrumento, num futuro próximo.

Referências Bibliográficas

Backes, L. (2007). A formação do educador em mundos virtuais: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria. Tese de Dissertação de Mestrado. São Leopoldo. Universidade do Vale do rio dos Sinos.

Castells, M. (1999). A Sociedade em Rede. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

EACEA; Eurydice; Eurostat. (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Eurostat. Brussels: Eurostat. Obtido em 9 de Junho de 2014, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf

Friedman, T. L. (2009). O Mundo é Plano: uma história breve do século XXI. Lisboa. Actual Editora.

Kaplan, D. (2005). e-Inclusion: New challenges and policy recommendations. eEurope Advisory Group. Obtido em 9 de Junho de 2014, de http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf

Lemos, S. (2009). Nativos digitais X Aprendizagens: Um desafio para a escola. R. EDUC. PROF., vol. 35, n.º 3, 39-47.

Lopes, M. C., & Perista, H. (2010). Trinta anos de educação, formação e trabalho: convergências e divergências nas trajectórias das mulheres e dos homens. In V. Ferreira, & C. P. Emprego (Ed.), A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em portugal (191 - 216). Lisboa. CITE.

Lynn, A. & Hetkowski, T. (2007). Gamers brasileiros: quem são e como jogam? DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, vol. 1, n.º 1, 161-174.

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. SÍSIFO, n.º 3, 41-50.

Moore, Joi L. *et al* (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. INTERNET AND HIGHER EDUCATION, n.º 14, 129–135.

Morais, Nídia, & Cabrita, Isabel (2008). Ambientes virtuais de aprendizagem: Comunicação (as)síncrona e interação no ensino superior. PRISMA, n.º 6, 158-179.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. ON THE ORIZON. vol. 9, n.º 5, 1-6.

Schlemmer, E. (2010). Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. EM ABERTO, vol. 23, n.º 84, 99-122.

Silva, M. J. (2006). A igualdade, a não discriminação e a percepção da dimensão de género: problemas e perspectivas no domínio das tecnologias da informação e da comunicação na educação. SACAUSEF, n.º 2, 17-23.

Oye, N.D. *et al* (2012). E-Learning Methodologies and Tools. INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED COMPUTER SCIENCE AND APPLICATIONS, vol. 3, n.º 2, 48-52.

Vicente, P. (2012). Estudos de Mercado e de Opinião. Lisboa. Sílabo.

Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis. EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY, n.º 11 (3), 26-36.

APRENDER NA INTERNET: UM ESTUDO DE CASO DA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA DA PESSOA IDOSA

Rui Nobre Ferreira[1], Albertina Oliveira[2], Luís Mota[3]

Resumo

Este estudo pretendeu compreender os processos de aprendizagem autodirigida das pessoas idosas utilizadoras regulares da internet. Como se processa a aprendizagem autodirigida da pessoa idosa através da internet? Que ambientes *online* utilizam? De que forma a internet contribui para potenciar a sua aprendizagem autodirigida?

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho empírico foi de natureza qualitativa, tendo-se optado pelo estudo de caso enquanto estratégia de investigação.

Verificou-se que as habilidades de autodireção existentes nas pessoas entrevistadas, juntamente com um ambiente familiar favorável e incentivador, resultam na persecução da utilização da *internet* e potenciam as suas aprendizagens.

1. **Introdução**

A aprendizagem autodirigida pode ser descrita como uma aprendizagem que é auto-iniciada, situando-se na esfera pessoal e intencional, está presente em projetos de aprendizagem planeados de forma mais sistemática, bem como no desenvolvimento de interesses pessoais (Lamdin, 1997). Embora a aprendizagem autodirigida possa em muitos casos ter um início não premeditado, ocasional ou mesmo decorrente de uma situação de educação formal, a característica que melhor define este tipo de aprendizagem é que a pessoa, o sujeito, o aprendente, toma um controlo substancial da sua própria aprendizagem (Carré, 2000).

De uma forma geral, a aprendizagem autodirigida ao longo da história, tem sido descrita, tanto como o impulso para a mudança, mas também como as aprendizagens de ordem informal do dia-a-dia ao longo da vida (Candy, 1991). A aprendizagem autodirigida tem sido associada a muitos fatores, em particular aos conceitos e teorias de aprendizagem ao longo da vida. Alguns autores referem-se mesmo à aprendizagem ao longo da vida como aprendizagem autodirigida ao longo da vida (Kasworm, 1983, 1992).

Na literatura, os adultos são descritos como tendo necessidade de independência (Boulmetis, 1999; Ntiri, 1999) e autonomia (Kerka, 2002; Perin, 1999), e como estando ativamente envolvidos nos seus processos educativos (Norton, 2001), o que significa assumir responsabilidade pela sua aprendizagem (Bonnet & Newsom, 1995; Rosenthal, 1990). Este pressuposto da aprendizagem na idade adulta encontra-se em muitos autores, para quem os adultos apresentam uma necessidade de autodireção e de autonomia relativamente às suas aprendizagens (Candy 1991; Chene, 1983; Kasworm 1983, Knowles 1980; Merriam, 2001).

[1] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, rui.nobre@gmail.com
[2] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, aolima@fpce.uc.pt
[3] Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, mudamseostempos@gmail.com

Nos adultos mais velhos, os estudos efetuados neste âmbito apontam para a inexistência de diminuição da aprendizagem autodirigida com a idade, mantendo-se praticamente inalterável nos adultos mais velhos.

A *internet* constitui um 'terreno' muito favorável a um maior controlo do aprendente, facilitando assim a autodireção. Simultaneamente, fornece mecanismos para que os aprendentes decidam que informações consideram importantes para a sua aprendizagem (Bulik & Hanor, 2000). A *internet* poderá apresentar-se como uma ferramenta ideal para desenvolver a aprendizagem autodirigida devido à facilidade de utilização e acesso a grandes quantidades de informação, de pesquisa e de recuperação de informação (Long, 2001), mas também devido à sua facilidade e versatilidade como ferramenta de comunicação (Mathai, 2002).

No entanto, existem desigualdades económicas, de literacia digital e de acessibilidade que afetam, em especial, os cidadãos mais velhos, menos habituados a estas novas tecnologias, mas também questões individuais como as pessoas sentirem-se mais ou menos confiantes nas suas capacidades para usar estas tecnologias. A aprendizagem autodirigida tem sido considerada como um atributo que existe em todas as pessoas e que pode igualmente verificar-se em todos os contextos de aprendizagem, apresentando-se como uma potencial vantagem para as pessoas idosas que continuam a aprender e a envolver-se em estratégias educativas e de envelhecimento ativo. Assim, torna-se importante obter mais conhecimentos sobre a forma como as pessoas idosas desenvolvem projetos de aprendizagem autodirigida utilizando a *internet* como meio privilegiado para aprenderem.

2. Metodologia

Com o objetivo de compreender os processos de aprendizagem autodirigida das pessoas idosas utilizadoras regulares da internet, as nossas opções recaíram sobre a investigação qualitativa. O estudo de caso apresentou-se, desde logo, como uma metodologia com grandes potencialidades para o estudo. Foi claro desde o início que os/as participantes do nosso estudo seriam pessoas idosas com determinadas características para podermos compreender o processo de autodireção na aprendizagem e que seriam os "casos".

Para se constituírem em caso, era necessário que as pessoas idosas atendessem a critérios específicos para obtermos dados consonantes com o objetivo de compreensão do processo de aprendizagem autodirigida nos/nas participantes do estudo. Assim sendo, com o intuito de delimitar de forma clara o "caso", foi imperativo definir com rigor os critérios de inclusão, para que se pudesse assumir que as pessoas idosas participantes do estudo fossem autodirigidas nas aprendizagens realizadas na *internet*.

Assim considerámos como *primeiro critério* de inclusão, tratarem-se de adultos idosos (65 anos ou mais), marco etário definido tendo em conta a revisão da literatura para serem consideradas como pessoas idosas.

Considerou-se como *segundo critério* serem pessoas utilizadoras regulares de internet há pelo menos dois anos (de forma a garantir que não se tratasse de um utilizador iniciante ou esporádico).

Na sequência do anterior, o *terceiro critério* foi definido de modo que se abrangesse apenas as pessoas idosas que utilizassem a internet como meio principal de aprendizagem.

Por fim, e como *último critério,* mas o mais determinante para o problema em estudo, foi definido que os/as participantes teriam de estar envolvidos em processos de aprendizagem autodirigidos. Para a identificação dessas pessoas foi elaborada uma lista

com as características pessoais típicas de aprendentes autodirigidos, definidas por Candy (1991), de modo a aferir que as características que a literatura aponta como sendo típicas dessas pessoas se refletiriam efetivamente nos/as entrevistados/as. A lista foi preenchida pelos técnicos das instituições frequentadas por alguns idosos que os conheciam bem ou por familiares dos mesmos.

Em síntese, o estudo incluiu 8 pessoas (de um total de 17 entrevistas) com mais de 65 anos, utilizadoras regulares da *internet*, há pelo menos dois anos consecutivos e que utilizavam a *internet* como meio de aprendizagem privilegiado.

Nesta investigação optámos pela entrevista semiestruturada como método de recolha de dados, para compreender os processos de aprendizagem autodirigidos centrados na perspetiva individual da pessoa idosa, no momento presente. Deste modo, organizámos o guião da entrevista de acordo com as propostas de Amado (2013), o qual recomenda que o mesmo seja estruturado "em termos de objetivos e em blocos temáticos" (pp. 214-216).

O guião foi elaborado de acordo com o que definimos como sendo a informação essencial a obter, tendo como objetivo a compreensão do processo de aprendizagem autodirigida através da internet e a sua influência nas relações sociais do entrevistado/a. Todas as entrevistas foram audiogravadas com autorização dos entrevistados e respeitados todos os preceitos éticos inerentes à investigação científica. As entrevistas foram conduzidas permitindo sempre que o entrevistado/a estruturasse o seu pensamento em torno do tema perspetivado, permitindo-lhe falar abertamente, como quisesse e sem limites.

Após a audição das entrevistas e das respostas dos entrevistados, procedeu-se à sua transcrição, respeitando-se o mais fielmente possível, as palavras, silêncios e interjeições dos interlocutores. Trabalhámos os dados recolhidos através de um processo sistemático, no qual se pretendia a sua organização, divisão em categorias, sintetizá-los, retirando-lhes as ideias mais importantes de acordo com os objetivos estipulados para o nosso estudo e posteriormente codificá-los. A análise de conteúdo processou-se em dois momentos: primeiramente, procedeu-se à leitura vertical, documento a documento e, posteriormente, a uma leitura horizontal.

3. Dados Obtidos

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo efetuada e que nos permitem conhecer e compreender como as pessoas idosas participantes no estudo utilizam a *internet* para as suas aprendizagens, e que atividades realizam para o efeito. E ainda o impacto que estas atividades de aprendizagem têm na rede social dos/as entrevistados/as.

3.1 Utilização da internet

A maioria dos/as participantes começou a utilizar a *internet* como um meio para desenvolver *projetos pessoais*, que implicam a produção e partilha de conteúdos *online*, como retratado nos seguintes comentários.

> "Para fazer o meu blogue e colocar os meus vídeos e fotografias, gostava de fazer um género de portefólio online, com as minhas músicas, os meus vídeos" (E4).
> "Passar receitas e fazer livros de receitas, que estou a fazer um para minha neta" (E5).

"Um site e uma forma de divulgar o meu trabalho" (E6).
"Escrever as minhas memórias" (E7).
"Fazer o meu blogue" (E8).

A *internet*, em particular, o correio eletrónico e as ferramentas de comunicação síncrona com chat e videoconferência são utilizados por todos/as os/as participantes para a comunicação com familiares e amigos. Os sítios da internet utilizados pelos participantes são vários, mas todos/as eles/elas utilizam o motor de busca *Google.* Todos/as os/as participantes utilizam a rede social *facebook*, e quando utilizam as redes sociais a comunicação é alargada a outras pessoas fora do seu círculo de amigos que entretanto vão conhecendo na internet e com as quais mantêm contacto e fazem amizades.

> "Faço muitas coisas, emails e vou ao facebook, jogo, vejo fotografias, envio coisas bonitas aos meus amigos e eles também me enviam, falo com pessoas da minha aldeia, falo com amigos ou com o meu filho" (E2).

A ferramenta de partilha de conteúdos *youtube* é igualmente referida por todos/as os/as entrevistados/as, e em quatro entrevistas foi mencionada também a utilização do Blogue.

3.2 Aprendizagem autodirigida da pessoa idosa

No que diz respeito às estratégias utilizadas para a aprendizagem na *internet*, a pesquisa da informação é referida em todas as entrevistas como uma tarefa importante para aprenderem o que pretendem.

> "pesquisas e procurar assuntos que gosto (…) fui descobrindo quase tudo sozinha (…) fui experimentando, às vezes quando ouvia falar de alguma coisa que me interessava ou ficava curiosa, quando ligava o computador procurava no Google e foi assim que fui descobrindo mais coisas e páginas. E também fui aprendendo e ganhando mais à vontade com isso." (E1).

A pesquisa da informação coexiste nas várias plataformas *online* utilizadas pelos entrevistados, refere-se tanto à informação escrita, como a pesquisa de material audiovisual, e é realizada nos motores de pesquisa, mas também ocorre nas redes sociais e nas ferramentas de partilha de conteúdos, como no caso do entrevistado E7, que nos relata as suas pesquisas efetuadas no sítio de partilha de conteúdos.

> "vou ao *youtube*, coloco a palavra word e a seguir o que quero saber (…) escrevo word e a seguir título ou mudar cor de letra, e aparecem vários vídeos que explicam como fazer"(E7).

Em todos os casos, exceto numa entrevista, a *avaliação da informação* existe e é realizada pelos/as participantes autonomamente, recorrendo para isso à comparação de fontes.

> "vou procurando ver, se confirmo com as outras, ou seja vejo o primeiro site, depois vou vendo os outros a ver se confirma, se é igual, se condiz um com o

> outro, quando tem o mesmo sentido digamos assim, é assim que eu faço, comparando uns com os outros." (E5).

No entanto, por vezes, os/as entrevistados/as sentem a necessidade de ajuda externa, e nessa situação, a maioria dos/as participantes recorre a familiares.

> "Envio um email à minha filha ou ao meu marido, se for uma coisa que me interessa muito" (E1).

Apenas em duas entrevistas é referido o *recurso a outras pessoas* fora do seu círculo familiar quando têm dificuldades e três dos/as entrevistados/as recorrem a *facilitadores online nas comunidades virtuais* que utilizam. O caso particular das comunidades virtuais são vistos como bons recursos para a aprendizagem dos participantes, como exemplificado neste relato.

> "À medida que fui avançando, fui ganhando mais recursos e mais sites, outra coisa que me ajudou, foi os grupos de partilha, ou as comunidades, há muita malta da fotografia que se junta e vai partilhando fotografias e depois coloca informação (…) as outras pessoas da comunidade podem colocar perguntas como é que se faz isto ou aquilo, que máquina usou, que programa usou, se a fotografia está mexida ou não e assim vamos todos aprendendo uns com os outros." (E6).

A importância destas pessoas com quem interagem, dentro ou fora de rede, é referida nas entrevistas como uma parte importante da sua aprendizagem.

> "Um dia um amigo meu disse-me que eu também podia fazer isso. Ele disse-me que programa devia usar, eu depois vi que tinha esse programa no meu computador." (E1).

Outra tarefa importante para a aprendizagem dos participantes na *internet* referida na maioria das entrevistas é a necessidade de tirar apontamentos sobre aquilo que estão a aprender no momento, para mais tarde, caso seja necessário, acederem a essa mesma informação.

> "Faço apontamentos, ou imprimo as informações que quero guardar (…) faço arquivos das coisas, se quiser recuperar alguma informação, ou reler alguma coisa, tenho tudo guardado, assim posso ir lá consultar sempre que quiser, se estiver no computador, vou aos favoritos ou às pastas onde tenho as coisas guardadas, e vou lendo" (E4).

Dado que a maioria dos/as entrevistados/as procura um saber mais prático, relacionado com o saber fazer, a maioria acentuou a necessidade de experimentar e exercitar o que estão a aprender. A experimentação e aplicação prática daquilo que aprendem são importantes para os entrevistados na consolidação das aprendizagens.

> "Vou praticando e treinando até chegar onde eu quero, onde eu acho que já estou bom." (E6).

Os/as participantes avaliam as aprendizagens como positivas, eficazes e significativas para a sua vida quando conseguem uma aplicabilidade do que aprenderam na sua vida quotidiana.

> "Quando eu estava a fazer o meu blog, aprendi muito, muito mesmo. Temperos que eu não conhecia, e estou com ideias de continuar a fazer essa coisa, muitas vezes pensava que era uma coisa, os temperos, e eram outra, quantas vezes isso me aconteceu, mas uma história gira foi a do colorau, eu pensava que o colorau era feito de pimento, e não é, é de coruma, coruma, é a semente de coruma, e fiquei muito admirada com isso porque a minha convicção era que era feito de pimento e que era pimento mesmo, fiquei admirada e até disse ao meu marido, por isso é que eu como pimento e não me faz mal e como colorau e faz-me mal, e vim logo a descobrir o porquê. Isso foi mesmo uma fase onde aprendi muito, à medida que ia fazendo, e pesquisando e escrevia para depois incluir no meu blogue, aprendi muito mesmo. (…) sou alérgica ao colorau, e finalmente consegui perceber o porquê, pensava que era os pimentos, mas não…" (E5).

Relativamente aos aspetos motivacionais, constatamos que a motivação para os/as participantes aprenderem na *internet* é intrínseca, aponta para as características internas dos indivíduos que resulta na aprendizagem de matérias que são significativas e que vão ao encontro dos seus interesses, mas também, na capacidade de autogestão da sua aprendizagem. Para E3 a motivação resulta do sentimento de *empowerment* quando alcançamos objetivos a que nos propomos.

> "Sempre que possa evoluir na música ou ver coisas de pesca submarina é o ideal, é bonito estar a evoluir e ver a gente… motiva-me muito ver os meus progressos. (…) gosto da sensação de saber que aquilo que aprendi foi graças a mim e ao meu trabalho. Adoro isso. Mesmo." (E3)

3.3 Impacto na rede social

Quanto ao impacto na rede social, ao analisarmos as entrevistas, verificamos que é bastante positivo e que os/as entrevistados/as dispõem de uma rede de suporte familiar que os apoia e incentiva, que está disponível e a qual podem mobilizar para qualquer dificuldade que encontrem. Todos os relatos evidenciam este facto como positivo e influente na utilização da *internet*.

> "Todos me apoiam muito e esse apoio tem sido importante, especialmente quando recebo mensagens ou *emails* de pessoas que não conheço a darem-me os parabéns pelas minhas receitas do blog" (E8).

Como havíamos verificado, ao longo da análise das entrevistas, foram surgindo várias evidências da existência desta rede em todos as pessoas idosas; a rede de suporte, mais concretamente a família e amigos, mas não só, funcionam como incentivadores e pessoas que reforçam positivamente as atividades de aprendizagem das pessoas idosas.

4. Discussão

Com este estudo tivemos oportunidade de verificar que as pessoas idosas entrevistadas continuam a ser aprendentes proativos que gerem diversos recursos e ambientes na *internet* para desenvolverem projetos pessoais. De igual modo, valorizam as aprendizagens autodirigidas que desenvolvem na *internet*. Verificámos ainda que as

habilidades de autodireção existentes nas pessoas idosas, juntamente com um ambiente familiar favorável e incentivador, resultam na persecução da utilização da *internet* e reforçam as aprendizagens. Os objetivos e as metas formulados pelas pessoas idosas, muito especialmente as que vão ao encontro daquilo que valorizam, desempenham um papel importante na sua persistência, perseverança e autodisciplina.

No processo de aprendizagem dos indivíduos encontramos duas dimensões, a comportamental e a cognitiva. A primeira caracteriza-se por ser um processo em autogestão, onde os entrevistados, para alcançarem cada objetivo, administram tarefas e recursos externos, selecionam e utilizam técnicas, ambientes e programas. Naqueloutra, mobilizam-se aspetos metacognitivos relacionados com o pensamento, com a auto-monitorização e com a capacidade para refletir sobre as suas aprendizagens.

A pesquisa e seleção da informação é uma das estratégias comuns a todos os entrevistados. Ocorre nos ambientes utilizados pelos entrevistados, podendo abranger a informação escrita e/ou audiovisual. A pesquisa independente já havia sido referida nos estudos de Gibbons et al. (cit. por Brockett e Hiemstra, 1991), como uma das dimensões frequentemente associadas à autodiretividade dos sujeitos, assim como a autoconfiança e a resistência a contrariedades e insucessos.

Habitualmente, o processo de aprendizagem dos entrevistados é orientado para a aquisição de competências no domínio do saber fazer, procurando aprender tarefas específicas. Os projetos de aprendizagem são levados a cabo através de uma série de episódios de aprendizagem relacionados entre si. Cada necessidade de aprendizagem, que emerge, leva os entrevistados a desenvolver atividades que lhes permitem aprender assuntos tão diversos como: pontos de crochet, inglês, apresentações de diapositivos, aprender a tocar guitarra, utilizar o processador de texto ou um programa de edição de imagem, aprender novas receitas, entre outras. Os esforços de aprendizagem, mais do que dispersos por uma grande amplitude de domínios, encontram-se concentrados numa dada área específica. As atividades de aprendizagem tanto podem ser planeadas antecipadamente como ocorrer informalmente.

Ao mesmo tempo, existe todo um processo de seleção e avaliação da informação, relacionado com a sua qualidade e com a sua pertinência em face dos objetivos de aprendizagem. Esta atividade implica uma automonitorização que envolve aspetos cognitivos e metacognitivos, internos aos entrevistados, tais como o pensamento, a reflexão, melhoramentos no processo de aprendizagem, bem como a capacidade para assimilar a informação e integrá-la em estruturas de conhecimento já existentes.

As atividades de aprendizagem implicam um certo grau de autonomia e independência, mas, tal como a literatura consistentemente tem referido, não decorrem no isolamento. A interação entre os pares ou mesmo intergeracional, que ocorre em ambientes sociais de aprendizagem-utilização da *internet* com a partilha dos conhecimentos adquiridos e a entreajuda para ultrapassar os percalços encontrados, constituem componentes chave para as aprendizagens. A aprendizagem autodirigida não exclui a presença de um facilitador ou quaisquer outros recursos externos, quer sejam humanos ou não humanos, independentemente do contexto onde tem lugar (Long, 1992). Segundo a literatura, o facilitador foi identificado como assumindo um papel muito ativo e de muita responsabilidade na efetivação da aprendizagem autodirigida e concretiza-se no negociar, na troca de pontos de vista, no disponibilizar recursos necessários, no validar resultados e, até, no prestar alguma forma de apoio psicológico (Knowles, 1975; Brockett e Hiemstra, 1991; Oliveira, 2004). Os facilitadores referidos nas entrevistas são familiares próximos dos participantes, na maioria das entrevistas são os próprios filhos, remetendo-nos, por um lado, para a existência de uma importante

rede de suporte social à qual as pessoas idosas recorrem e, por outro, para a sua relevância em termos das aprendizagens.

Igualmente importantes são as comunidades virtuais, referidas nas entrevistas como mais um recurso para a aprendizagem dos/as entrevistados/as. O caso das comunidades virtuais remete-nos para um recurso disponível onde encontram pessoas entusiastas, que partilham interesses comuns, fornecem novos recursos, novos sítios da rede, novas ferramentas mas também auxílio na avaliação da informação e/ou na resolução de problemas.

As referências contidas nas entrevistas expressam a necessidade de experimentar e exercitar o que estão a aprender de momento. O estilo de aprendizagem dos entrevistados remete-nos para o *estilo acomodante* descrito por Kolb (1976), pela capacidade do sujeito em recorrer à experiência concreta e à experimentação ativa, mas igualmente pela facilidade em fazer coisas e executar planos, sendo mais propenso a assumir riscos, em lidar facilmente com situações em mudança, em solucionar intuitivamente os problemas e pela tendência a confiarem na informação dos outros.

Já a motivação, referida em todas as entrevistas, é intrínseca. A razão para os entrevistados desenvolverem determinadas atividades resulta da própria satisfação que obtêm ao realizá-la. A investigação e os estudos realizados indicam-nos que a prontidão do sujeito para ser autodirigido na aprendizagem resulta de um estado interno, proporcionado por uma constelação de atitudes, valores e capacidades (Guglielmino, 1977; Oliveira 1997, 2005). Nas entrevistas, as várias referências ao sentimento de autonomia, ao autocontrolo, ao sentimento de desafio, ao envolvimento e à autodeterminação, expressam diversas dimensões motivacionais, que refletem características internas dos entrevistados.

5. Conclusões

As alterações demográficas das últimas décadas e as exigências da globalização impõem a necessidade de pessoas mais conscientes, criativas, independentes e ativas nas suas aprendizagens. Desenvolver as competências das pessoas idosas para usar as tecnologias de informação e comunicação é vital para a participação na sociedade contemporânea, para além de as enriquecer, estimular e facilitar a sua vida.

A capacidade da *internet* para congregar, no mesmo espaço, uma quantidade quase ilimitada de informação é um bom ponto de partida para as pesquisas e uma enorme potencialidade para as aprendizagens. A *internet* ao permitir diferentes tipos de comunicação, da escrita por mensagem à síncrona em videoconferência, a par de múltiplos interlocutores em simultâneo, poderá ser vantajosa para a vida das pessoas idosas, mantendo-os em contacto com a sua família e com outras pessoas, evitando o isolamento social, a que muitas vezes estas pessoas se encontram votadas. Urge, por isso, desenvolver uma resposta adequada em termos de formação, que vá ao encontro dos interesses das pessoas idosas e que seja capaz de as ajudar a desenvolver um novo olhar, mais positivo, sobre as tecnologias de informação e comunicação, realçando as suas potencialidades para um envelhecimento ativo.

Entendemos que a participação plena das pessoas idosas nas sociedades contemporâneas passa pela sua infoinclusão, permitindo-lhes não só o acesso à informação e a novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida mas também o exercício da cidadania.

6. Bibliografia

Amado, J.; Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. João Amado (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra, Imprensa da Universidade, pp. 207-232.

Bonnett, M., & Newsom, R. (1995). Education and empowerment. *Adult Learning, 7*(1), 9-11.

Boulmetis, J. (1999). Characteristics of adults as learners are not culturally defined. *Adult Learning, 11*(1), 2- 29.

Brockett, R. G., &Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice.* New York: Routledge, Chapman, and Hall.

Bulik, R. J., & Hanor, J. (2000). Self-directed learning in a digital age: Where next to browse is informed by reflection (pp. 265-276). In H. B. Long & Associates, *Practice & theory in self-directed learning*. Schaumburg, IL: Motorola University Press.

Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Carré, P. (2000). From intentional to self-directed learning.I n G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning* (pp. 49-57). New York: Waxman.

Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly, 1*, 38-47.

Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy. *Innovative Higher Education, 8*(1), 45-54.

Kasworm, C. E. (1992). Adult learners in academic settings: Self-directed learning within the formal learning context. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-directed learning: Application and research* (pp. 223-244). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

Kerka, S. (2002). *Teaching adults: Is it different? Myths and realities No. 21*.U.S. Department of Education.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education* (revised and updated). Chicago: Association Press.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lamdin, L. (1997). *Elderlearning.* Phoenix, AZ: The Oryz Press.

Long, H. B. (2001). A new era in teaching and learning (pp. 1-16). In H. B. Long & Associates (2001). *Self-directed learning and the information age*. Boynton Beach, FL: Motorola University.

Mathai, R. V. (2002). The use of the Internet to foster self-directed learning in community and technical college math and natural science classes (pp. 127-153). In H.

B. Long & Associates, *Twenty-First Century advances in self-directed learning*. Boynton Beach, FL: Motorola University.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 3-13). New Directions for Adult and Continuing Education, 89. San Francisco: Jossey-Bass.

Ntiri, D. W. (1999). Older college students as tutors for adult learners in an urban literacy program. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 43*(1), 48-57.

Norton, M. (2001). Learning in the borderlands: Perspectives and possibilities in community-based learning. In M. C. Taylor (Ed.), *Adult literacy now!* (pp. 3-16). Toronto, ON: Culture Concepts Inc.

Oliveira, A. (1997). Autodirecção na aprendizagem: A atualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2, 3, 35-57.

Oliveira, A. L. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psychologica,* nº Extra-Série de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, 523-534.

Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem autodirigida – Um contributo para a qualidade do ensino superior.* Dissertação de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Perin, D. (1999). Professionalizing adult literacy: Would a credential help?.*Journal of Adolescent and Adult Literacy, 42*(8), 610-619.

Rosenthal, N. (1990). Active learning: Empowered learning. *Adult Learning, 1*(5), 16-18.

ENCURTAR DISTÂNCIAS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Sónia Raquel Fernandes Ribeiro [1], Maria da Glória Rosas Fraga [2], Maria Teresa Pessoa [3]

[1] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Vila Real, sribeiro@utad.pt
[2] Gabinete de Formação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, mgf@utad.pt
[3] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo

Esta comunicação apresenta um estudo de caso com base em formações na modalidade de *blended-learning* na Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro (UTAD), que decorreram de Novembro de 2013 a Janeiro de 2014. As propostas formativas incidiram sobre a conceção, planificação e avaliação de cursos à distância, sobre a produção de conteúdos, sobre as plataformas sociais em contexto institucional e finalmente sobre as plataformas de videoconferência na *web*. O estudo consiste na observação sistemática de um conjunto de quatro formações, destinadas ao público da administração pública central, onde se retêm características holísticas e significativas do evento estudado.

Palavras-chave: Formação em *b-learning*; *e-learning*; Tecnologia; Estudo de caso

1. Introdução

As tecnologias de informação e comunicação assumem atualmente um papel central nas nossas vidas. Um processo com sucesso a nível mundial é a introdução do *e-learning* (*electronic learning*) no ensino superior que caracteriza a evolução de sociedades em desenvolvimento (Campaniço e Pedro, 2014; Silva *et al.*, 2014). Está-se a passar por um desenvolvimento exponencial das tecnologias, fala-se de educação à distância e *do e-learning* que atraem novos públicos para este espaço de inovação na relação e na construção de conhecimento (Morgado, 2014) e as instituições cada vez mais apostam em cursos à distância, tendo consciência que esta pode ser uma solução para adequar e ultrapassar algumas dificuldades associadas ao tempo e à distância (Peres e Mesquita, 2014).

Fala-se também da preocupação com a construção de uma identidade *online*, não só de indivíduos mas também de instituições. Relativamente ao ensino superior, poderá haver uma mudança na forma como alunos e instituições olham para si próprios no sistema e contexto educativos. Esta mudança dever-se-á à consciencialização por parte das instituições da importância da identidade numa dimensão digital, assim como à importância de uma reputação socialmente construída (Aresta *et al.*, 2014).

Para existir realmente um processo de implementação do *e-learning* nas instituições, tem de ocorrer uma mudança a nível organizacional, num processo de difusão ao longo do tempo, no entanto verifica-se pouco investimento na comunicação, na formação e no

acompanhamento necessário para o sucesso da implementação dessa mudança (Rito e Carvalho, 2014).
Muitas implementações falham pela recusa do uso efetivo da tecnologia por alguns "grupos de professores". Por parte do utilizador, a implementação não falhará se a ação de formação corresponder às expectativas, promovendo a sua satisfação (Rito e Carvalho, 2014).
Cada vez mais os docentes utilizam práticas de *e-learning* ao lecionar as suas aulas presenciais, que resultam em benefício para o ensino presencial e para toda a instituição (Jorge *et al.*, 2014). A formação dos docentes pode facilitar o uso e o controlo das tecnologias, pela sua compreensão no apoio ao processo de ensino aprendizagem (Rito e Carvalho, 2014).
Este trabalho pretende avaliar as perceções de um conjunto de docentes e não docentes em relação a um grupo de quatro formações em *b-learning*, realizadas com o objetivo de dotar os formandos de conhecimentos necessários para implementarem cursos nesta mesma modalidade.
As dimensões avaliadas são:

- Competências tecnológicas
- Atitude em relação às formações em *b-learning*
- Gestão do tempo
- Opiniões sobre o processo de ensino/aprendizagem em modalidade de *b-learning*

Neste artigo, após uma breve revisão da literatura, apresenta-se o caso em estudo na UTAD, a metodologia seguida, os resultados obtidos e, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

2. Revisão da literatura

Atualmente encontram-se diversas definições para modalidades de ensino com recurso a novas tecnologias (*e-learning*): a modalidade em regime presencial se recorrer a tecnologia baseada na *web*; em regime misto (*blended-learning* ou *b-learning*); totalmente à distância (*distance-learning* ou *d-learning*); ou com recurso específico a dispositivos móveis (*mobile-learning* ou *m-learning*).
O regime misto é caracterizado por conter sessões à distância e sessões presenciais. Com recurso a uma plataforma de LMS (*Learning Management Systems*) ou LCMS (Learning Content Management Systems), as atividades são disponibilizadas e realizadas à distância, apesar de ainda se poder fazer uso das sessões presenciais para a transmissão de conhecimentos ou mesmo a realização de testes (Azevedo, 2007).
A definição de Gouveia (2006) sobre o *e-learning*, sugere que se trata de um recurso à mediação por meios eletrónicos para potenciar o processo de ensino e aprendizagem e que propõe um conjunto de ferramentas e técnicas complementares que permitem reinventar a forma como se ensina e, mais importante, como se aprende.
Existem alguns fatores que influenciam o facto de os professores aderirem a tecnologias de apoio à aprendizagem para a adoção do *e-learning* (Rito e Carvalho, 2014; Islam, 2013). Estes fatores incluem a utilidade percebida das ferramentas (Rito e Carvalho, 2014; Larsen *et al.,* 2009; Islam, 2013), a expectativa de desempenho (Rito e Carvalho, 2014), a influência social (Rito e Carvalho, 2014), o hábito, (Rito e Carvalho, 2014), a perceção de facilidade de uso (Sumak *et al.,* 2011; Islam, 2013), usufruir das tecnologias (Lee *et al.,* 2005; Islam, 2013), perceção de ludicidade (Roca e Gagne,

2008; Islam 2013), qualidade da informação (Roca *et al.,* 2006; Islam, 2013), qualidade do sistema (Islam, 2012a; Islam, 2013), qualidade do serviço (Roca *et al.,* 2006; Islam, 2013), funcionalidade do sistema (Pituch e Lee, 2006; Islam, 2013) e autoeficácia (Teo, 2009; Islam, 2013). A utilidade percebida e a perceção de facilidade de uso foram os fatores mais importantes na adoção do *e-learning* na maioria dos contextos (Sumak *et al.,* 2011; Islam, 2013).
No que respeita à formação de docentes, verifica-se que as opiniões destes são mais favoráveis no ensino universitário do que no ensino politécnico (Lima *et al.,* 2014). A par destes dados, os estudantes revelam um elevado grau de satisfação com as plataformas de apoio à aprendizagem, reconhecendo que melhoram o seu estudo e que aprendem mais nas disciplinas onde os docentes tiram partido destas ferramentas (Batista *et al.,* 2014).

3. Metodologia

O caso estudado consiste num projeto formativo da tipologia de intervenção nº 3.3, «Qualificação dos profissionais da administração pública central», do eixo nº 3, «Gestão e aperfeiçoamento profissional», do programa operacional potencial humano (POPH) onde se inserem quatro formações em *b-learning* sobre:

- Conceção, Planificação e Avaliação de Cursos à Distância (CPACD)
- Produção de Conteúdos (PC)
- Plataformas de Videoconferência na *web* (PVW)
- Plataformas Sociais em contexto Institucional (PSCI)

A ideia deste projeto surge após uma identificação de necessidades específicas de docentes da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), empenhados e interessados em utilizar práticas de *e-learning* na lecionação das suas unidades curriculares.
As formações tiveram como público-alvo funcionários da administração pública central, nomeadamente, professores do ensino superior, formadores, profissionais de educação e outros trabalhadores interessados nesta área de conhecimento. As quatro ações de formação decorreram de novembro de 2013 a janeiro de 2014, com a articulação entre sessões presenciais, sessões síncronas (todos, formandos e formador, estão presente em simultâneo num espaço virtual) e sessões assíncronas (horas de trabalho autónomo, em que cada formando desenvolve trabalho).
Cada formação teve 24 horas de trabalho, duas sessões presenciais – no início e no fim da ação formativa - e duas sessões síncronas *online*, à exceção da formação de Plataformas de videoconferência na *web*, com 35 horas e três sessões síncronas. A sessão presencial, realizada no início da formação teve por objetivo a ambientação dos formandos às plataformas tecnológicas que iriam ser usadas, assim como a criação de um espaço de interação entre formandos e formador, que permitisse desenvolver um sentimento de pertença à pequena comunidade *online* que se iria gerar de seguida nas sessões síncronas e assíncronas. Para além disso, serviu também para a contextualização da formação, com a apresentação dos objetivos, do programa, das metodologias e da avaliação da formação. As sessões presenciais que ocorreram no final de cada formação destinaram-se à apresentação de trabalhos e à realização de uma reflexão final em conjunto. Quanto às sessões síncronas, foram preenchidas com exposição de conteúdos, indicações sobre as tarefas a realizar e/ou esclarecimento de dúvidas.

Para as sessões síncronas usaram-se plataformas de videoconferência como o Colibri da FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional) e o Hangout da Google, com a possibilidade de comentários pelo Youtube. Estas sessões foram gravadas e disponibilizadas na plataforma de suporte ao ensino/aprendizagem (LMS), o Moodle, para futura visualização por parte dos formandos. A plataforma LMS (*Learning Management System*) Moodle[1] foi utilizada nas quatro formações.

Atendendo às especificidades e ao número de participantes de cada curso, foi definida uma estratégia de implementação, tendo em consideração: a organização do conteúdo; o tipo de conteúdo; as plataformas utilizadas; as estratégias de *feedback*; os mecanismos de recuperação de formandos de modo a contrariar eventuais desistências; o acompanhamento por parte dos formadores; a dinamização das sessões síncronas; e o tipo de avaliação.

Nas Tabelas 1, 2, 3 e 4 são apresentados os esquemas definidos para os cursos de Conceção Planificação e Avaliação de Cursos à Distância, de Plataformas de Videoconferência na *Web*, de Produção de Conteúdos e de Plataformas Sociais em Contexto Institucional, respetivamente.

CPACD

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	Dividido em três módulos com vários tópicos Disponibilização completa no início da formação
TIPO DE CONTEÚDO	**Recursos** - Gravações das sessões síncronas assim como a sua planificação - Guião do projeto - Documentos em formato PDF - Apresentações em PowerPoint - Conceitos em Wordle - Documentos em Microsoft Word - Vídeos - Slide share - Blogues - *Links* **Atividades** - Glossário - Fórum de discussão Pilares da planificação - Projeto parte I - Fórum de discussão "O e-formador" - Projeto parte II - Wiki - Projeto parte III
PLATAFORMAS USADAS	**Síncronas** - Skype - Youtube - Hangout - Gmail - Chat do Moodle

[1] https://Moodle.org/

	Assíncronas - E-mail - Skype - Facebook - Gmail - Chat do Moodle
ESTRATÉGIAS DE FEEDBACK	- Fóruns de discussão - Fórum de avisos - *E-mails* personalizados - Notas em submissões de trabalhos - Sessões síncronas - Atendimento individualizado
MECANISMOS DE RECUPERAÇÃO DE FORMANDOS	- *E-mails* personalizados - Contacto com o formando via Facebook - Agendamento de reuniões - Contacto telefónico por parte do GForm
DINAMIZAÇÃO DAS SESSÕES SÍNCRONAS	- Hangout da Google *plus* - Sessões gravadas e disponibilizadas no Youtube assim como na plataforma Moodle - Esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências entre os formandos - Promoção da interação entre os formandos assim como entre os formandos e formadores
ACOMPANHAMENTO POR PARTE DOS FORMADORES	- Formadores disponíveis para dúvidas por *e-mail*, Skype, Facebook e, presencialmente no Gabinete de *e-learning* de segunda a sexta-feira das 10h às 17h
TIPO DE AVALIAÇÃO	Avaliação gradual dividida em três partes do projeto final

Tabela 1: Curso de Conceção Planificação e Avaliação de Cursos à Distância

PVW

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	Dividido em três módulos com vários tópicos Disponibilização gradual ao longo da formação
TIPO DE CONTEÚDO	**Recursos** **-** Gravações das sessões síncronas assim como a sua planificação - Guião orientador das sessões - Documentos em formato PDF - Apresentações em PowerPoint - Documentos em Microsoft Word - Vídeos - Slide share - *Links* **Atividades** - Fórum de discussão Módulo I - Glossário soluções

	- Fórum de discussão Módulo II - Submissão do projeto final - Fórum de discussão Módulo III
PLATAFORMAS USADAS	**Síncronas** - Skype - Youtube - Hangout - Gmail - Colibri **Assíncronas** - *E-mail* - Skype - Facebook - Gmail - Chat do Moodle
ESTRATÉGIAS DE FEEDBACK	- Fóruns de discussão - Fórum de avisos - *E-mails* personalizados - Sessões síncronas - Atendimento individualizado
MECANISMOS DE RECUPERAÇÃO DE FORMANDOS	- *E-mails* personalizados - Agendamento de reuniões - Contacto telefónico por parte do GForm
DINAMIZAÇÃO DAS SESSÕES SÍNCRONAS	- Hangout da Google *plus* - Colibri - Sessões gravadas e disponibilizadas no Youtube assim como na plataforma Moodle - Esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências entre os formandos, assim como exposição de conteúdos - Promoção da interação entre os formandos assim como entre os formandos e formadores
ACOMPANHAMENTO POR PARTE DOS FORMADORES	- Formadores disponíveis para esclarecimento de dúvidas por *e-mail*, Skype, Facebook, no "Café Virtual" (chat do Moodle) às terças feiras e, presencialmente, das 10h às 17h no Gabinete de *e-learning*
TIPO DE AVALIAÇÃO	Avaliação gradual com trabalhos de grupo e projeto final

Tabela 2: Curso de Plataformas de Videoconferência na *web*

PC	
ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	Dividido em três módulos com vários tópicos Disponibilização gradual ao longo da formação
TIPO DE CONTEÚDO	**Recursos** - Infográfico - Plano de trabalhos

	- Gravações das sessões síncronas - Documentos em formato PDF - Vídeos - *Links* - *Timeline* da ferramenta Dipity **Atividades** - Glossário - Fórum de discussão "O meu *storyboard*" - Fórum de discussão, Estática vs dinamismo - Diário - Teste - Submissão do *storyboard*
PLATAFORMAS USADAS	**Síncronas** - Skype - Youtube - Hangout - Gmail **Assíncronas** - *E-mail* - Skype - Gmail - Chat do Moodle - Dropbox
ESTRATÉGIAS DE FEEDBACK	- Fóruns de discussão - Fórum de avisos - *E-mails* personalizados - Sessões síncronas - Atendimento individualizado
MECANISMOS DE RECUPERAÇÃO DE FORMANDOS	- *E-mails* personalizados - Agendamento de reuniões - Contacto telefónico por parte do GForm
DINAMIZAÇÃO DAS SESSÕES SÍNCRONAS	- Hangout da Google *plus* - Sessões gravadas e disponibilizadas no Youtube, assim como na plataforma Moodle - Esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências entre os formandos - Promoção da interação entre os formandos, assim como entre os formandos e formadores
ACOMPANHAMENTO POR PARTE DOS FORMADORES	- Formadores disponíveis para esclarecimento de dúvidas por *e-mail*, Skype, Facebook, no chat do Moodle e, presencialmente, no Gabinete de *e-learning* de segunda a sexta-feira das 10h às 17h
TIPO DE AVALIAÇÃO	Avaliação gradual com diário, teste e projeto final

Tabela 3: Curso de Produção de Conteúdos

PSCI

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	Dividido em três módulos com vários tópicos Disponibilização gradual ao longo da formação

TIPO DE CONTEÚDO	**Recursos** - Documentos em formato PDF - Apresentações em PowerPoint - Documentos em Microsoft Word - Vídeos - *Links* **Atividades** - Fórum de discussão Módulo I - Glossário soluções - Fórum de discussão Módulo II - Submissão do projeto final - Fórum de discussão Módulo III
PLATAFORMAS USADAS	**Síncronas** - Skype - Youtube - Hangout - Gmail - Colibri **Assíncronas** - *E-mail* - Skype - Gmail
ESTRATÉGIAS DE FEEDBACK	- Fóruns de discussão - Fórum de avisos - *E-mails* personalizados - Sessões síncronas - Atendimento individualizado - Notas em submissões de trabalhos
MECANISMOS DE RECUPERAÇÃO DE FORMANDOS	- *E-mails* personalizados - Agendamento de reuniões - Contacto telefónico por parte do GForm
DINAMIZAÇÃO DAS SESSÕES SÍNCRONAS	- Hangout da Google *plus* - Colibri - Sessões gravadas e disponibilizadas no Youtube assim como na plataforma Moodle - Esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências entre os formandos, assim como exposição de conteúdos - Promoção da interação entre os formandos, assim como entre os formandos e formadores
ACOMPANHAMENTO POR PARTE DOS FORMADORES	- Formadores disponíveis para dúvidas por e-*mail*, Skype, telefone e, de segunda a sexta-feira das 10h às 17h no Gabinete de *e-learning*, presencialmente
TIPO DE AVALIAÇÃO	Avaliação gradual com trabalhos de grupo e projeto final

Tabela 4: Curso de Plataformas Sociais em Contexto Institucional

Para se proceder à avaliação das quatro dimensões pretendidas das formações em *b-learning* - competências tecnológicas, atitude em relação às formações em *b-learning*; gestão do tempo, opiniões sobre o processo de ensino/aprendizagem em modalidade de *b-learning*- foi desenvolvido um questionário *online*, dirigido a todos os participantes.
A primeira parte deste questionário inquiriu sobre questões biográficas, a segunda sobre competências tecnológicas dos formandos, a terceira sobre a atitude em relação às formações em *b-learning*, a quarta sobre a gestão do tempo e a última parte sobre as opiniões acerca do processo de ensino-aprendizagem de cada uma das formações.
Ao questionário responderam 29 participantes, 18 Mulheres e 11 Homens. Deve ter-se em atenção de que muitos destes formandos estavam inscritos em mais do que uma formação.
A maior parte dos inquiridos tem entre os 40 e 49 anos (52%), 14% tem entre os 30 e os 39 anos, 28% tem entre os 50 e os 60 anos e por fim, apenas 7%, tem menos de 30 anos de idade, tal como se pode verificar na Tabela 5.

Género		**Idades**				
Feminino	Masculino	Menos de 30 anos	Entre os 30-39 anos	Entre os 40-49 anos	Entre os 50-60 anos	Mais de 60 anos
62%	38%	7%	14%	52%	28%	0%

Tabela 5: Género e idades dos inquiridos

4. Resultados obtidos

Da análise dos dados recolhidos através do questionário *online* observa-se que todos os inquiridos têm computador pessoal e internet em casa.
Estes cursos obtiveram também uma taxa de aprovação de 91% no total. Na Tabela 6 pode-se verificar a taxa de aprovação de cada uma das formações.

Formações	CPACD	PVW	PC	PSCI	Total
Número de inscrições	18	15	16	15	64
Número de aprovados	17	15	11	15	58
Taxas de aprovação	94%	100%	69%	100%	91%

Tabela 6: Taxas de aprovação

4.1. Primeira dimensão: Competências tecnológicas

Quanto às competências tecnológicas, verifica-se que 52% dos inquiridos já conhecia ambientes de aprendizagem *online* antes de participar na formação (Figura 1).

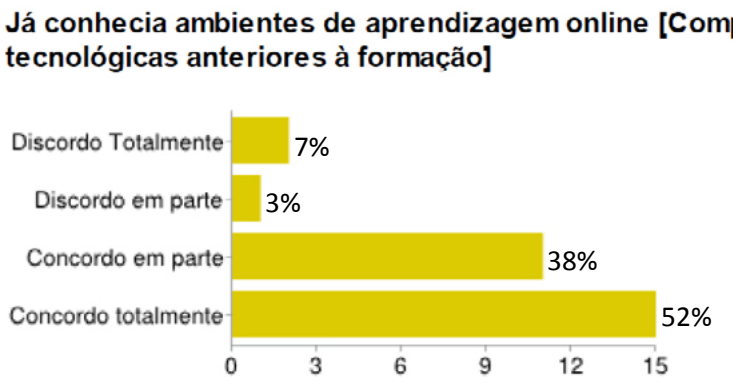


Figura 1: Ambientes de aprendizagem *online*

Com experiência prévia na utilização de ferramentas da *web* 2.0 contam-se 76% dos inquiridos, tal como se pode ver na Figura 2.



Figura 2: Ferramentas da *web* 2.0

Verifica-se na Figura 3 que 14% dos inquiridos já utilizava com frequência ambientes de aprendizagem *online* para além do Moodle, 31% usou pouco, assim como 31% nunca usou, 24% usou muito pouco.

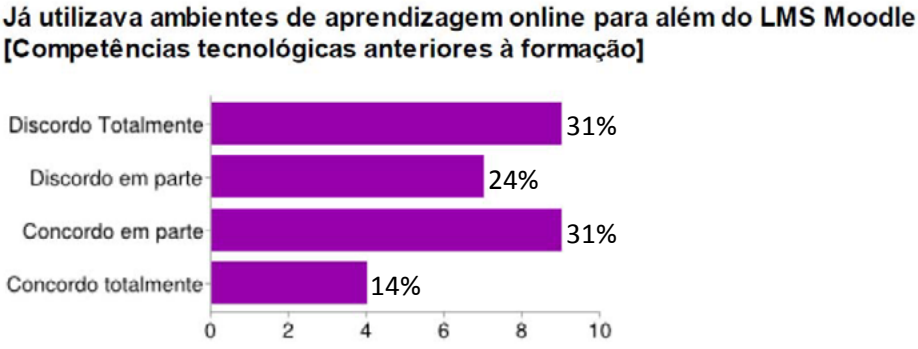


Figura 3: Ambientes de aprendizagem *online*

A grande maioria dos participantes (41%) usou antes da formação ferramentas como o Skype, Google Hangout, ou Colibri para fazer videoconferência, 34% dos participantes usou um pouco, 7% muito pouco e 17% não usou (Figura 4).

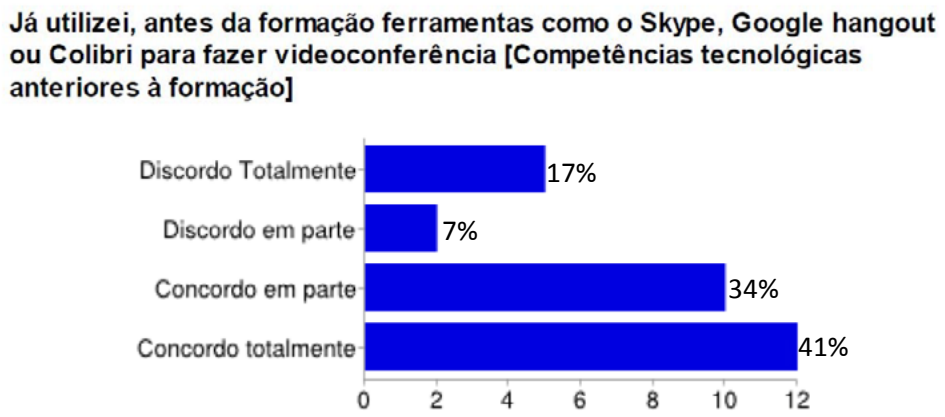


Figura 4: Ferramentas de videoconferência

Dos inquiridos, 41% já tinham participado, antes de frequentar a formação, em fóruns de discussão e 38% concorda em parte com essa afirmação. Dos formandos 66% nunca tinha utilizado agregadores sociais antes da formação. A maioria dos participantes (69%) já utilizava redes sociais antes de realizar a formação.

4.2. Segunda dimensão: Atitude em relação às formações em *b-learning*

Quanto à atitude dos formandos em relação às formações em *b-learning*, 55% dos inquiridos sentiram-se perfeitamente motivados para realizar as atividades propostas *online* e 41% não revelam o mesmo grau de motivação (Figura 5).

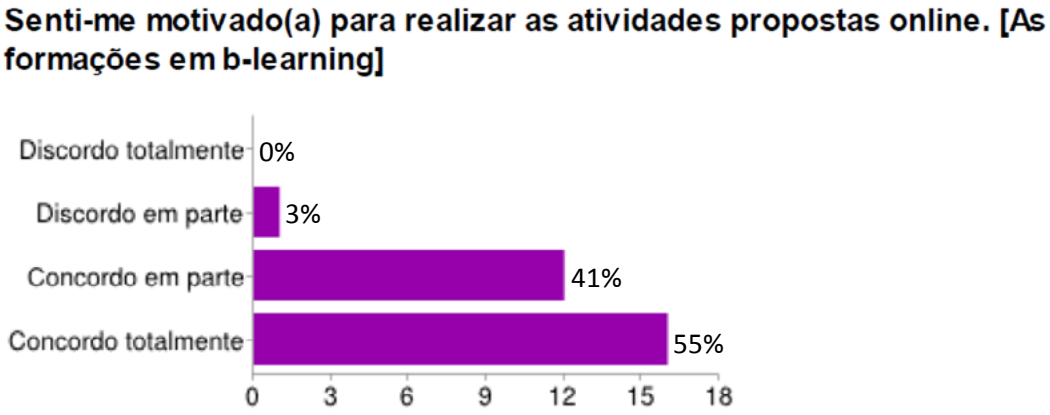


Figura 5: Motivação em relação à realização das atividades

Quando à evolução da motivação dos formandos ao longo da formação em que participaram, a maioria dos respondentes considera que a motivação não sofreu diminuição significativa ao longo da formação (Figura 6).

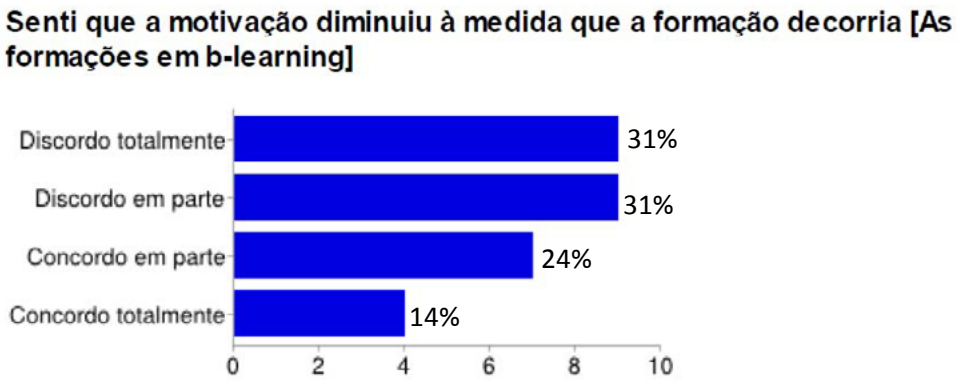


Figura 6: Motivação dos formandos

De acordo com 55% dos inquiridos, a participação nas formações em *b-learning* melhorou a sua opinião sobre este tipo de ensino (Figura 7). Ninguém discordou totalmente desta afirmação e apenas 7% dos participantes discordaram em parte.

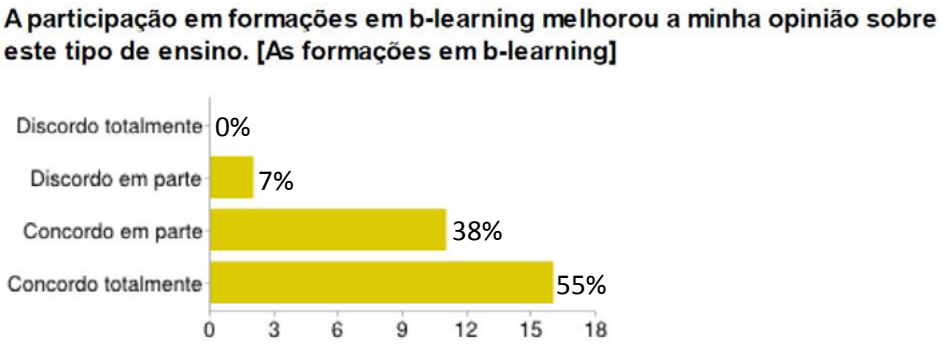


Figura 7: Opinião sobre modalidade de ensino em *b-learning*

Considerando a hipótese de frequentar outras formações no futuro, 59% prefere que decorram em modalidade de *b-learning*.

4.3. Terceira dimensão: Gestão do tempo

Relativamente à gestão do tempo, 62% considera que a maior flexibilidade na gestão do tempo é uma característica fundamental para participar nas formações em *b-learning* e 34% concorda em parte com esta afirmação.

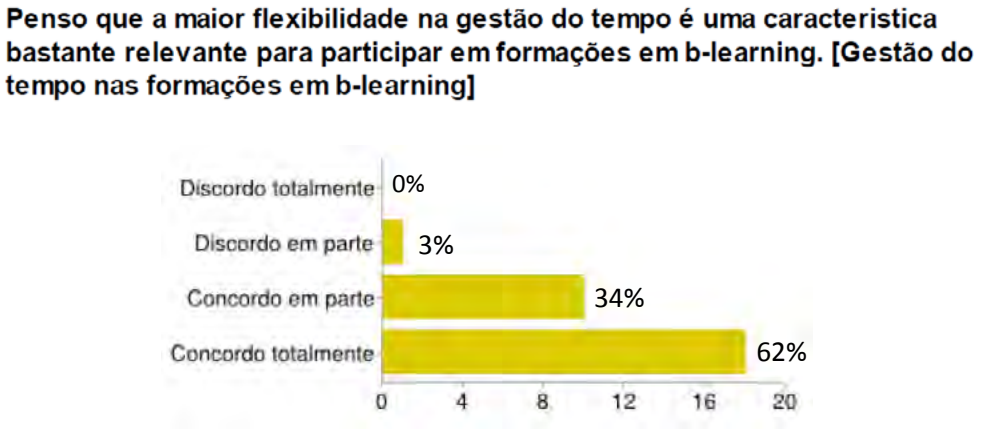


Figura 8: Opinião sobre modalidade de ensino em *b-learning*

A maioria dos participantes (66%) acreditam que as formações em *b-learning* podem exigir mais tempo do que aquele que seria necessário numa formação presencial (Figura 9).

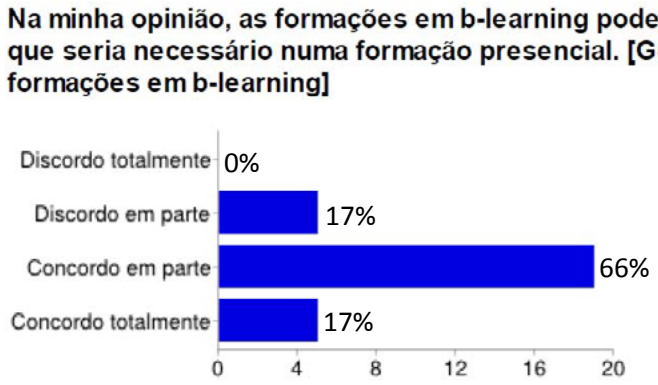


Figura 9: Tempo necessário nas formações em *b-learning*

Constatou-se ainda que para os formandos gerirem o seu tempo em função da realização de atividades, as formações em *b-learning* exigem mais autodisciplina e mais autonomia do que seriam necessário numa formação presencial. Como se pode ver na Figura 10, 59% dos inquiridos concordou totalmente com esta afirmação.

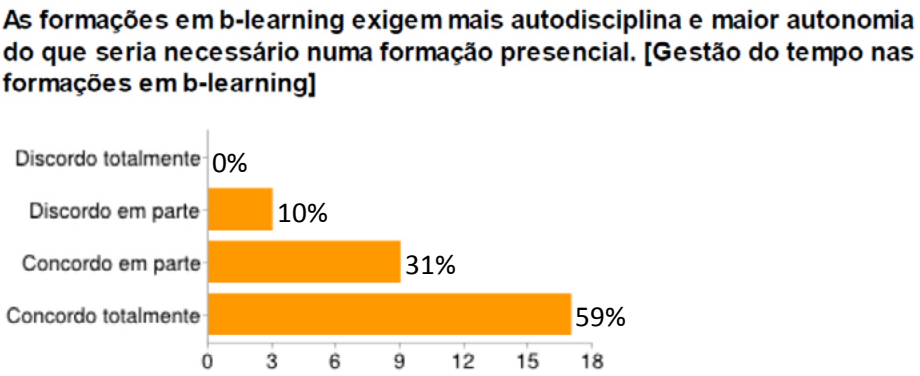


Figura 10: Autodisciplina e autonomia nas formações em *b-learning*

Um número significativo de inquiridos, considera tal como se pode constatar na Figura 11, que teve dificuldades para realizar as atividades propostas atempadamente. Dos inquiridos 62% concorda em parte que foi difícil gerir o seu tempo de forma autónoma para realizar as atividades, 14% concorda totalmente, 17% discorda totalmente e 7% discorda em parte.

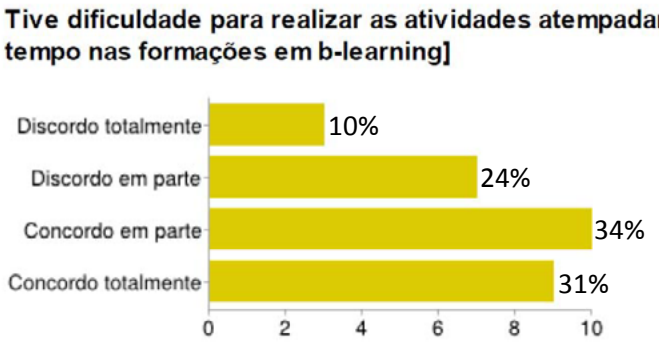


Figura 11: Dificuldade em realizar as atividades atempadamente

4.4. Quarta dimensão: Opinião sobre o processo de ensino/aprendizagem na modalidade de *b-learning*

Relativamente à opinião dos formandos sobre o processo de ensino aprendizagem na modalidade de *b-learning*, especificamente no que respeita às quatro formações em causa, Conceção, Planificação e Avaliação de Cursos à Distância (CPACD), Produção de Conteúdos (PC), Plataformas Sociais em Contexto Institucional (PSCI) e Plataformas de Videoconferência na *web* (PVW), os inquiridos responderam às mesmas questões para cada uma das formações em que participaram.
Após a análise das respostas, pode verificar-se que, relativamente ao *design* da plataforma Moodle, em todas as formações, a maioria dos inquiridos (83%) considerou que era intuitivo, bem organizado e bastante fácil de usar (Figura 12).
A formação que obteve uma percentagem mais baixa (58%) foi a de CPACD, possivelmente por ter sido a primeira formação a decorrer, e os participantes poderiam estar menos familiarizados com esta ferramenta (repare-se que vários destes participantes se inscreveram nas formações que se seguiram).

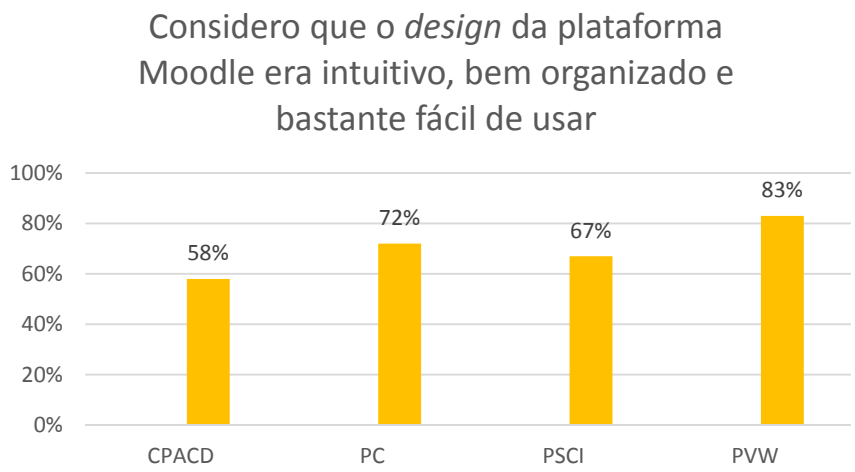


Figura 12: *Design* da plataforma Moodle

No que respeita ao interesse das atividades propostas em cada formação, a que teve a percentagem mais alta foi a formação de PVW (82%), o que se poderá explicar pelo número de atividades desenvolvidas em grupo, por videoconferência, que permitiu criar uma maior interação entre os participantes (Figura 13).

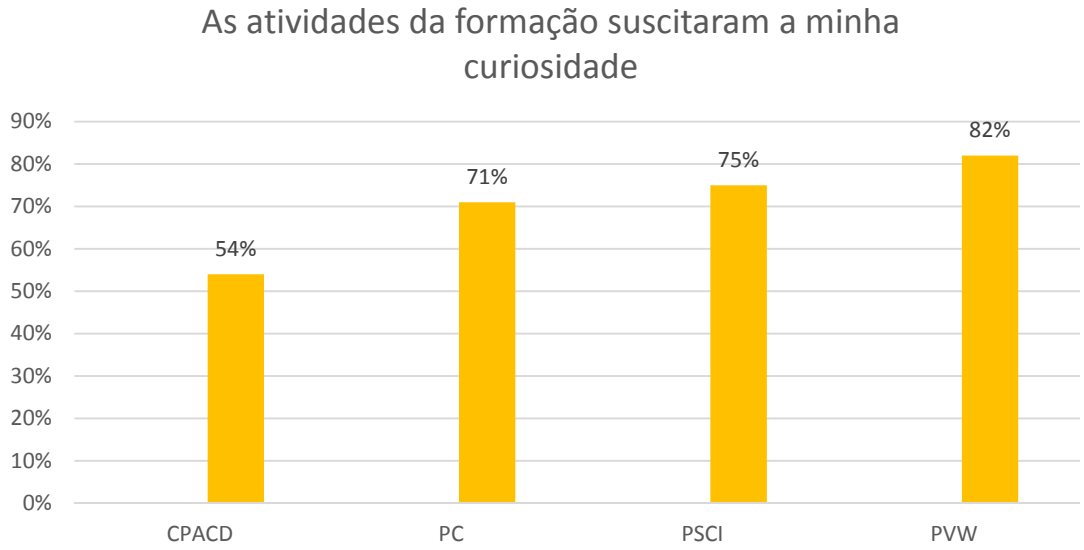


Figura 13: Interesse pelas atividades

Quanto à aplicabilidade das atividades de cada formação na vida prática, verifica-se na Figura 14 que a formação de CPACD teve uma percentagem mais baixa (33%). A grande maioria dos formandos de CPACD eram docentes da UTAD que, salvo algumas exceções, não estavam a dinamizar qualquer unidade curricular ou curso à distância, portanto as aprendizagens que foram realizadas na formação não teriam grande aplicabilidade a curto prazo. As formações que tiveram uma percentagem de concordância mais elevada nesta questão foram as formações de PSCI e de PVW, ambas com 67%. Na realidade, as plataformas sociais e a videoconferência têm uma

utilização mais abrangente, permitindo dar resposta a várias situações da vida profissional.

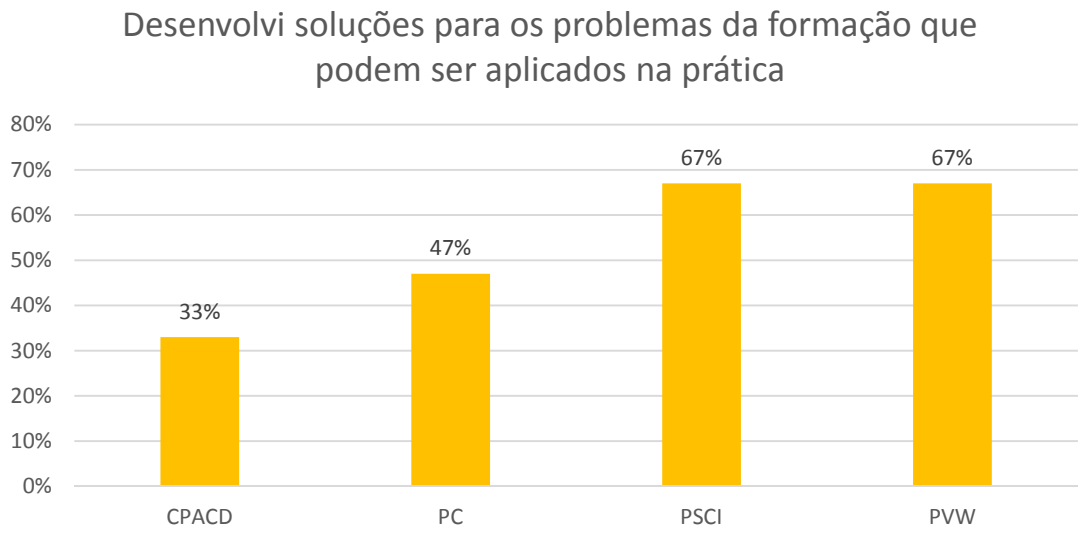


Figura 14: Aplicabilidade das atividades da formação

Para se verificar se haveria transferência de aprendizagens, questionaram-se os participantes se seriam capazes de desenvolver, testar e aplicar o conhecimento gerado na formação. A Figura 15 mostra que a percentagem mais elevada foi de 73% para a formação de PSCI, na qual estavam inscritos formandos que aplicavam diretamente as suas aprendizagens no ambiente de trabalho. A percentagem mais baixa resultou na formação de CPACD com 38%.

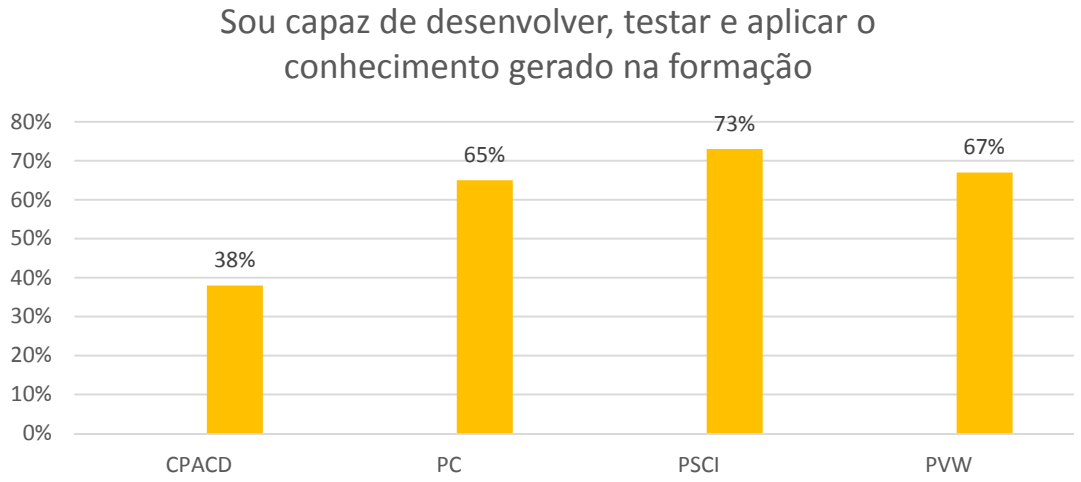


Figura 15: Transferência de aprendizagens

Para conhecer o interesse dos formandos pelos conteúdos de cada formação, colocou-se uma questão sobre o interesse despertado pelos conteúdos disponibilizados. Pode-se constatar no gráfico da Figura 16, que os resultados obtidos para a formação de PSCI e de PVW foram muito próximos, com 82% e 83%.

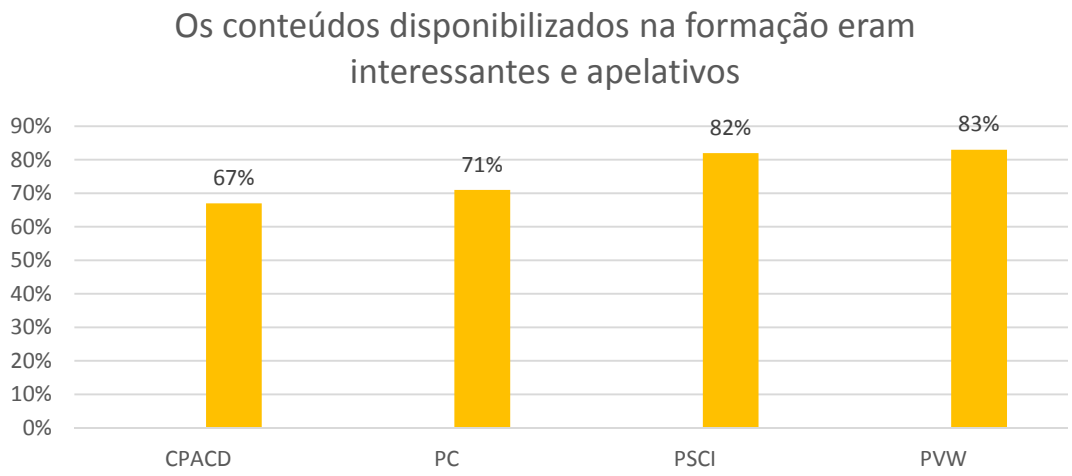


Figura 16: Interesse pelos conteúdos

Como se pode verificar na Figura 17, da questão sobre a apresentação de conteúdos resultou uma percentagem mais elevada de concordância na formação de PVW. Esta formação disponibilizou um tipo de conteúdo menos teórico e mais atividades práticas, o que pode justificar um maior interesse por parte dos formandos.

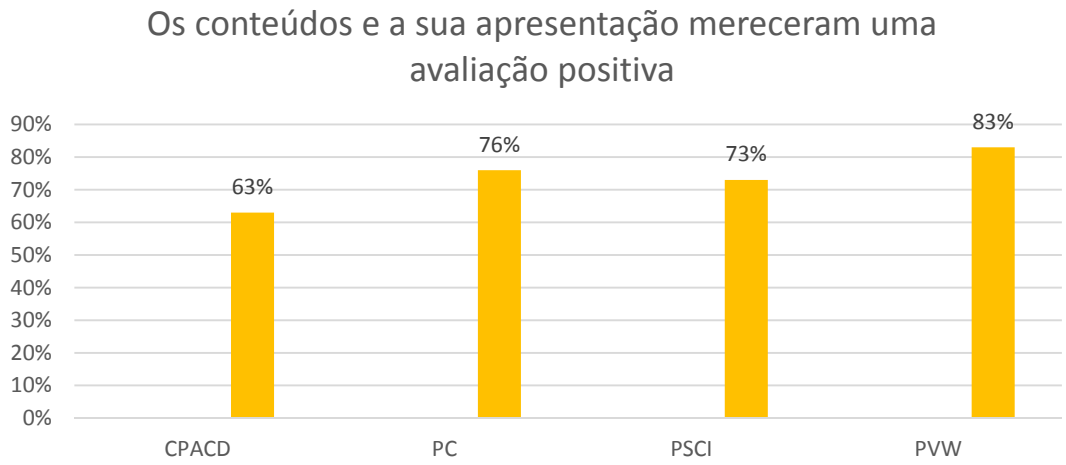


Figura 17: Apresentação dos conteúdos

Percecionando os conteúdos como fator de motivação voltou a ser a formação de PVW a formação dominante no que respeita a uma percentagem mais elevada (83%) de concordância por parte dos formandos, tal como se pode confirmar no gráfico representado da Figura 18. Pode ver-se que as formações com conteúdos mais práticos e aplicáveis a curto prazo são aquelas onde resultaram percentagens de concordância mais elevadas.

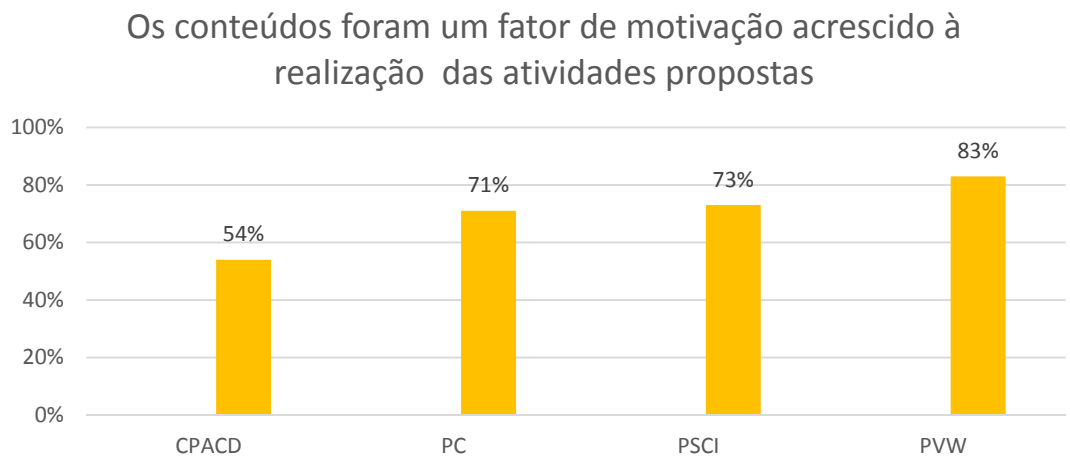


Figura 18: Conteúdos como fator de motivação

Na Figura 19, está representado o gráfico sobre o tempo de resposta dos formadores. Em todas as formações o balanço é positivo, sendo a percentagem mais baixa (70%) encontrada na formação de CPACD.

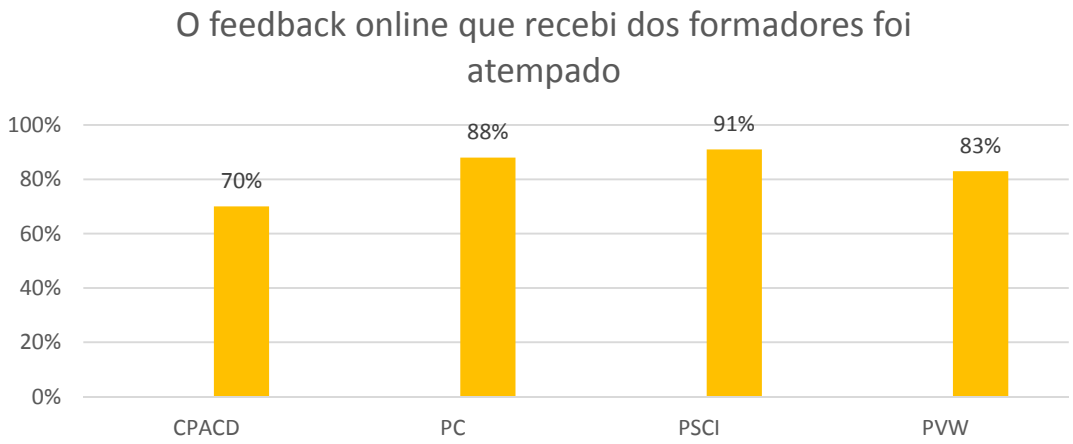


Figura 19: Tempo de resposta pelos formadores

No que diz respeito à orientação das discussões *online*, verifica-se na Figura 20 que é na formação de PSCI que a percentagem de concordância com o facto de o formador ter ajudado a orientar as discussões *online* é mais elevada (91%).

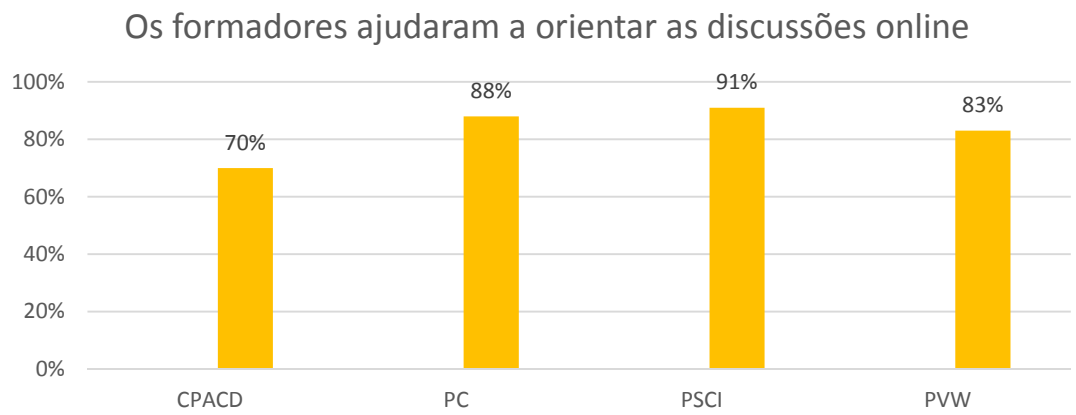


Figura 20: Orientação das discussões *online*

Em todas as formações o balanço foi bastante positivo quanto à concordância com a ocupação dos formandos (Figura 21). É na formação de CPACD que se observa uma percentagem mais baixa (79%).

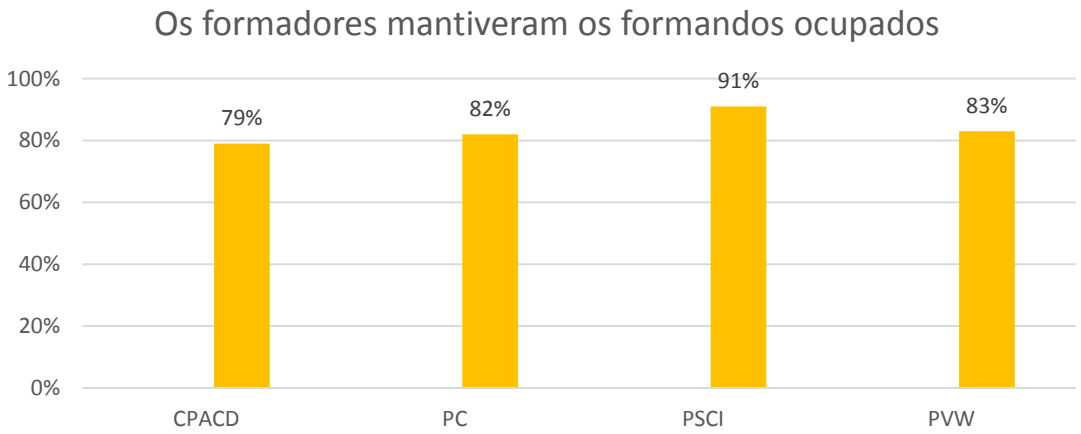


Figura 21: Ocupação dos formandos ao longo das formações

Também quanto à disponibilidade dos formadores (Figura 22) os resultados foram próximos em todas as formações.

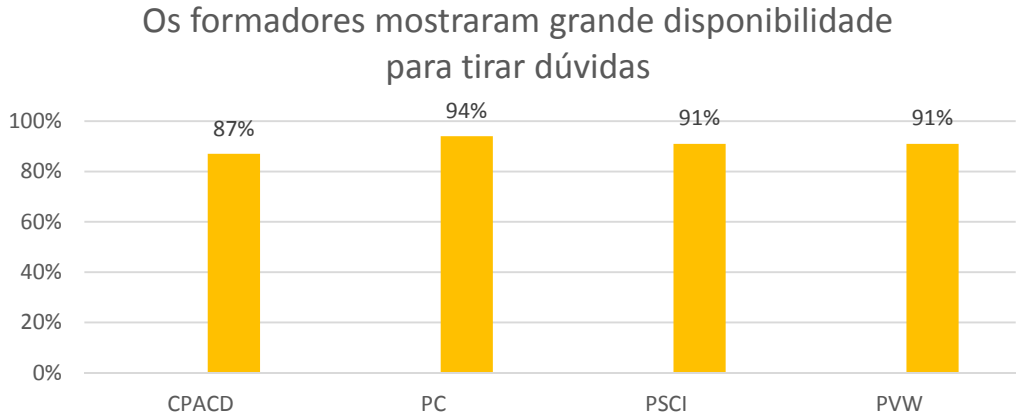


Figura 22: Disponibilidade dos formadores

Um ponto importante na formação em *b-learning* é a clareza nas instruções para a resolução das atividades propostas. Os resultados obtidos para esta questão encontram-se representados na Figura 23, verificando-se um balanço bastante positivo em todas as formações.

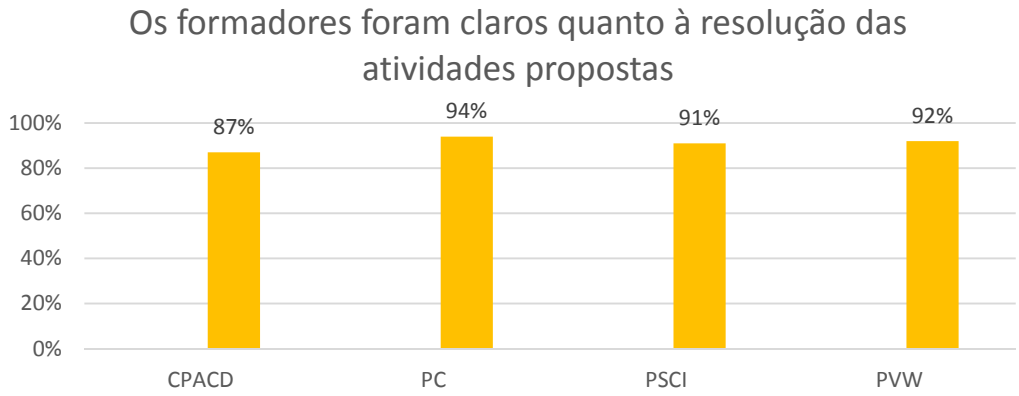


Figura 23: Clareza das instruções para a resolução das atividades propostas

Na Figura 24 vê-se que houve maior facilidade na interação com os outros participantes na formação de PSCI, onde participaram um maior número de formandos não docentes.

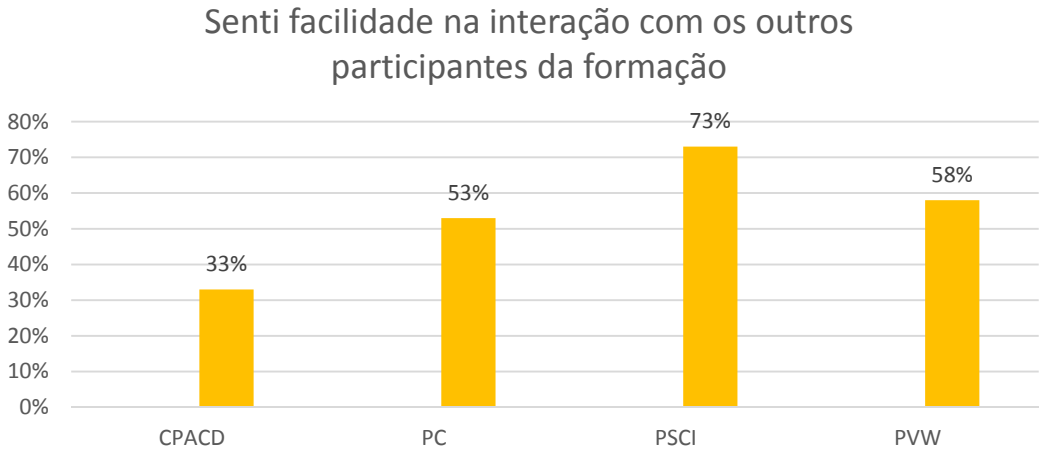


Figura 24: Facilidade na interação

Curiosamente, a par de ser na formação PSCI a maior facilidade de interação com os outros participantes, também se observa que é nesta formação que uma percentagem mais elevada (64%) concorda que defendeu os seus pontos de vista e discordou dos seus colegas sem problemas, sempre que achou necessário (Figura 25).

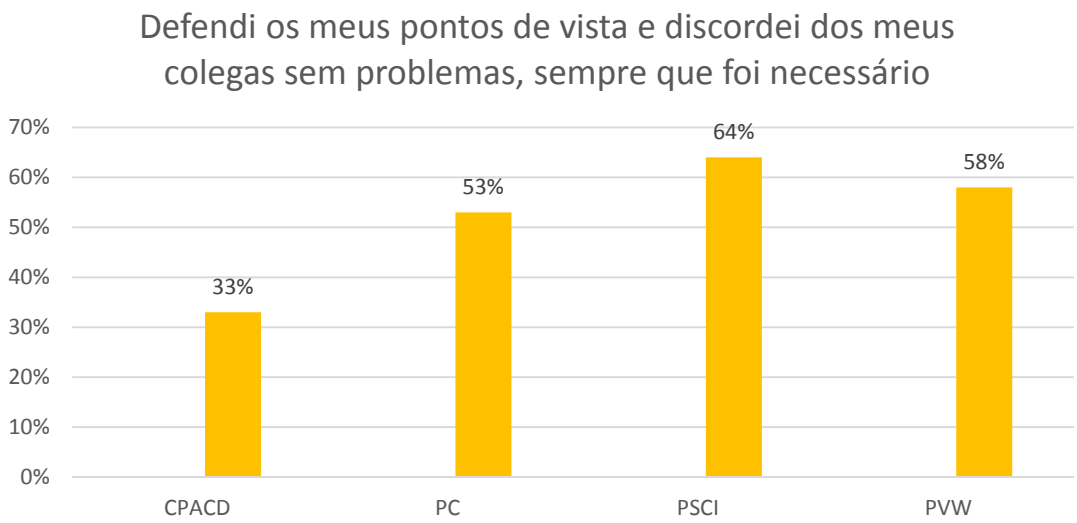


Figura 25: Discordância com os colegas

A maior satisfação com os fóruns de discussão surge nos formandos de PVW, tal como se verifica na Figura 26.

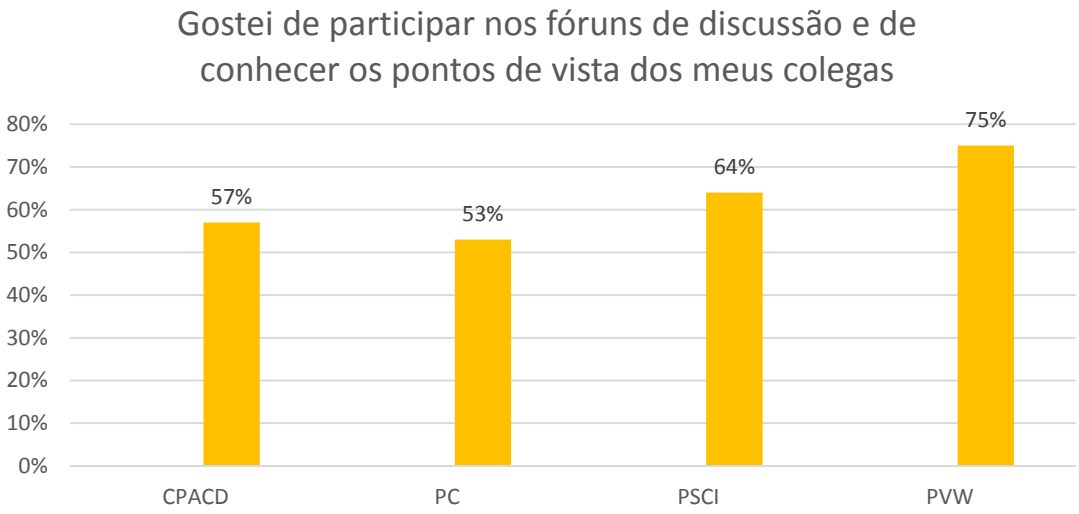


Figura 26: Perceção dos fóruns de discussão

É na formação de PVW que se verifica uma maior à vontade na interação *online* (Figura 27). Nesta formação foram criadas atividades em grupo em que não se incluía o formador, o que permitiu aos participantes ganharem autonomia e desenvolverem uma maior confiança na participação em sessões *online*.

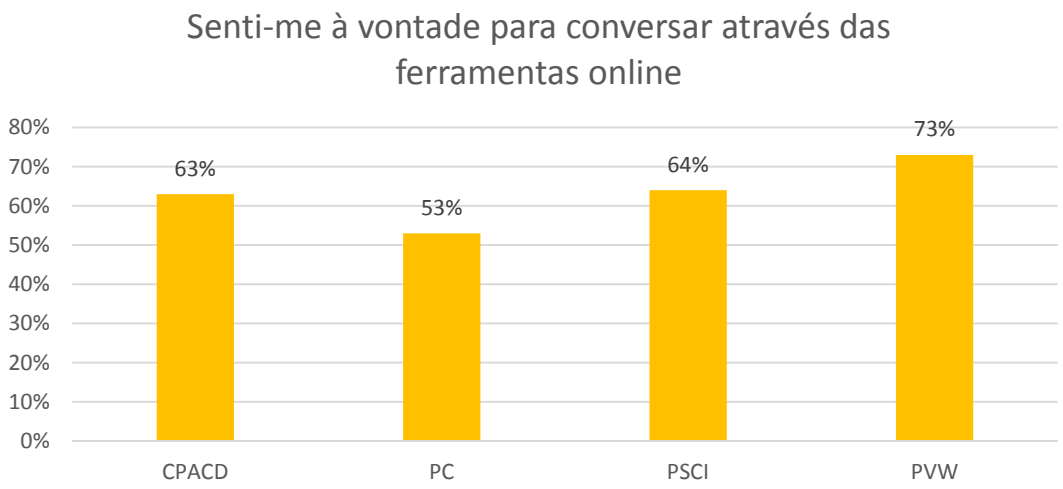


Figura 27: À vontade na interação *online*

A satisfação com as ferramentas utilizadas para a videoconferência é positiva em todas as formações, embora algumas apostassem mais no Hangout e outras no Colibri, como se confirma na Figura 28.

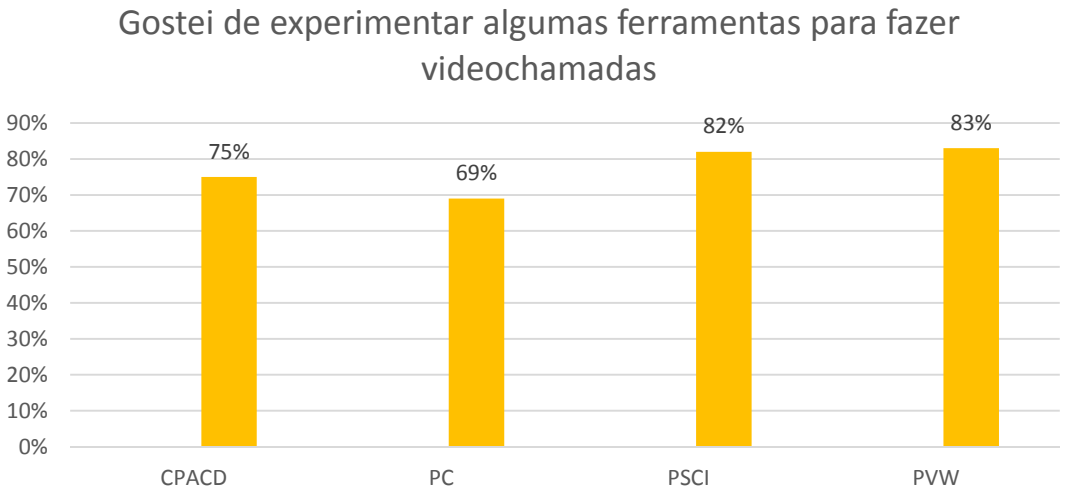


Figura 28: Perceção de ferramentas de videoconferência

Apesar da formação de PVW conferir uma informação mais detalhada acerca das ferramentas de videoconferência, pode considerar-se que em todos os cursos a percentagem de formandos que considera usar futuramente este tipo de tecnologia é próxima e significativa (Figura 29).

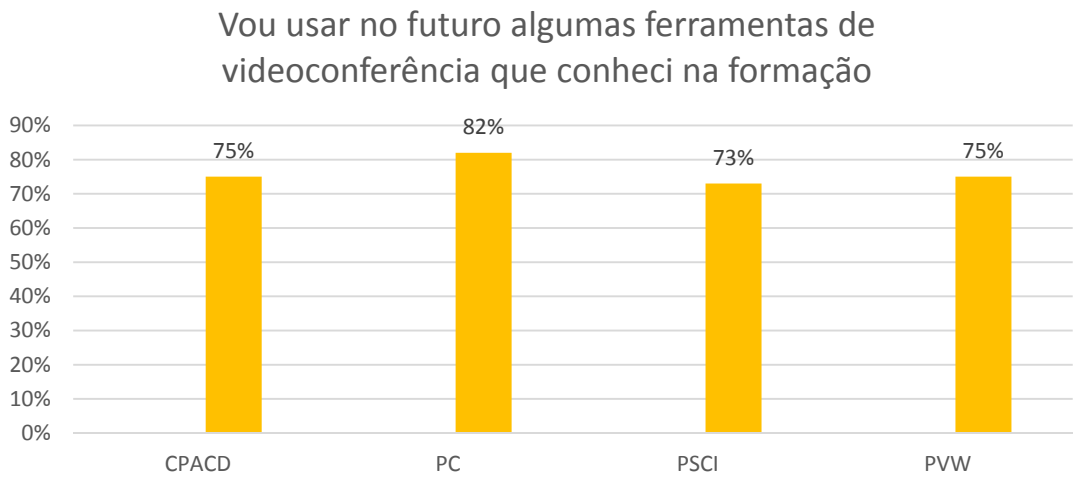


Figura 29: Aplicabilidade das ferramentas de videoconferência

O sentimento de pertença é um fenómeno que não deixa de ser importante na modalidade de *b-learning*. Para esta questão verifica-se na Figura 30 que nas formações de PSCI e de PVW resultaram as mesmas percentagens de resposta. Este sentimento poderá dever-se ao tipo de comunicação usado nas sessões síncronas, com um tom bastante informal, descontraído e promotor do diálogo, assim como pelo facto de vários formandos já se conhecerem de cursos anteriores (tendo em consideração que foram as últimas formações a ser realizadas).

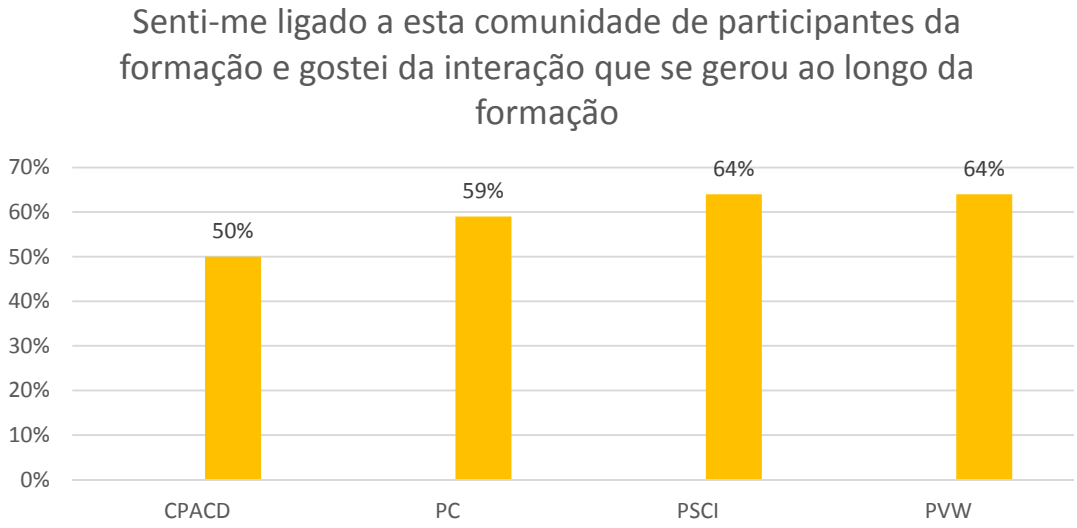


Figura 30: Sentimento de pertença

5. Considerações Finais

As quatro ações de formação em modalidade de *b-learning* que ocorreram na UTAD, constituíram uma oportunidade de aprendizagem que permitirá melhorar futuras formações. Por outro lado, abriu-se um novo caminho que poderá levar à exploração da forma inovadora que representa o ensino em *e-learning*.

Grande parte dos participantes destas ações de formação eram docentes da universidade, potenciais utilizadores das ferramentas de suporte à aprendizagem para lecionar as suas aulas, e que revelaram bastante facilidade em lidar com esta forma de ensino e com a utilização da tecnologia.

Na primeira dimensão em estudo, relativa às competências tecnológicas dos formandos, constatou-se que a maioria dos participantes detinha os requisitos necessários para participar nas formações. Já conheciam ambientes de aprendizagem *online*, já tinham tido contacto com ferramentas da *web* 2.0 e já haviam utilizado ferramentas de videoconferência.

Na segunda dimensão estudada, atitudes em relação às formações em *b-learning*, os dados recolhidos confirmaram que o facto de os formandos participarem nestas formações melhorou a sua opinião acerca deste tipo de ensino. Verificou-se que após o primeiro contacto com esta modalidade de ensino, o à vontade com as ferramentas usadas aumentou gradualmente com o hábito do seu uso.

No que respeita à terceira dimensão, gestão do tempo, confirmou-se também que se ocorrerem novas formações no futuro, os participantes preferiam que fossem em modalidade de *b-learning*, porque se adequa melhor à sua disponibilidade, permitindo uma maior flexibilidade na gestão do seu tempo. Ainda assim, não descuram a importância que tem o contacto direto com o formador nas sessões presenciais.

Apesar disso, os participantes concordam que as formações em *b-learning* podem exigir mais tempo, mais autodisciplina e mais autonomia por parte do formando, do que seria necessário numa formação presencial.

Quanto à quarta dimensão, a maioria considerou o *design* da plataforma Moodle intuitivo, bem organizado e bastante fácil de usar. Consideraram em todas as formações que as atividades suscitaram a sua curiosidade.

O Gform fez um esforço no sentido de que as formações fossem ao encontro das necessidades dos participantes e, de uma maneira geral, confirmou-se que estes ficaram satisfeitos e que as formações corresponderam às suas expectativas iniciais.

Sendo que o *e-learning* é considerado uma área emergente, e atendendo às características que se verificam nos jovens de hoje e de gerações vindouras, nativas da tecnologia, pode acreditar-se que a exigência no tipo e qualidade do ensino prestado nesta modalidade só poderá vir a aumentar. Há pois muito trabalho de pesquisa a desenvolver nesta área, pois além de encurtar distâncias físicas é aqui também importante encurtar distâncias entre mentalidades e entre gerações!

6. Referências Bibliográficas

Aresta, M. Pedro, L. Santos, C. Moreira, A. Espaço online, oportunidade e desafio para indivíduos e instituições. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 81-100.

Azevedo, S. (2007). O suporte a iniciativas de *e-learning* no ensino superior. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Batista, J. Morais N. S. Ramos, F. A Gestão e a formação de docentes para o uso das tecnologias da comunicação: o caso no ensino superior público português. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 102- 120.

Campaniço, B. Pedro, N.Adoção de uma plataforma de *e-learning* no Ensino Superior – O fator institucional. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 146-163.

Gouveia, Luís B. A necessidade de capacitar conhecimento para o território. A REVISTA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO EM PORTUGAL, 19, 2006

Islam, A.K.M.N. Investigating *e-learning* system usage outcomes in the university context. COMPUTERS & EDUCATION, 69, 2013, 387-399.

Islam, A.K.M.N. The role of perceived system quality as the educators´ motivation to continue *E-learning* system use. AIS TRANSACTION OF HUMAN-COMPUTER INTERACTION, 4 (1), 2012, 25-44.

Jorge, N. Francisco, M. Rodrigues, C. Cadima, R.Formação de professores para EaD: Caso IPLeira. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 334-362.

Larsen, T.J., Sorebo, A.M., Sorebo, O. The role of task-technology fit as user's motivation to continue information system use. COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR, 25, 2009, 778-784.

Lee, M., Cheung, C., Chen, Z. Acceptance of internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation. INFORMATION & MANAGEMENT, 42 (8), 2005, 1095-1104.

Lima, W. Cabral, P. Pedro, N. *E-learning* no ensino superior – Satisfação dos estudantes e perspetivas para uma melhor aprendizagem. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 243-253.

Morgado, A. C. L. Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal. estudo exploratório. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 61-79.

Peres, P. Mesquita, A. Dimensões para a construção de um curso em *b-learning*: Um estudo de caso. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 166-183.

Pituch, K. A., Lee, Y. K. The influence of system characteristics on *e-learning* use. COMPUTERS & EDUCATION, 47 (2), 2006, 222-244.

Rito, P. N. Carvalho J. A. Implementação de tecnologias de apoio ao ensino (LMS): dois estudos de caso em instituições de ensino superior. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 21-39.

Roca, J. C., Gagne, M. Understanding *e-learning* continuance intention in the workplace: a self-determination theory perspective. COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR, 24 (4), 2008, 1585-1604.

Roca, J.C., Chiu, C. M., Martínez, F.J. Understanding *e-learning* continuance intention: an extension of the technology acceptance model. INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN-COMPUTER STUDIES, 64 (8), 2006, 683-696.

Silva, A. Santos, C. Romacho, J. Loures, L. Pinheiro, L. Os desafios da implementação do e/*b-learning* no ensino superior: estudo de caso do instituto politécnico de Portalegre. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6 (1), 2014 fevereiro, 122-144.

Sumak, B., Hericko, M., Pusnik, M. A meta-analysis of *e-learning* technology acceptance: the role of user types and *e-learning* technology types. COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR, 27 (6), 2011, 2067-2077.

Teo, T. Modeling technology acceptance in education: study of pre-service teachers. COMPUTERS & EDUCATION, 52 (2), 2009, 302-312.

O lugar das Tecnologías da informação e comunicação no currriculo de formação de professores do Uruguai.

Rosana Elizabeth Martínez Barcellos

FPCE da Universidade do Porto. rosana.martinez@adinet.com.uy

Resumo

Num contexto definido pelas características duma sociedade pós-industrial, fortemente influenciada pelo desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, onde a circulação e produção de conhecimento estabeleceu novas relações entre os sujeitos que aprendem, produzem e interagem com o conhecimento, é imponderável a necessidade de rever o lugar que estas questões ocupam na Formação Inicial de Professores da Educação Básica (FIPEB). No quadro de esta ideia, esta comunicação apresenta uma análise dos currículos da FIPEB no Uruguai, estabelece a relação entre os discursos políticos a nível nacional e internacional que orientam a integração da tecnologia na educação, e as diretrizes curriculares.

Palavras-chave: Currículos; Formação Inicial de Professores; Tecnologia; Saberes docentes.

1. Introducción

Desde el año 2007, Uruguay ha asistido a la mayor inversión en tecnologías para la Educación que jamás ha visto en su historia a través del Plan Ceibal. La dotación de computadoras portátiles, aparatos tecnológicos y el acceso a internet en las escuelas uruguaya, ha determinado un rumbo posible para pensar nuevas configuraciones didácticas adecuadas a las necesidades y modos de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI. Esta cuestión nos obliga a realizar una revisión de las herramientas y saberes que un docente debería desarrollar a lo largo de su formación inicial, para el ejercicio de su formación.

Los discursos políticos nacionales y las demandas derivadas de políticas internacionales influyentes, destinadas al desarrollo de iniciativas vinculadas a las tecnologías en la educación, alimentan la idea de cambios positivos. Sin embargo, las vías propuestas para tales cambios aún parecen insuficientes. La inseguridad respecto a la utilización didáctica del conocimiento tecnológico revela una laguna en su formación, que lejos de ser inocua, puede tener consecuencias no deseadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así que ante los desarrollos científicos y tecnológicos, aliados a las políticas internacionales y nacionales sobre el fenómeno educativo, ha existido una gran influencia sobre lo que deben saber y lo que deben hacer los profesionales de la educación para llevar adelante una enseñanza adecuada a las exigencias de las sociedades actuales.

Esta comunicación se enmarca en mi investigación de doctoramiento, cuyo propósito principal es, analizar la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica (FIP de EB) en Uruguay y en Portugal, poniendo especial atención al lugar que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en esa formación y la relación que tienen las políticas educativas en las esferas de América Latina y de Europa en dicha formación. A partir de este trabajo tomamos uno de los aspectos en foco para desarrollar en esta comunicación*: Analizar*

los currículos de FIP de EB de Uruguay y su relación con las Políticas en Educación vinculadas a la integración de las tecnologías.

A partir del análisis de los documentos curriculares de FIP de EB pretendemos responder a las siguientes cuestiones*: Qué lugar tienen las TIC en la FIP de EB en Uruguay? Existe adecuación de los currículos de FIP de EB a las exigencias derivadas de la integración de las tecnologías en la educación?*

Siendo este el punto de partida, iniciaremos por realizar una descripción del estado de la situación referente a la integración de las tecnologías y la FIP de EB en Uruguay y las políticas que las encuadran, para continuar abordando los siguientes puntos: la FIP de EB entre dos fuerzas, lo global y lo local, en donde a partir de las tesis de Dale (1998, 2000, 2004, 2012), Bowe, Ball & Gold (1992), Ball (1998, 2001), para reforzar la idea de que las políticas nacionales surgen a través de procesos de "bricolaje" (Ball, 2001), e influencian directa o indirectamente la FIP de EB y lo que debe saber un docente del siglo XXI; para finalizar presentaremos un análisis de los planes curriculares de FIP de EB en Uruguay y algunas conclusiones preliminares de esta etapa.

2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación de Uruguay

Focalizando el estudio en la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y el lugar que en ella tiene las TIC, consideramos necesario hacer un breve recuento de diversas experiencias vinculadas a las tecnologías que se han llevado adelante en Uruguay. Estas iniciativas son presentadas en la Tabla 1 y corresponden, todas ellas, a marcos importantes de integración de las TIC en la educación escolar. Algunas de ellas continúan latentes en las escuelas básicas y en las prácticas de enseñanza de docentes uruguayos. Representan, pues, ejemplos que marcaron un rumbo para iniciar el camino del análisis del lugar que ocupan las TIC en la FIP de EB.

Uruguay (Grompone et al. 2007; Martínez, 2011; ANEP, 2001; ANEP, 2007; Fullan. Watson & Anderson, 2013)

1985	Creación de la Comisión de Informática y Educación Ley 15739. Ley de Emergencia[1]. Esta ley crea la Comisión Coordinadora de Educación de la que surge una Subcomisión de Informática que se encargará de estudiar la forma de integrar la informática a la Educación.
1987	Creación de los Centros Experimentales de Informática. El Gobierno de Corea dona computadoras para instalación de los laboratorios que serán atendidos por 60 docentes distribuidos en 22 centros en todo el país (11 en la capital y 11 en el interior del país)
1991	Proyecto INFED 2000 Ley 16170 Art. 612 La Asamblea General aprueba la creación de una partida especial de fondos, con los que dará inicio el primer proyecto orgánico INFED 2000. Hasta el año 1994 se instalan 24 salas de informática en escuelas de Enseñanza Primaria de todo el país, 32 en liceos (Enseñanza Secundaria), 8 centros regionales y el Centro Nacional de Informática y Educación.
2001	Plan de Conectividad Educativa (PCE) La Presidencia de la República, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Administración Nacional de las Telecomunicaciones (ANTEL) lanzan el Plan de Conectividad Educativa que brindó conexión a internet a los centros educativos del país que contaran con la infraestructura necesaria y desarrolló cursos de capacitación para docentes en ejercicio[1]. Otras acciones realizadas a través de este Plan fue la creación de un portal educativo (TodosEnRed), y una serie de actividad vinculadas a la selección y creación de contenidos digitales. Este plan se concreta en 2004.
2003	ITEEA

	Inicia otra propuesta conocida como ITEEA, Integración Tecnológica al Entorno de Enseñanza y Aprendizaje en las Escuelas de Tiempo Completo[1] de Enseñanza Primaria. Este proyecto abarcó 29 escuelas, de las 100 que existían en 2003 en todo el país. Se instala en cada escuela seleccionada, una PC por sala de aula, dos computadoras en mesas móviles, televisión, reproductor de video, material de apoyo y paralelamente se capacita a los docentes
2003	Asistencia de JICA Apoyo de voluntarios especialistas en informática provenientes de Japón a través de la Agencia de Cooperación Técnica de Japón (JICA). Asisten al Consejo de Educación Primaria en lo referente a hardware, elaboración de páginas web y contenidos educativos digitales.
2007 Continúa en desarrollo	Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. CEIBAL Este plan ingresó de forma masiva en la Educación Pública, Primaria, Media y Técnico Profesional, una computadora por estudiante y por docente, además de brindar conectividad a internet en las Instituciones de Educación Públicas y algunos puntos estratégicos de ciudades y pueblos de todo el país. Se extendió a Formación docente La cronología de este Plan, que sigue avanzando, la desarrollamos más adelante.

Cuadro 1 Iniciativas de Integración de TIC en la Educación uruguaya.

En este cuadro se puede observar que las tecnologías no son un asunto reciente en la educación uruguaya. Podría inferirse que este largo recorrido tuvo alguna incidencia en la FIP de EB, donde la mayoría de los proyectos fueron desarrollados, sin embargo, como veremos más adelante, la última de las iniciativas, el Plan Ceibal, fue revelador de una situación compleja en cuanto a las competencias que necesitaban los docentes para llevar adelante la propuesta.

Sin embargo el año 2005, la primera presidencia de izquierda inició un proceso de cambio en el Sistema Educativo, que ha tenido como uno de los puntos más fuertes, la integración de las tecnologías en la Educación y la democratización en el acceso a ellas. Es así que en el año 2007 se inició lo que se conoce como "Plan Ceibal[1]" (Decreto de Presidencia 144/007), un plan político que se transformó en Proyecto Pedagógico el que dotó de una computadora portátil a cada alumno y a cada docente. Inspirado en el modelo One Laptop Per Child (OLPC) del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), esta iniciativa colocó a Uruguay como el primer país en el mundo en aplicar este modelo (Silva & López, 2014). Los principios básicos en que se asienta este Proyecto son la "*igualdad en la oportunidad en el acceso a la tecnología, democratización del conocimiento y potenciación del aprendizaje*" (ANEP, Comisión de Educación, 2007). Entre sus fundamentos, el Proyecto Ceibal esgrime aspectos expuestos en la cumbre Mundial de la Sociedad de la Información de Ginebra del año 2003, que expresa que las tecnologías de la información y comunicación son de valor crucial para el desarrollo y bienestar de la humanidad y que debido a su progreso inconmensurable han brindado la posibilidad de acortar las brechas existentes en el acceso a la información, donde tiempo y distancia cobran dimensiones diferentes a las tradicionales en educación y las relaciones asimétricas tradicionales de la enseñanza cobran dimensiones diferentes (Angeriz, Bañuls & da Silva, 2011).

Es así que desde el año 2007 el Plan Ceibal ha pasado por diversas fases de implementación (Fullan, Watson & Anderson, 2013; Lagos & Silva, 2011):

[1] Plan CEIBAL. Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.
Cabe resaltar aquí la representatividad del nombre seleccionado para el plan ya que el Ceibo es nuestro árbol nacional, es un símbolo que identifica nuestra patria. Cuenta una leyenda que el ceibo representa a una joven charrúa, que cayó peleando por nuestro suelo ante los portugueses y fue enterrada a orillas de un río caudaloso. Su amado, también cayó poco después y fue enterrado junto a su tumba, de donde al cabo de un tiempo brotó un ceibo de flores rojas y dicen que un ave de plumaje rojo intenso se posó en sus ramas para vigilar el horizonte. Los charrúas supieron que era el corazón del joven que se había puesto alas y el árbol era la joven que se levantaba firme y arraigada a la tierra por la que peleaba para recordar a todos que jamás debían aceptar la esclavitud.

Fase 1 (Enero – Junio 2007): Se entregan computadoras a 150 niños y docentes de una Escuela Primaria del interior del país seleccionada para hacer una prueba piloto. El plan inició con 200 computadoras donadas por One Laptop per Child)

Fase 2 (Julio – Diciembre 2007): El Plan se extiende al resto del departamento de Florida. Se cubre la totalidad de escuelas públicas de ese departamento.

Fase 3 (Año 2008): Entrega de computadoras e implementación del Plan a todos los departamentos del interior del país exceptuando Montevideo y el Área Metropolitana.

Fase 4 (Año 2009): Se entregan computadoras a las escuelas públicas de Educación Primaria de Montevideo y Área Metropolitana (1° a 6° grado de Enseñanza Básica).

Después de estas fases de implementación del Plan a la Enseñanza Básica, más tarde se extendió a Enseñanza Media (2010) y a Formación Docente (fines de 2011 – 2012).

Al 2013, todas las escuelas y liceos públicos de Uruguay contaban con conexión a internet a través de la red Ceibal. Sólo en 90 escuelas que no tienen luz eléctrica la incorporación a la conectividad fue más lenta porque se instalaron paneles solares para la generación de energía. Entretanto, la agenda de integración de las tecnologías desde Ceibal es ampliada: Cursos de formación continua para docentes, plataformas de educación a distancia como la Plataforma Adaptativa de Matemáticas (PAM) o la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje), promoción de actividades de divulgación, concursos dirigidos a los jóvenes y niños sobre diversos tópicos que vinculan las tecnologías en amplias aplicaciones, entre otros.

En síntesis, estos acontecimientos se fueron sucediendo con el ingreso masivo de las tecnologías en la Educación uruguaya desde el año 2007 hasta hoy. Durante este período corto de tiempo se han logrado muchas cosas pero aún falta una reflexión profunda sobre elementos centrales como: ¿Qué educación queremos? ¿Qué profesores estamos formando? ¿Están contempladas las competencias digitales en la formación inicial de profesores?

Retomamos aquí la idea de Litwin (2009), quien planteaba que pensar en la integración de las tecnologías en el aula nos lleva a internarnos en una complicada red de representaciones que tienen los docentes respecto a las relaciones conocimiento-enseñanza-aprendizaje-tecnologías. Esas representaciones no sólo pasan por los docentes sino que atraviesan de formas implícitas o explícitas de los discursos y las políticas educativas que delinean nuestros gobiernos, y que dejan en evidencia "supuestos pedagógicos e ideológicos" (Lion, 2009: 202). Y teniendo esta idea por referencia es que somos llevados a las concepciones reinantes que giran alrededor de esta temática en el contexto de la educación uruguaya.

Los discursos, los fines y los objetivos de estos programas de integración de tecnologías, levantan la bandera de la democracia, libertad y la accesibilidad al conocimiento pero por otro lado, al decir de Pacheco (2014) surgen nuevos problemas ligados al ejercicio del poder sobre el conocimiento (desde la gestión, construcción y acceso) y nuevas formas de desigualdad. Por eso, los elementos aquí presentados, son apenas algunas pinceladas en este lienzo que soportará la investigación que estamos desarrollando, no en tanto, de manera muy general hemos descrito el contexto de esta investigación desde el punto de vista de las tecnologías en la educación.

3. La Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica en Uruguay

En las últimas décadas hemos asistido a cambios constantes en la sociedad, y en la forma de entender a la educación. Cambios que por momentos nos han tenido como espectadores y no como agentes. A ellos hemos tenido que sobrevivir como estudiantes y como docentes, y sin embargo en poco vemos modificada la estructura de la formación docente. Existen profundas investigaciones y estudios que señalan caminos posibles a seguir pero poco repercuten en las esferas políticas en donde siguen preocupados por alcanzar resultados que distan mucho de lo que realmente es importante. Cambio es lo que se pide constantemente desde los gremios de la educación en Uruguay y en el discurso de los profesores con los que hemos podido hablar en Portugal pero ¿de dónde debe surgir el cambio? Sin duda alguna, como decía Fullan (2002a, 2002b), debe surgir en nosotros mismos.

La formación de docentes ha sido y será un elemento clave para el logro de las metas trazadas para la educación y es en esta línea, que Leite y Fernandes (2013), bien como Fullan (2002, 2013), afirman que el papel de los profesores es central en la construcción del cambio educativo. Cambio que se oriente hacia el desarrollo profesional de los profesores, que apunte a una escuela o institución educativa como una organización de aprendizaje para los profesores (Marcelo, 2011), que entienda que el rol de los profesores es más profundo de lo que es ser solamente eficaz, y que se enfoque en una formación de profesores que brinde recursos suficientes para el inicio de la carrera (Fullan, 1996). Reafirmando esta idea, citamos a Morais & Neves (2005): "La formación de profesores es un componente crucial de cualquier cambio en los sistemas educativos" (ibídem: 153). En el marco de esta idea, los avances tecnológicos desde la segunda mitad del siglo XX, y la inclusión de las tecnologías en las aulas en la primera década del siglo XXI, han sido marcas decisivas que han dado lugar a cambios en la forma de comprender las dinámicas sociales, las instituciones, la escuela, la familia (Castells, 1999; Leite & Fernandes, 2013; Maggio, 2012) y bajo esta visión deberían considerarse los planes de formación de profesores de nuestros países.

Gatti (2008), en un análisis del término "formación", señala que al tener origen en la palabra "forma", este proceso "alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y se 'forma' o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida, y…, en consecuencia, también en el aula" (Gatti, 2008: 73). Es un aprendizaje continuo en el que el sujeto puede ir modificando sus focos a través de las diferentes etapas en que transcurra su carrera, pero nunca cesará de aprender (Pogré, 2011).

En Uruguay, la estructuración de la Educación Formal está amparada por la Ley General de Educación Nº 18437 del 12 de diciembre de 2008, que determina los niveles sistematizados en el Cuadro 2. La FIP de EB que intentamos analizar, corresponde a una educación terciaria con carácter universitario (Formación en Educación).

A partir de esta Ley, se le otorgó a la carrera docente el carácter universitario, pero aún los procesos de reconocimiento no se ha efectivizado del todo ya que la Universidad de la República (UdelaR) maneja estatutos y organizaciones del orden administrativo totalmente diferentes al de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de quien depende actualmente la formación de profesores, y que han generado enormes conflictos especialmente en la validación y reconocimiento de cursos de posgrado para docentes, que se iniciaron a nivel de la ANEP, pero que aún no fueron aprobados por la Universidad de la República (UdelaR).

Dejando como rehenes de esta situación a muchos docentes. Recientemente, como solución a esta conflictividad entre los entes y Consejos encargados de administrar la educación, y como gran logro luego muchos años de lucha por la profesionalización de la carrera docente, fue aprobado el proyecto de ley que crea la Universidad de Educación. Esto seguramente va a significar cambios en la estructuración de la FIP en un futuro muy próximo.

Estructuración de la Educación Formal en Uruguay	
0	Educación **Inicial**: 3, 4 y 5 años de edad. (Obligatoria)
1	Educación **Primaria**. (De 6 a 12 años. Corresponde a los grados de 1° a 6° de Enseñanza Primaria)
2	Educación **Media Básica.**
3	Educación **Media Superior** Incluye tres modalidades: Educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional.
4	A) Educación **Terciaria** Incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior. **B)** Formación en Educación con **carácter universitario.** C) Educación Terciaria **Universitaria**: Incluye carreras de grado.
5	Educación de **Posgrado**

Cuadro 2 Estructuración de la Educación Formal en Uruguay

La docencia en Enseñanza Básica comprende los primeros seis años de escolaridad (1° a 6° de Educación Primaria), es unidocente, teniendo los profesores que enseñar todas las disciplinas (menos segundas lenguas, y Educación Física). Durante la formación de esos profesores, que se extiende a lo largo de 4 años, existe un desarrollo paralelo de cursos teóricos y práctica docente.

Esta formación se inscribe en un Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) que parte de la convicción de que la docencia es una profesión con "alto grado de especificidad" (ANEP, 2008), integrada por la conjunción compleja de diversos campos que determinan su ejercicio. Campos que abordan las cuestiones del qué enseñar[2], cómo enseñar[3], a quién está dirigida la acción de enseñar[4], y para qué se enseña[5].

El plan vigente corresponde al año 2008 y fue formulado en forma conjunta por varias comisiones integradas por docentes, estudiantes, autoridades de los centros de formación, representantes de las agrupaciones intergremiales, entre otros, haciendo parte a los involucrados en el proceso de formación de profesores en la elaboración del currículo.

[2] Conocimiento específico.
[3] Pedagogía y didáctica.
[4] Características sociológicas y psicológicas.
[5] Proyecto de hombre y sociedad.

En el Cuadro 3 se presenta la estructura del Plan 2008 con la distribución horaria por asignatura en cada año.

PLAN 2008 DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (Modificada por Acta 90; Res. 33 del 10/12/2009											
		PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
NÚCLEO PROFESIONAL COMÚN	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA	3	PEDAGOGÍA	3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	3	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3
		SOCIOLOGÍA	3	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3				
		PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	3	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	3	LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA	3
				TEORÍA DEL CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGÍA	3				
	ASIGNATURAS TEÓRICO-PRÁCTICAS			INFORMÁTICA	3			LENGUAS EXTRANJERAS	3
	SEMINARIOS			SEMINARIO	30H/A	SEMINARIO	30H/A	SEMINARIO	30H/A
NÚCLEO DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE APOYO DIDÁCTICO Y PRÁCTICA DOCENTE			DIDÁCTICA I	3	DIDÁCTICA II	3	ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	3
				MATEMÁTICA II	3	CCNN	2		
		PRÁCTICA DOCENTE I PASANTÍA DE OBSERVACIÓN	40H/A	LENGUA II	3	CCSS	2		
				PRÁCTICA DOCENTE II INTERVENCIÓN	12	PRÁCTICA DOCENTE III INTERVENCIÓN	12	PRÁCTICA DOCENTE IV INTERVENCIÓN	16
NÚCLEO DE FORMACIÓN GENERAL	BÁSICAS DE FORMACIÓN	MATEMÁTICA I	4	BIOLOGÍA	4	TALLERES DE PROFUNDIZACIÓN TEÓRICA Y APOYO A LA PRÁCTICA DOCENTE: LENGUA-MATEMÁTICA-GEOGRAFÍA-BIOLOGÍA-FÍSICO QUÍMICA- HISTORIA (30 H/A CADA UNO ELECTIVO)			
		LENGUA I	4			EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES	2	LITERATURA	2
		FÍSICO - QUÍMICA	4						
		HISTORIA	4						
		GEOGRAFÍA	4	EDUCACION ARTÍSTICA: VISUAL Y PLÁSTICA	3	EDUCACION ARTÍSTICA: CORPORAL Y MUSICAL	4 2H C/U		
		ED. ARTÍSTICA: LENGUAJES ARTÍSTICOS	2						
NÚCLEO DE PROFUNDIZACIÓN	SEMINARIOS Y TALLERES	HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	30H/A			PSICOMOTRICIDAD	30H/A	EDUCACIÓN RURAL	30H/A
						PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y ESTILOS DE COMUNICACIÓN	30H/A	HIGIENE Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD	30H/A

Cuadro 3 Plan 2008 de Formación de Profesores de enseñanza Básica (1º a 6º año Escolar)

Como decíamos al inicio de este trabajo, los avances científicos y tecnológicos han modificado la forma de enseñar, aprender, producir, acceder y circular el conocimiento, sin embargo al observar los planes y programas de formación de profesores (y también los de Enseñanza Básica), poco han modificado el enfoque. Permanecen cargados de contenidos que luego serán reproducidos en prácticas de enseñanza de estos futuros profesores.

Teniendo en cuenta la importancia que se le ha dado, de parte del Estado, a la integración de las tecnologías en la Enseñanza Básica, es de esperar que los profesores que se están formando reciban herramientas que les permitan desenvolver estrategias de enseñanza que integren adecuadamente las tecnologías, a la vez de comprender las lógicas del conocimiento en un contexto definido por los avances tecnológicos. Sin embargo tímidamente encontramos en segundo y tercer año de Formación de Profesores, materias directamente vinculadas a los conocimientos tecnológicos. De aquí surge la preocupación acerca de los saberes que necesita un docente para desempeñar su profesión.

Durante los primeros años de formación en el marco de una institución, existe una carga de intencionalidad en todo lo que la constituye, orientado por principios ideológicos que responden a una visión de escuela, de profesor, de individuos (con los que trabajará ese futuro docente) y de sociedad (Perrenoud, 2001a, 2001b, 2004), de tal manera que imprime en el futuro docente características, saberes, modos de actuar y de pensar que de alguna manera irán moldeando su forma de actuar profesional. Sin embargo como alertábamos anteriormente, existe una diferencia notoria entre lo que se espera de un docente y lo que se le ofrece durante su formación inicial. Quizá esta deuda del currículo sea saldada a través de la práctica, pero esto aún es materia pendiente para ir develando en el transcurso de la investigación.

Es en ese sentido que adherimos a la tesis de Korthagen (2001, 2006, 2010), quien presenta una propuesta de "formación realista" y representamos en el Gráfico 1, que sintetiza esta idea, en la que revaloriza el sentido de la práctica. Es también en esta línea que Nóvoa (2009a) propone que la formación ocurra desde dentro de la profesión.

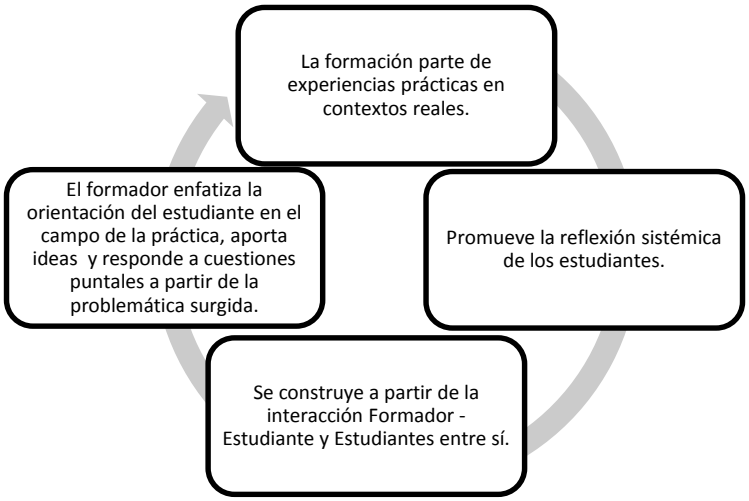


Gráfico 1 Formación desde la práctica. Basado en Korthagen (2006, 2010)

Teniendo esta idea por referencia, entendemos que detrás de cualquier modelo de Formación de Profesores, existen intereses, y concepciones que estructuran el complejo proceso de convertirse profesor, como un ser situado, política, social y culturalmente (Flores, 2012).

Como hasta aquí indicamos, consideramos que la FIPEB debe proveer a los futuros docentes de herramientas y experiencias ricas que promuevan la reflexión y la construcción de nuevos saberes que les permitan iniciar su camino profesional, cimentados sobre sólidas bases que le permitan desarrollar ampliamente su profesión. Es en el ámbito de esta idea que Marcelo (2008) y Nóvoa (2009a) proponen un viraje hacia otras perspectivas en las prácticas de formación de profesores, donde éstas tengan foco en la resolución de problemas reales dentro de la escuela como la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a varios autores (Day, 2001; Morais & Neves, 2005; Shulman, 2004; Perrenoud, 2004; Nóvoa, 2009a; Marcelo, 2011), los buenos profesores necesitan desarrollar una serie de saberes que les permitan interactuar con las necesidades y problemáticas de la sociedad en la que está inmerso, atendiendo a sus demandas (sin ser sumidos por ellas). Como es sabido, el fenómeno de las tecnologías ha establecido una nueva forma de comunicarse dentro del aula, donde los lenguajes que se manejan son múltiples, definidos por la diversidad de culturas que constituyen el mosaico de las aulas en las que debe desenvolver sus prácticas cada docente, y asumir un papel que determinará su posición en cuanto reproductor o transformador de la sociedad. Esteve (2009) planteaba que los programas FIP deberían buscar un equilibrio que permita al futuro docente "enfrentar con éxito a la práctica real de la enseñanza" (*ibídem*: 17), una práctica real que requiere propuestas contextualizadas y una reflexión profunda sobre los factores que afectan las situaciones de enseñanza (*ibídem*: 20).

3.1. La formación inicial de profesores entre dos fuerzas: lo global y lo local.

Al observar los distintos escenarios que se presentan hoy en la Formación Inicial de Profesores de nuestros países, surgen elementos característicos dados por los contextos en los que están inmersos. Uruguay presenta una FIPEB con raíces en la modernidad, con un reciente

reconocimiento universitario, a partir de la Ley General de Educación 18.437, aun en transición, pero donde persiste una tradición normalista. Nuestros modelos de FIPEB son influenciados que provienen de políticas educacionales que trascienden fronteras, como las que hemos puesto en foco en este trabajo, específicamente las que refieren a las tecnologías de la información y la comunicación. Estas "líneas maestras" (Neves, 2008: 2) constituyen el Norte de la brújula que utilizan los gobiernos al tomar decisiones referentes a las políticas educativas.

Es imposible realizar cualquier análisis referido a las tecnologías de la información y la comunicación que no tenga en cuenta el fenómeno de la globalización como fuerza que, al decir de Dale (2004), ultrapasa fronteras desde fuera hacia dentro, modificando los procesos educativos y las relaciones que se dan en esos procesos (Dale, 2004; Tarabini & Bonal, 2011). Globalización que al decir de Giddens (2000), ha modificado el concepto de política y sus marcos de influencia, pasando de una política creada para determinada "polis" a una política que pierde las fronteras, una política global. Es por esto que tomaremos como referencia para el estudio, la tesis desarrollada por Roger Dale (2004, 2012), cuando sustenta la existencia de una "Agenda Global Estructurada para la Educación", de una "Cultura Universal de Educación", y cuando propone el análisis de los efectos de la globalización en las políticas educativas nacionales y en el propio fenómeno educativo.

La primera de estas teorías, la "Cultura Educacional Mundial Común" refiere los elementos culturales compartidos por la comunidad mundial y que según Afonso (2003), los Estados- nación que componen esa comunidad "tienden a seguir orientaciones idénticas" (*Ibídem*: 41) que se traducen a través de las orientaciones de organizaciones internacionales. La segunda teoría desarrollada por Dale (1998, 2000) es la existencia de una Agenda Global o "Agenda globalmente estructurada", marcada fuertemente por la economía capitalista, siendo ésta la que determina las prioridades de los Estados en materia de decisiones políticas.

Cultura y Agenda, difieren según el autor por el hecho de que la primera se comparte y la segunda se impone, lo que nos lleva a plantear un dilema respecto a las tecnologías: ¿tecnologías como cultura global? o ¿Tecnologías como Agenda Global?

Como referíamos en la introducción de este trabajo y en la presentación de la problemática a estudiar, la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica en Uruguay y en Portugal está influenciada por fuerzas externas que provienen de las políticas globales de los contextos en los que estos países están insertos. Es así que las políticas educativas que delinean los países surgen bajo la sombra de lineamientos más generales que provienen de políticas globales. Dale (2004) dice al respecto: "… las políticas nacionales son en esencia poco más que interpretaciones de versiones o guiones que son informados por, y reciben su legitimación de, ideologías, valores y culturas de nivel mundial" (*ibídem*: 429). Reforzando esta idea citamos a Ball (2001), quien afirma que las políticas nacionales surgen a través de procesos de "bricolaje"[6].

En una primera búsqueda que debemos profundizar, hemos encontrado una serie de "líneas maestras" – apropiándonos del término usado por Neves (2008)- que guían de cierto modo las decisiones sobre las políticas en lo referente a Formación de Profesores e integración de las tecnologías en la educación de Uruguay. A modo de ejemplo mencionamos algunas:

[6] El autor afirma que: "A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar." (Ball, 2001: 102)

Metas 2021 (OEI); Estrategia de Educación 2020 (World Bank); Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (OCDE); Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015 (MERCOSUR).

Estas influencias hacen necesario, comprender e interpretar las lógicas de las políticas nacionales como el resultado de la conjunción de "influencias e interdependencias" (Ball, 2001: 102) resultantes de la "interconexión, multiplicidad, e hibridación" (Amin, cit. in Ball 2001: p.102) de políticas, y agrega el autor que las políticas nacionales resultan de la combinatoria de lo global, lo distante y lo local. En esa suerte de hibridación, las políticas "son siempre aditivas, multifacéticas y filtradas" (Ball, 2001: 103). En este sentido, el autor y sus colaboradores plantean que los profesionales de la educación son parte de los procesos de las políticas, las que pueden presentarse como textos "writerly" (escribibles, editables), o "readerly" (textos de sólo lectura), o la combinación de ambos, ubicando a los profesionales en dos posiciones absolutamente opuestas: para las políticas del tipo "writerly", los profesionales actúan directamente sobre las políticas interpretándolas; para las políticas "readerly" (de sólo lectura, prescriptivas), el lugar que ocupan es totalmente pasivo, son consumidores y ejecutores (Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006).

Desde esta óptica es que nos hemos posicionado para tomar decisiones en cuanto a la aproximación al objeto de estudio, teniendo en consideración que las políticas educativas de integración de las tecnologías, que afectan directa o indirectamente a la FIPEB, deben ser analizadas desde los tres contextos de influencia que proponen Ball, Bowe & Gold (1992): contexto de influencia, de producción y de práctica. De tal manera que podamos comprender el modo en que son puestas en escena esas políticas educativas en Uruguay.

4. A modo de conclusión

Lo que presentamos en esta comunicación es un inicio del análisis de una problemática actual en la FIPEB de Uruguay, por lo tanto las conclusiones que se presentan aquí son apuntamientos que han surgido del inicio de esta investigación. De lo presentado en este trabajo han surgido las siguientes conclusiones:

En un contexto definido por el cambio, donde el desarrollo de los medios de comunicación y las tecnologías inciden en la circulación y producción del saber (Leite & Fernández, 2013; Day, 2001; Nóvoa, 2009a, 2009b), la educación, y específicamente la FIPEB, integran las líneas de fuego de este campo de guerra en el que se ha transformado el debate sobre la agenda educativa. Al mismo tiempo, deben adaptarse y encontrar asideros lo suficientemente fuertes que les permitan resistir, transformarse, alcanzando los objetivos de su profesión, sobre todo lograr la libertad de los individuos con los que trabaja a diario. Como sustenta Day (2001: 297), los individuos necesitan de profesores "*que sean capaces de proporcionarles un ambiente seguro y que les posibiliten el acceso crítico y atento al conocimiento*"[7] y para esto, dice el autor, se necesitan buenos profesores.

La concepción de "buen profesor" puede ser discutida y comprendida de diversas maneras, pero nos posicionaremos desde la perspectiva de Day (2001), la que implica que un

[7] Traducción mía.

buen profesor es el que logra un desarrollo profesional profundo, entendiendo por desarrollo profesional al proceso continuo que se inicia con la formación inicial y se extiende a lo largo de la carrera. O sea, este proceso implica aprendizajes de diversa índole y en diversos contextos, formales, informales, planificados o no (Day, 2001), que deberá revisar, renovar y realizar una reflexión constantemente de ellos, a lo largo de toda su carrera. Esto significa para el profesor estar dispuesto a rever de forma constante sus conocimientos, desde la perspectiva de que esos conocimientos no son perpetuos (Day, 2001; Vaillant, 2012), y analizar reflexivamente sus prácticas de tal modo que pueda adaptarse a las exigencias y a las necesidades de un mundo cambiante. Es por eso que adherimos a la idea de Day (2001), en la que establece una diferencia entre formar profesores y formarse profesor. Con esto queremos decir que existe la necesidad indiscutible de una participación activa en el proceso de desarrollo profesional, sin pretender que el pasaje por instituciones de formación de profesorados asegure una formación acabada para ejercer con éxito una profesión tan compleja.

Retomando lo relativo al conocimiento, nos referiremos a lo que desde hace muchos años venimos asistiendo y que Lyotard (1989) llamó "*la agonía del profesorado*", donde los medios de comunicación y las tecnologías han desplazado al profesor de aquel lugar privilegiado que ocupaba ante sus alumnos respecto al saber (Leite, Lima & Monteiro, 2009; Campos, 2013). Sin embargo el papel del docente no ha dejado de ser importante y sus acciones lejos de ser inocuas, dejan huellas que pueden determinar procesos de construcción de conocimientos en las nuevas generaciones (Maia, 2012). Como ha sido reconocido, la función del profesor, en el decir de Campos (2013), mantiene una estrecha relación con el mundo del trabajo y el desarrollo de la vida en el contexto de la sociedad del conocimiento. Así, siguiendo las ideas de este último autor, afirmamos que existen nuevos desafíos para los que se debe preparar a los futuros docentes, y esos desafíos tocan también los terrenos organizacionales de los currículos de formación docente.

Esta idea es crucial en la investigación a realizar, dado que es importante, en la formación inicial de profesores, que el currículo contemple la posibilidad de los futuros profesores aprendan a lidiar con las tecnologías, desde el punto de vista didáctico y sin embargo vemos que a pesar de la imperante necesidad de desarrollar determinados conocimientos relacionados con las tecnologías, poco son tenidos en cuenta en los currículos de FIPEB.

En tanto, muchas son las contradicciones que viven los profesores desde su formación inicial, por un lado la sociedad exige que el docente posea una serie de conocimientos y técnicas que dé legitimidad a la enseñanza, pero la velocidad de renovación de esos conocimientos es constante; además de esto se espera que tome una postura responsable y ética ante la función que van a desempeñar (Fartes, 2011), pero el bagaje que llevan luego de los primeros años de formación le resultan absolutamente insuficientes para iniciar una actividad bien cimentada. Si bien es normal, como plantea Costa (2004), que la formación de profesores no abarque el estudio de la totalidad de situaciones a las que se puede enfrentar un docente, por la inmensidad de variables y variedades que puedan determinar esas situaciones, sin embargo, las "exigencias colocadas por el desarrollo tecnológico (…) y la gran difusión de las computadoras en los diferentes sectores de la sociedad, constituyen uno de las principales lagunas de los cursos de formación inicial…" (Costa, 2004: 1)

Es necesario revisar el campo del saber profesional cada vez con más frecuencia, porque los cambios lo exigen así. Decía Reyna Reyes en 1973, que educar para el presente es educar para un pasado que no volverá. Por lo tanto, y adelantándonos a lanzar una cuestión que

puede ser un poco atrevida para la altura del trabajo en la que nos encontramos, los cursos de formación de profesores deberían tener fecha de validad.

Para finalizar, tomamos las ideas de Litwin (2009) cuando refuerza la necesidad de incluir una formación específica que vincule las prácticas de enseñanza con las tecnologías, lo que ella llama construir una "didáctica tecnológica", y cuando enfatiza que para lograr esta construcción "se hace necesario analizar las tecnologías en los marcos políticos y prácticos referidos a la tarea de enseñanza. Implica (…) superar análisis dicotómicos empobrecedores, tales como la tecnofobia o la tecnofilia" (*ibídem*: 18). Desde esta perspectiva, es que intentaremos construir conocimiento sobre la problemática elegida a partir de un análisis de las políticas nacionales e internacionales que de alguna manera orientan la integración de las tecnologías en Uruguay.

5. Referncias Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação, 22,* 35-46

ANEP, Comisión de Educación. (2007). *Ceibal. Proyecto Pedagógico*. Montevideo: ANEP. CEP. Recuperado en Mayo, 30, 2014 de https://www.google.com/url?q=http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnologiaceibal/proyecto_pedagogico.pdf&sa=U&ei=rZCIU5e_IqGk0QXn0IHYDA&ved=0CAUQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEOo5AEmCl7noGppqPhZE-K9fH_Iw

ANEP, Consejo de Formación en Educación. (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente.

ANEP. (2001). *INFED 2000. Equipo de dirección de la unidad ejecutora INFED 2000*. Montevideo: ANEP.

ANGERIZ, Esther. Bañuls, Gabriela & da SILVA, Mónica. (2011). *TIC, XO y después: nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas construcciones de la subjetividad*. X Jornadas de Investigación en Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay. Retirado en Mayo, 30 de 2014 de http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/09/TIC-XO-y-despu%C3%A9s-Gabriela-Ba%C3%B1uls-Monica-Da-Silva-Esther-Angeriz.pdf

BALL, Stephen (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education, 34*(2), 119-130.

BALL, Stephen (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, *Currículo sem fronteiras, 1*(2), 99-116.

BALL, Stephen (coord.) (1994). *Política educativa y reforma del currículo.* Barcelona: Ediciones Pomares. Colección Revista Estudios del Currículo 1(2)

BALL, Stephen. BOWE, Richard & GOLD, Anne. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge,

CAMPOS, Bartolo. (2013). Políticas docentes: Formação e avaliação. Porto: Mais Leituras.

CASTELLS, Manuel. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Bs. As.: Siglo XXI.

DALE, R. (2000). Globalization and education: Demostring a 'Common World Educational Culture' or locating a 'Globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, *50*(4), 419.

DALE, Roger (1998). Globalization: A new world for comparative education? In Schreiwer, J. (Org.). *Discourse formation in comparative education.* Berlin: Peter Lang.

DALE, Roger (2004). Globalização e Educação: Demostrando a existencia de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a eduação? *Educação e Sociedade, 25*, (87), 423-460

DALE, Roger (2012). The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. Globalisation, Societies and Education Vol. 10, (2), 221-245. Retirado en Junio 2, 2014 de http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14767724.2012.677708

DAY, Christopher. (2001*). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

DAY, Christopher. (2001*). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

ESTEVE, José. (2009). La Formación de Profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación, 350,* 15-30

FARTES, Vera. (2011). Saberes, identidades, autonomía na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Cuadernos de Pesquisa, 41*(143), 376-400

FLORES, María Assunção (2012). A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: motivações e expectativas de alunos futuros professores. In CAVALCANTE, María Auxiliadora da Silva et al. (org) (2012). *Formação docente em contextos de mudanças*. Maceió: EDUFAL.

FULLAN, Michael (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, *25*(4), 496-501.

FULLAN, Michael (2002a). *Los nuevos desafíos de cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, Michael (2002b) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado, 6 (1-2). Retirado en Abril, 16, 2014 de http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

FULLAN, Michael. WATSON, Nancy & ANDERSON, Stephen. (2013*). Ceibal: Los próximos pasos. Informe final.* Toronto: Fullan Enterprises. Retirado en Mayo, 8, 2014 de http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf

GATTI, Elsa. (2008). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación. *Revista Docencia, 36,* 69-76

GIDDENS, Anthony. (2000). *En defensa de la sociología.* Madrid: Alianza Editorial

GROMPONE, Juan et al. (2007). *Evaluación del Programa de Conectividad Educativa. Montevideo: Investigación Contratada por ANTEL.* Recuperado en Marzo, 1, 2014 de http://www.grompone.org/ineditos/educacion/InformePCE.pdf

KORTHAGEN, Fred. (2001) *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

KORTHAGEN, Fred. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68* (24,2), 83-101

KORTHAGEN, Fred. LOUGHRAN, John & RUSSELL, Tom. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education 22,* 1020–1041

LAGOS, María & SILVA, Juan. (2011). Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica. *Revista Ibero-americana de Educación, 56*, 75-94.

LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2013). A formação inicial de professores em Portugal – Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In LOPES, Amélia (org). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes.* Porto: Mais Leituras.

LEITE, Carlinda. LIMA, Lourdes. MONTEIRO, Angélica. (2009) O trabalho pedagógico no ensino superior. Um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. *Educaçao, Sociedade & Cultura, 28*, 71-91

LION, Carina. (2009) Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. In LITWIN, Edith (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Bs. As.: Amorrortu Editores.

LITWIN, Edith. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. In LITWIN, Edith (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Bs. As.: Amorrortu Editores.

LYOTARD, Jean-François. [1979] (1986). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.

MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Bs. As.: Paidós.

MAIA, Helenice (2012). Saberes e disciplinas na formação inicial. In CAVALCANTE, María Auxiliadora da Silva et al. (org) (2012). *Formação docente em contextos de mudanças*. Maceió: EDUFAL.

MAINARDES, Jefferson. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade, Campinas, 27*(94), 47-69.

MARCELO, Carlos (2008). Políticas de inserción a la docencia»: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In MARCELO, Carlos (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro.

MARCELO, Carlos (2011). La profesión docente en momentos de cambio. Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa, 16*, 49-68. Recuperado en Abril, 8, 2014 de http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf

MARTÍNEZ, Rosana (2011). *Plan Ceibal: La enseñanza de la Geografía mediada por tecnologías en tercer nivel de Educación Primaria.* Tesis de Maestría. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay.

MERCOSUR. (2011). *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015.* Montevideo: MERCOSUR.

MORAIS, Ana & NEVES, Isabel (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação, 18*(2), 153-183

NEVES, Claudia. (2008) Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: Análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional, 4,* 78-98. Recuperado en Mayo, 30, 2014 de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_es_Neves.pdf

NEVES, Claudia. (2008) Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: Análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional, 4,* 78-98. Recuperado en Mayo, 30, 2014 de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_es_Neves.pdf

NÓVOA, António (2009a). Para uma formação de professors construída dentro da profissão. *Revista Educación, 350*, 203-218. Recuperado en Mayo, 13, 2014 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

NÓVOA, António (2009b*). Professores – imagenes do futuro presente*. Lisboa: Educa.

OCDE. ITE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Paris: OCDE.

OEI. CEPAL. (2010). METAS 2021. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

PACHECO, José Augusto. (2014). *Educação, formação e conhecimento.* Porto: Porto Editora

PERRENOUD, Philippe. (2001a). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 14,* (3), 503-523.

PERRENOUD, Philippe. (2001b). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre : Artmed.

PERRENOUD, Philippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Querétaro: Quebecor World. Retirado en Abril, 1, 2014 de http://redeca.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ensenar.pdf

POGRÉ, Paula. (2011). Formar docentes hoy: Qué deben comprender los futuros docentes? Perspectiva Educacional, 51 (1), 45-56.

ROU. Poder Legislativo. Asamblea General. Ley General de Educación 18.437. 10 de diciembre de 2008.

ROU. Presidencia de la República. Decreto 144/007. De 18 de Abril de 2007. Creación de CEIBAL.

SHULMAN, Lee (2004). Knoweledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-21. Recuperado en Mayo, 30, 2014 de http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf

SILVA, Mónica Da. LÓPEZ, Laura. (2014). Pensando el Plan Ceibal desde la perspectiva la Acción Pública y la Teoría del Actor-Red. *Athenea Digital*, *14*(1), 49-68

TARABINI, Aina & BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Eduación, 355*, 235-255

UNESCO (2008). ECD-TIC. Estándares de competencias en TIC para docentes.

UNESCO. IITE. (2013). *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.* Rusia: UNESCO. IITE.

VAILLANT, Denise (2012). Re-pensando la formación docente en escenarios de tecnología y conectividad. In BÁEZ, Mónica. GARCÍA, José Miguel & RABAJOLI, Graciela (comps). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje.* Uruguay: Centro Ceiba. ANEP. Retirado en Febrero, 6, 2014 de http://denisevaillant.com/articulos/2012/Re-pensandoFormaci%C3%B3nDocente-CeibalAnep2012.pdf

WORLD BANK. (2011) *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to Promote Development.* Washington DC: The World Bank

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Implicações do conceito de *multimodalidade* em Educação… ou «A Prof. tinha de estar no Facebook!»

Clara Ferrão Tavares [1]
Jacques da Silva [2]
Marlène da Silva e Silva [3]

[1] GERFLINT, *Synergies Portugal*, ferrao.clara@gmail.com
[2] CLUNL – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, jacques.f.silva@gmail.com
[3] CEFH – Universidade Católica Portuguesa / Universidade do Minho, Braga, marlene.fs.silva@gmail.com

Resumo

A comunicação sublinha a relevância da *multimodalidade* para a compreensão das dimensões da comunicação educacional em espaços e tempos plurais. Caracteriza-se o conceito de multimodalidade em Educação e explora-se um comentário de uma antiga Aluna a propósito do seu reencontro, após quase três décadas, com uma sua Professora, de modo a indicar evidências de usos e/ou ações que aprendentes, situados em planos de comunicação virtureal, fazem de dispositivos comunicativos multimodais na aula, apresentando um estudo sobre dispositivo social multimodal, a rede Facebook, para evidenciar a necessidade de encontrar dispositivos para uma formação acional (e) multimodal de professores.

1. Introdução

Nas suas aceções primeiras a *multimodalidade* «est un terme qui vient du domaine de la logistique [et] désigne l'articulation des différents modes de transport sur un site donné» (Vulbeau, 2008: 97) e a *intermodalidade* é «la coordination des modes de transport sur un territoire pour accroître leur performance d'un point de vue global et faciliter leur utilisation» (Souchon, 2006: 6).

Nesta perspetiva, a *multimodalidade* constitui «la possibilité d'utiliser alternativement plusieurs modes de transport sur une même liaison» e «est aussi appelée *intermodalité alternative*» (Souchon, 2006: 6), enquanto a *intermodalidade* «caractérise un système de transport en vertu duquel deux modes de transport ou plus sont utilisés par la même unité de chargement ou le même véhicule routier, sans empotage ou dépotage, pour permettre une chaîne de transport de porte à porte», termo esse que a comunicação da Comissão Europeia COM(97)243 utiliza «pour caractériser un système de transport, en vertu duquel deux modes différents au moins sont utilisés de manière intégrée pour compléter une chaîne de transport de porte à porte» (www.oecd.org/dataoecd/42/32/1941816.pdf).

No quadro do processo de transposição-(re)concetualização destes termos no domínio da Educação, a perspetiva da *educação multimodal* considera que a *multimodalidade* «représente l'union de compétences en différents modes», sublinhando que «[a]lors que ces compétences ne sont pas nouvelles la notion d'interaction entre elles, pour créer un objet, qui soit plus que la somme de ses parties est bien une perspective divergente de la notion d'éducation traditionnelle compartimentée» (Cordes, 2009: 2).

2. A *multimodalidade* em Educação

No âmbito das abordagens dicionarísticas, designadamente dos dicionários ditos de *língua*, no contexto societal português, constata-se que o termo *intermodalidade* é definido como sendo o «sistema de transportes públicos que permite ao utilizador ter acesso, com um único bilhete, a uma rede integrada de operadores e linhas, optando pelas ligações mais convenientes» (*Infopédia*, 2014a: s.p.) e o termo *multimodalidade* «coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.» (*Infopédia*, 2014b: s.p.), posicionando – e, sobretudo, instituindo – deste modo a *multimodalidade* como um conceito

inscrito no domínio das Ciências da Linguagem, libertando-o, por conseguinte, no plano do uso verbal da sua aceção de origem.

Contudo, a associação dicionarística do termo *multimodalidade* ao princípio de *coexistência* de pelo menos duas modalidades de comunicação tem contribuído para a generalização da conceção de que a *multimodalidade* corresponde a uma acumulação e/ou sobreposição em detrimento da conceção de interação de linguagens, códigos e canais, apesar de a *multicanalidade* – unidade lexical ausente dos dicionários ditos de língua portuguesa –, cuja emergência, no âmbito da Didática das Línguas-Culturas, se verifica no decorrer da década de 80 do século passado – no seguimento dos estudos da denominada Escola de Palo Alto, cujos trabalhos procedem à introdução da conceção *orquestral* da comunicação, que inclui as dimensões verbais, paraverbais e não-verbais e enfatiza o processo de inter-relação dessas mesmas dimensões – porquanto

> [d]e l'observation de classes (…) mettant en œuvre des méthodologies différentes et surtout de la configuration avec la suggestopédie, nous avons été amenés à poser les problèmes de la communication en classe en d'autres termes que ceux de codage/décodage linéaire de l'information. En effet, du seul fait d'entrer en classe, le professeur communique déjà par sa tenue, par son âge, par ses vêtements, et il en est de même pour les apprenants (…). La communication est ainsi un processus multicanal (Ferrão Tavares, 1985: 15),

perspetiva essa que permite definir, em termos didatológicos, a *multicanalidade* como a «[c]ommunication – *processus* – qui repose sur la coexistence (séquentielle ou simultanée et alternée ou parallèle, juxtaposée ou assortie à proportions variables) de plus d'une voie véhiculant des signes linguistiques (ou verbaux) et/ou non linguistiques (ou non verbaux) sur un même support» (Silva & Silva e Silva, 2014: 400).

Ainda âmbito da Educação, importa sublinhar que a emergência decisiva do termo *multimodalidade* emerge de modo decisivo, no contexto internacional, na última década do século XX, verificando-se a sua introdução, no final dessa mesma década, no contexto educacional português no quadro do texto de apresentação do número de 1997, da *Intercompreensão – Revista de Didácticas das Línguas*, mais concretamente quando se afirma que «o artigo [intitulado 'L'implication interactive dans le multimédia'] de Geneviève Jacquinot-Delaunay [ao] interroga[r] os 'novos espaços', nomeadamente o *multimédia*, cuja construção recorre a diversos canais de comunicação» (Ferrão Tavares, 1997: 6), permite então avançar que

> [a] multimodalidade parece (…) ser um aspecto com grandes repercussões sobre a concepção de aula e a construção de materiais pedagógicos no futuro. Da mesma maneira que alguns hiperdocumentos permitem a 'navegação', declinando a mesma informação de maneiras diferentes, talvez se consiga também, em aula, declinar a mesma informação segundo formatos diferentes. Além disso, convirá pôr em evidência o aparecimento de eventuais mudanças nos processos cognitivos nomeadamente nas maneiras de proceder ao tratamento da informação, em alunos que começam a habituar-se a 'navegar'. A Escola terá evidentemente de se questionar sobre a multimodalidade e sobre os formatos mais adequados para os alunos do presente e do futuro (Ferrão Tavares, 1997: 6).

A deslocalização disciplinar e, por conseguinte, conceptual, no quadro do espetro científico, do termo *multimodalidade*, com relevância acrescida nas áreas das Neurociências e repercussões assinaláveis nos domínios da Educação em geral e da Didática das Línguas-Culturas em particular, tem proporcionado uma centração dos estudos em termos não apenas de *produto*, mais concretamente materiais e dispositivos multimodais, mas também de *processo*, sendo esta dimensão equacionada em função de saber que usos multimodais fazem os utilizadores-aprendentes dos referidos produtos, sob os pontos de vista cognitivo, relacional, afetivo e empático.

No prolongamento da conceção *orquestral* da comunicação (Scheflen, s.d.) da Escola de Palo Alto, adota-se aqui a perspetiva que considera que «[l]e corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres» (Cosnier, 2007: 20), até porque «le corps fournit des supports signifiants multimodaux et, conjointement, sert d'instrument à l'élaboration cognitive et affective» (Cosnier, 2003: 62) e, por conseguinte, «[l]a gesticulation facilite l'expression de la chaîne parolière : la mise en corps de la pensée servirait d'intermédiaire nécessaire à la mise en mots» (Cosnier, 2007: 18). Nesta ótica, «la perception de gestes finalisés chez autrui s'accompagne d'activités cérébrales analogues à celles qui apparaîtraient si le sujet observateur accomplissait lui-même le geste, ce sont les fameux 'neurones miroirs' (Rizzolati *et al*. 2002), et la simple évocation d'une activité motrice s'accompagne d'une activité cérébrale correspondante (Jeannerod, 2002)» (Cosnier, 2006: 35).

Tendo em consideração que os *neurónios espelhos* são suscetíveis de explicar a emergência de comportamentos análogos nos parceiros de uma interação comunicativa, porquanto é possível constatar a tendência de reproduzir mentalmente não apenas os gestos do parceiro que se encontra a falar, mas também as emoções partilhadas no seio de um grupo, impõe-se sublinhar que a mimo-gestualidade enunciativa é fonte de *sincronia mimética* – ou *échoïsation*, termo original em língua francesa –, isto é, «l'activité corporelle du parleur s'offre à l'échoïsation corporelle de l'écouteur et facilite par ce système d'induction corporelle l'empathie de l'écouteur» (Cosnier, 2007: 19), conceção esta reforçada pelo conceito de *analizador corporal*, cuja caracterização pode ser objeto da formulação seguinte: «un individu a tendance à échoïser les comportements de son partenaire et cette imitation non verbale induit chez lui par un processus de rétroaction interne, utilisant des 'kinestèses' un état affectif correspondant à celui dudit partenaire» (Cosnier, 2007: 19-20), na medida em que a função cognitiva do gesto é tão importante no parceiro que se encontra a falar como naquele que o está a ouvir, porque «si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec le corps» (Cosnier, 2007: 20).

Do cruzamento desta perspetiva investigativa dos canais e modos de comunicação (Scheflen, 1973; Cosnier, 2003, 2007), bem como de outras investigações plurais centradas no papel dos comportamentos kinésicos e proxémicos em situações educativas de interação comunicativa de índole pedagógica, explícita ou implicitamente associadas ao conceito comunicacional de *multimodalidade*, (Jaquinot, 1997; Plantin, 2000; Filliettaz, 2005; Mondada & Markaki, 2006; Tan *et al*., 2010), emerge a construção – pela autora primeira do presente texto – de uma conceção de *multimodalidade* centrada no agente-professor e no sujeito-aprendente na dimensão essencialmente pedagógica da situação educativa:

> Je propose une définition centrée sur l'enseignant et les apprenants comme un processus qui semble lié à la pensée (dimension cognitive) mis-en-corps et mis-en-geste (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et mis-en-mots (dimension pragmatico-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou un support plurisémiotique. Cette définition s'éloigne ainsi des définitions (centrées sur la langue) qui n'envisagent la multimodalité que comme le fait de superposer des codes ou des canaux (multicanalité) (Ferrão Tavares, 2013: 95).

No sentido de concretizar esta conceção didatológica de *multimodalidade*, é apresentada a explicitação seguinte:

> Donnant l'exemple à partir de l'enseignant, celui-ci a bien évidemment besoin de verbaliser des contenus, mais il ne les reproduit que mécaniquement, il les convoque, les organise et pour ce faire il les 'voit' dans les ouvrages qu'il a lus, qu'il a écrits, qu'il a entendus, qu'il montre, qu'il projette… il établit des relations entre eux et ses gestes l'aident à formuler sa pensée et à trouver le meilleur mot pour que l'apprenant, qui regarde, donne l'impression de le comprendre. Il peut

> également se servir d'un support multimodal qui provoque un dispositif communicatif multimodal. Et l'élève, lui aussi, reproduit le geste de son enseignant pour le comprendre, il anticipe et il mémorise le mot en même temps qu'il mémorise le geste ou l'image ou le texte multimédia… qui l'accompagne; ce processus est bien évidemment conditionné par la relation et par l'empathie. Si professeur et apprenant ne partagent pas l'envie de se faire comprendre, ce processus est mis en cause et l'apprenant peut se refuser à apprendre (Ferrão Tavares, 2013: 95-96).

Nesta ótica, impõe-se sublinhar que «un support multimodal ne crée pas toujours un dispositif communicatif multimodal, de la même façon qu'un dispositif communicatif multimodal n'engendre pas toujours un processus multimodal aboutissant à des conséquences pragmatiques et agissant sur les résultats d'apprentissage» (Ferrão Tavares, 2013: 96).

Em função desta conceção acional (e) multimodal da interação comunicativa, a autora primeira do presente texto – secundada, em momento posterior, pelos coautores do mesmo – tem vindo a desenvolver investigações de índole prioritariamente didatológica, através do recurso, em termos metodológicos, à abordagem etnográfica, abordagem essa que assegura uma inter-relação, através de procedimentos de *conceptualização-teorização*, das dimensões de *observação* e *intervenção* das práticas societais em geral e educacionais em particular, procurando analisar discursos multimodais na comunicação interpessoal, na comunicação mediática e na comunicação mediática mediatizada pela Escola e identificar marcas de receção e – com particular relevância – de aprendizagem desses discursos.

Na sua dimensão operatória, o conceito acional de *multimodalidade* tem proporcionado não apenas a compreensão do que se passa na *aula* através da análise de interações entre o agente-professor e os sujeitos-aprendentes e entre estes últimos, mas também a identificação das marcas dos usos que os diferentes intervenientes fazem de dispositivos comunicativos multimodais na *aula* (como as comummente denominadas *apresentações powerpoint* ou as utilizações da Plataforma Moodle), bem como a compreensão dos usos das redes sociais, como o Facebook, no sentido de identificar o potencial de *didaticidade* dos mesmos.

3. … ou «A Prof. tinha de estar no Facebook!»

No âmbito de um estudo alargado em curso, procede-se a seguir à apresentação crítica de uma investigação específica sobre a utilização multimodal de um dispositivo multimodal, mais concretamente o Facebook, por parte de ex-estudantes, antigos Alunos de uma Professora – que é a autora primeira do presente texto –, que continuam *em aula* dessa docente, vários anos após a conclusão da formação escolar respetiva e se encontram já inseridos no mercado de trabalho.

Em termos metodológicos, a investigação assenta na solicitação da referida Professora aos seus antigos Alunos para que estes últimos a autorizassem a examinar e divulgar uma análise das intervenções desses ex-estudantes no formato de post nos perfis públicos respetivos no Facebook. De modo quase síncrono, as respostas de aceitação surgiram no ecrã e, apenas duas horas após a introdução do pedido da Professora, foi obtida a totalidade das respostas solicitadas, registando-se uma aceitação unânime. Em função não apenas do sentido favorável dessas resposta, mas também da manifestação por esses ex-estudantes em reforçar a confiança reciprocamente depositada – como se procurará demonstrar no decorrer desta apresentação da investigação – entre a Professora e os seus antigos Alunos, a supressão da aposição do prefixo *ex-* aos termos *estudantes* e *alunos* deu lugar ao termo *rede de amigos*… em rede, de modo a corresponder quer ao propósito de *didaticidade*, quer – e sobretudo – à vontade de partilhar competências num espírito e numa prática de interação formativa não formal.

A seleção dos estudantes convidados para participar na ação releva do conjunto dos antigos Alunos da Professora que, desde a frequência das aulas dessa docente, tinham por hábito partilhar mensagens na Internet, porquanto essa prática tinha sido instituída e implantada pela Professora nas disciplinas cuja docência era da sua responsabilidade à época da referida frequência do ensino superior desses mesmos estudantes. Por iniciativa da Professora, tinha-se então recorrido à plataforma Moodle, que integrava, em 2006, um fórum e um chat, havendo a sublinhar que o recurso a estas duas ferramentas de comunicação em tempo real correspondia à intenção da Professora de implantar uma articulação sustentada entre o *interessante* e o *demonstrativo*, ou seja, o que dá prazer ao sujeito-aprendente e o que lhe é necessariamente útil, respetivamente, cabendo ao agente-professor estabelecer uma dialética de equilíbrio entre este dois polos do continuum do processo de educação (Porcher, 1985).

A partir desses fórum e chat, Alunos e Professora migraram para o Facebook, sendo de realçar que essa participação mais formal transitou para um estado de participação não formal e – sobretudo – voluntário por parte desses estudantes que continuaram, mesmo após a conclusão da sua formação escolar superior, a recorrer ao Facebook, precisamente porque querem acompanhar as investigações e as reflexões da sua Professora, quando não procurar participar nessas mesmas ações… porquanto as *aulas* de hoje são *aulas sem fronteiras*… de espaço(s) e tempo(s) ditos escolares.

Em alternativa aos estudos usualmente realizados sobre o Facebook – que, por um lado, põem o acento nas dimensões mais negativas, quando não consideradas nefastas, do que positivas desse dispositivo social em rede e, por outro lado, assentam na sua generalidade em testes de usabilidade sucessivos, cujo preenchimento deve ser executado pelos utilizadores correspondentes… sendo que a reiteração durante um mesmo período de vinte e quatro horas em dias consecutivos dessa tarefa acaba por provocar reações de cansaço, saturação… e de irritação por parte dos utilizadores respondentes –, procurou-se, numa perspetiva tanto pedagógica como didática, e no quadro de uma adaptação das grelhas mais utilizadas para o efeito (Selwyn, 2009; Lamy, 2011), executar procedimentos de análise relativamente artesanal, de modo a obter respostas às questões seguintes:

– De que tipo(s) relevam as intervenções dos participantes na rede dos estudantes partilhado com a sua professora?

– É possível identificar uma ou várias categorias de intervenções multimodais ou todas as intervenções são multimodais?

– Como é que uma comunidade escolar se constitui em comunidade social e se prolonga no tempo?

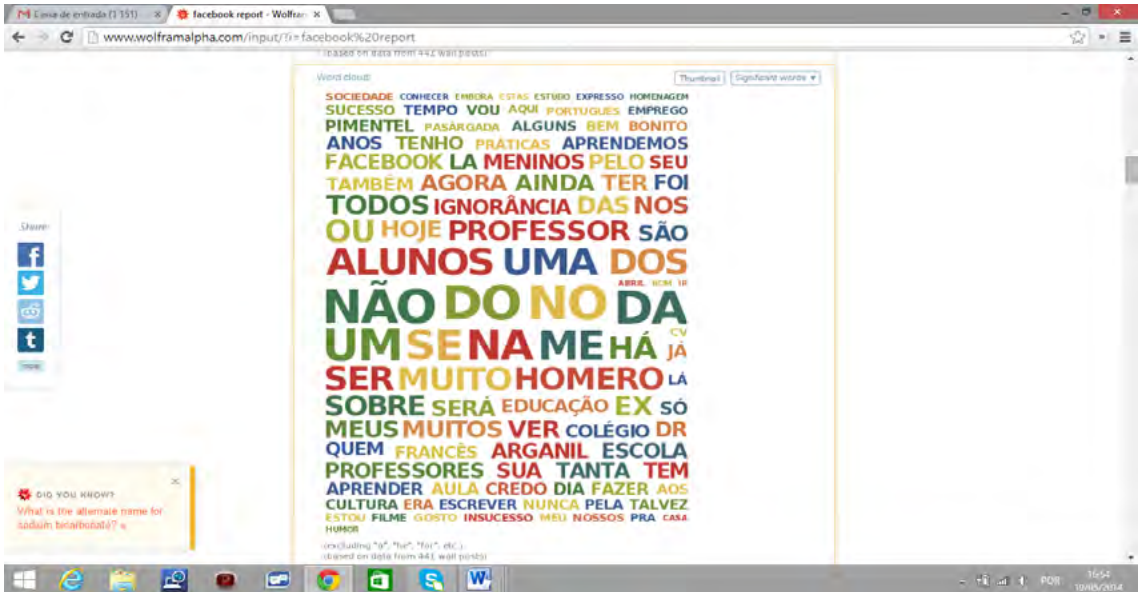
Em função das características da rede social Facebook e da aplicação Alpha Wolfram, o corpus da investigação é composto pelas atividades da professora e dos dez amigos-estudantes respetivos, cujas idades se situam entre os 26 e os 57 anos. Tendo em consideração a salvaguarda do anonimato dos sujeitos, não se procede à reprodução do gráfico proporcionado pela aplicação Alpha Wolfram. As atividades tanto da professora como dos amigos-estudantes, no Facebook, cuja consulta foi acedida através da aplicação Alpha Wolfram, foram consultadas em 19 de maio de 2014, estando o período de referência compreendido entre 1 de março e 30 de abril de 2014. As letras atribuídas aos estudantes obedecem à *list of friends* providenciada pela aplicação, tendo-se omitido as categorias *género* e *idade*, pelo facto de o reduzido número de sujeito não ser pertinente em termos dimensionais e se ter conferido prioridade às relações entre a professora e os amigos-estudantes.

O número de *likes* e a seleção dos comentários associam os *likes* relevam da *multimodalidade*, na medida em que o *like* é uma manifestação de preferência, através da qual o utilizador revela as relações que estabelece com, por um lado, a informação e, por outro lado, a professora, relações

essas que assumem um carácter cognitivo, relacional, afetivo e empático em convergência com a definição de *multimodalidade* anteriormente apresentada, embora existência dessas relações multimodais possam ser objeto de registo anterior, designadamente no fórum e no chat criado, em 2006, cuja indicação consta mais acima neste texto.

Numa perspetiva de (auto)análise dos posts da professora, emerge a constatação de que a intenção de *didaticidade* está praticamente presente em todas as intervenções correspondentes, porquanto é evidente que a professora atribui uma forte relevância à sua função e à sua presença no Facebook, relevância essa atestada pela *nuvem de palavras-chave* registada no dispositivo (Figura 1).

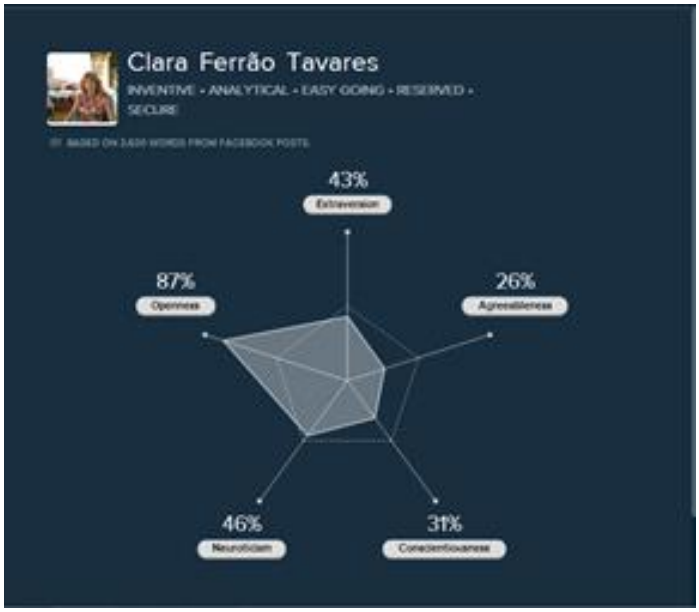
Figura 1
Facebook – Professora – Posts – Nuvem das palavras-chaves



Para lá do facto de as palavras gramaticais em português não serem objeto de eliminação pela aplicação, constata-se que as palavras que registam ocorrências quantitativamente mais relevantes são – por ordem decrescente – as palavra *alunos*, *Homero* (nome de um antigo Professor de referência da professora, cujo centenário natalício se verificou na semana no decorrer da qual foi executada a recolha dos dados, estando as palavras *meninos* e *ignorância* associadas a uma exclamação desse antigo Professor) e *professor(es)*. Registam-se ainda as ocorrências quantitativamente assinaláveis das palavras – entre muitas outras – *aprender*, *educação*, *escola*, *cultura* e *escrever*, referências essas que revelam (muito possivelmente) as funções que a professora atribui ao Facebook… no prolongamento da utilização da plataforma Moodle.

Verifica-se que os amigos-estudantes reconhecem essa intenção de *didaticidade* por parte da professora, na medida em que produzem frequentemente comentários relativos aos conteúdos veiculados nas aulas. A título de curiosidade, uma outra aplicação – Five Labs (http://labs.five.com/me) –, que procura caracterizar a personalidade do utilizador, neste caso da professora (Figura 2), através do seu discurso e dos discursos de todos os seus contactos, aponta para a confirmação da vontade de abertura ao Outro… de modo anedótico, muito provavelmente, mas que resulta da hibridação das próprias aplicações das redes que associam tratamento estatístico e interpretação psicologizantes.

Figura 2
Facebook – Professora – Five Labs – Definição da personalidade



Para a identificação das categorias das mensagens, recorremos à tipologia de Neil Selwyn (2009: 170), cujas unidades de análise – «(1) recounting and reflecting on the university experience; (2) exchange of practical information; (3) exchange of academic information; (4) displays of supplication and/or disengagement; and (5) 'banter' (i.e. exchanges of humour and nonsense)» – relevam de situações propriamente educativas e pedagógicas. Contudo, tendo em consideração que os sujeitos desta investigação já não se encontram em situações educativas e pedagógicas de índole escolar, neste caso, apenas emergem as categorias *informações práticas* e *humor*. Por conseguinte, e em resultado de uma contagem de índole manual, registam-se as categorias seguintes: *apresentação do Eu*, *mise en scène do Eu*, mediaculturas*, informações práticas e chamadas (de atenção) práticas*, *comprometimentos e comentários sociais e políticos*, *humor*, *pessoal (família, amigos, profissão, viagens* (Quadro 1).

Quadro 1
Facebook – Professora e Amigos-Estudantes
Categorias de mensagens e frequências e ocorrências das intervenções

	PROFESSORA	AMIGOS-ESTUDANTES									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Intervenções Totais	20	65	31	43	20	19	17	24	22	10	18
Apresentação do Eu e *mise en scène* do Eu	5	30	10	14 (selfies)	2	2 (selfies)		2 (selfies)	2	4	2
Mediaculturas			5	13	4	4	3	11	9	1	3
Informações práticas e chamadas (de atenção) práticas	4					1		2	2		
Comprometimentos e comentários sociais e políticos	2	6		3	4	2	3	1	2	1	
Humor	1	1	1			1			4	1	
Pessoal (família, amigos, animais, profissões, viagens)	4	14	9	13	0	6	8	9	5	4	7

Neste registo, assinalam-se os números globais e parciais das intervenções por cada membro do grupo de utilizadores em causa e por categoria de mensagens, durante o período de referência acima indicado, havendo a sublinhar – embora não figurem no quadro sinótico… por o mesmo não ser um quadro multimodal dinâmico – uma pratica sistémica quase absoluta de reciprocidade entre os amigos-estudantes e a professora nas dimensões quer intracategorial, quer intercategorial das mensagens, conjunto de factos estes que comprovam o carácter multimodal do Facebook, enquanto dispositivo social em rede e em linha, na medida em que se verifica a presença de múltiplos e diversificados vídeos, fotografias – com relevância para as selfies –, desenhos humorísticos, trailers cinematográficos…

A *apresentação do Eu* e, sobretudo, a *mise en scène do Eu* – inscritos na conceção metafórica de que a vida é um teatro, as pessoas são os atores e a interação é uma representação (Goffman, 1959) – é, naturalmente, a categoria objeto de maior representação nas redes sociais. Contudo, esta categoria é geralmente acompanhada de fotografias pessoais que procuram evidenciar alguma novidade e uma representação de carácter mais elevado do Eu. Acresce que esta categoria é objeto de cruzamento com outras categorias: os amigos-estudantes revelam-se como poetas e fotógrafos (A), conhecem poetas e escritores portugueses, franceses, brasileiros, ingleses… (A, B, C, E, F, G, H), músicos e atores de diferentes nacionalidades e géneros (D, E, F, J)… Mais, introduzem posts que incluem poemas e outros textos literários de autores consagrados, tais como Baudelaire, Fernando Pessoa e Saramago (A, B, C, D). Porém, os posts mais frequentes apresentam pensamentos (de A a J, sem qualquer exceção). Não se limitam a reproduzir pensamentos, poemas e outros tipos de textos, porquanto são, eles próprios, autores de poemas, fotografias, músicas… Partilham mensagens com representações de quadros, fotografias… associados, conjugados, combinados…com textos verbais (orais e escritos) e icónicos… Ou seja, produzem materiais multimodais e executam processos multimodais.

Importa sublinhar que esses utilizadores do Facebook apesar de manifestarem prazer em partilhar materiais, atividades, etc., não prescindem de submeter à consideração dos seus amigos, trabalhos de índole plural, num processo de procura explícita de reações de avaliação. Pese embora este facto, essa exposição constitui um processo que procura divulgar uma imagem favorável do Eu, na medida em que os utilizadores do dispositivo partilham apenas o que lhes dá prazer… numa

perspetiva de aprendizagem traduzida de certo modo pelos *gráficos de personalidade* anteriormente referidos.

Outra categoria de mensagens representada no corpus aqui em apreço releva da função primeira da Web 2.0 em geral e do Facebook em particular, tais como a reunião no quadro de campanhas de angariação de voto, proteção das crianças, guerras de género… As dimensões políticas e sociais estão muito presentes nas comunicações com a partilha de links de artigos inscritos em meios de comunicação social escritos, televisivos…, com particular relevância para os comentadores ditos oficiais no Facebook ou no Twitter, sendo as línguas mais usuais o português e o inglês, embora o castelhano e o francês também marquem presença… de modo mais discreto.

O kitsch também marca presença nesses dispositivos sociais em linha através, prioritariamente, da inclusão de comentários dos utilizadores sobre as próprias vidas: convívios familiares e entre amigos, vida amorosa, atividades dos cônjuges, dos companheiros, dos filhos, bem como fotografias dos seus animais… e atividades de natureza profissional.

Em função dessas indicações, é perfeitamente possível considerar que o objetivo de didaticidade está presente nesses dispositivos: procura-se tornar o Outro mais competente em termos, por exemplo, de seleção de poemas e telas, de contextualização de factos políticos, de respostas calibradas a solicitações de esclarecimento e ajuda de ordem tecnológica… de campanhas de cidadania, situações essas que evidenciam a presença das dimensões empática e relacional.

Esta comunidade de utilizadores do Facebook prossegue essa comunicação no blogue da professora, *Universidade de Pasárgada* – http://universidadedepasargada.blogspot.pt/ –, blogue esse, criado em 2010, que procura dar continuidade à sua ação e às suas atividades profissionais em espaço(s) e tempo(s) plurais… e multimodais que permitem manter o contrato didático voluntário entre a professora e os seus amigos-estudantes assente em mensagens e interações pessoais nas quais as dimensões relacional e empática estão presentes, tais como os posts de felicitações de aniversários diversos, de êxitos profissionais, de acontecimentos pessoais, familiares…

Por ser multi e pluricanal, bem como multi e plurisemiótico, mas sobretudo por implicar posicionamentos e atos relacionais e empática em termos de interação, o Facebook converge nas suas dimensões de *processo* e *produto* com a conceção acional (e) multimodal, tal como a mesma se encontra definida e caracterizada no presente texto.

4. Questões prospetivas… para (não concluir, mas antes) continuar a investigar

Face ao exposto, a investigação exploratória aqui apresentada permite considerar que o Facebook é, de facto, um dispositivo (de comunicação e formação) multimodal.

Contudo, emerge uma questão central: se é verdade que o Facebook permite que a aula tradicional pode(rá) abrir-se a espaços e tempos outros, de modo a permitir que os estudantes possam continuar a sua interação com os seus professores para lá do período canónico da formação escolar também ela tradicional, desde que o objetivo da *didaticidade* seja objeto de aceitação recíproca não em termos de um contrato didático clássico, mas antes em termos de um contrato de prazer e partilha em convergência com o dispositivo em rede que o suporta, porquanto a aula pode migrar para o Facebook, é (ou será) possível fazer entrar o Facebook na aula?... até porque o dispositivo apresenta constrangimentos societais, designadamente associados ao perfil dos utilizadores não adultos e às questões de segurança desses mesmos utilizadores, para lá do facto de a Escola entender que os princípios do prazer e do voluntariado são de complexa e difícil conciliação com os princípios dos contratos educativo, pedagógico e didático tradicionais ainda dominantes nos espaços e tempos escolares clássicos.

A apresentação desta investigação aponta de modo comprovado para a conveniência – quando não para a necessidade – de construir metodologias de investigação que, para lá de responder à questão centrada no que pensam e dizem os sujeitos-aprendentes e/ou os agentes-professores das plataformas e/ou das redes sociais, permita compreender a ação – através, por exemplo, dos recursos de *eye tracking* ou *mouse tracking* – na sua relação com os próprios instrumentos analíticos gerados pelos dispositivos, sem omitir a relevância das questões éticas ligadas a estes dispositivos.

Acresce que a consumação da investigação sobre esta problemática, por não poder deixar de ser executada no quadro das dimensões pedagógica e didática da ação educativa, não deve(rá) implicar que a formação dos docentes passe a incluir uma abordagem didatológica dos dispositivos e formatos tecnológicos, ou seja, um projeto educacional *de* e *pela* formação acional (e) multimodal de professores?

Referências bibliográficas

Cordes, S. (2009). Le rôle de l'éducation multimodale dans l'enseignement de la bibliothéconomie au 21ème siècle : les perspectives d'avenir. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council,* 23-27 de agosto de 2009, Milão, Itália (http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm – Consultado em 13/01/2010).
Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face). In: Colletta, J.-M. & Tcherkassof, A. (Eds.) (2003). *Les émotions. Cognition, langage et développement* (pp. 59-67). Sprimon: Mardaga.
Cosnier, J. (2006). Émotions et sentiments. Paris: Retz.
Cosnier, J. (2007). À son tour, voilà que Psyché cause. *Actualités Psychologiques*, 19, 17-21 (http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/publications.htm – Consultado em 17/01/2010).
Ferrão Tavares, C. (1985). La classe de langue et les interactions comportementales. *Études de linguistique appliquée*, 58, 15-26.
Ferrão Tavares, C. (1997). Apresentação. *Intercompreensão*, 6, 5-7.
Ferrão Tavares, C. (2013). D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication. *Synergies Portugal*, 1, 91-115.
Filliettaz, L. (2005). Gestualité, corporéité et multiactivité dans les interactions en situation de travail et de formation. *2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS). Interacing Bodies – Corps en interaction. Gestures and the Organization of Social Interaction: Ethnomethodological and Conversational Perspectives* (http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=259 – Consultado em 12/02/2010).
Goffman, E. (1959 [1996]). *Mise en scène de la vie quotidienne, Tome I : La Présentation de Soi*. Paris: Minuit.
Infopédia (2014a). intermodal (http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/intermodal?acp=2 – Consultado em 15/05/2014).
Infopédia (2014b). multimodal (http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/multimodal – Consultado em 15/05/2014).
Jaquinot-Delaunay, G. (1997). L'implication interactive dans le multimédia. *Intercompreensão*, 6, 61-65.
Lamy, M.-N. (2011). Entre les 'murs' de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible". In: Dejean, C. *et al.* (Coord.). *Actes du colloque EPAL 2011*, Université Stendhal – Grenoble III, Grenoble, França (http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf – Consultado em 21/04/2013).
Mondada, L. & Markaki, V. (Eds.) (2006). Interacting Bodies. *2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS). Interacing Bodies – Corps en interaction. Gestures and the Organization of Social Interaction: Ethnomethodological and Conversational Perspectives* (http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=259 – Consultado em 8/04/2012).
Plantin, Ch. *et al.* (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: PUL.
Porcher, L. (1985). L'intéressant et le démonstratif : À propos du statut de la didactique des langues et des cultures. *Études de linguistique appliquée*, 60, 17-21.

Souchon, A. (2006). *De l'intermodalité à la multimodalité : Enjeux, limites et perspective*. Mémoire de Master. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
Vulbeau, A. (2008). Multimodalité et réseau urbain. *Informations sociales*, 147, 97-98.
Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34/2, 157–174.
Tan, N. *et al*. (2010). Multi-level annotations of non verbal behaviors in French spontaneous conversations. (http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/88/32/PDF/Tan_et_al._LREC_2010.pdf – Consultado em 11/04/2013).
Scheflen, A. E. (s.d.). Systèmes de la communication humaine. In: Winkin, Y. (1981) *La nouvelle communication* (pp. 145-157). Paris: Éditions du Seuil.
Silva, J. & Silva e Silva, M. (2014). Du non(-)verbal à la multimodalité en didactique des langues-cultures. In: Santos, A. C. *et al.* (Orgs.) (2014) – *Intercompreensão, Plurilinguismo & Didática das Línguas – Uma viagem entre culturas, Homenagem a Clara Ferrão Tavares* (pp. 389-411). Chamusca: Edições Cosmos.

A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA TECNOPOLIS

Joaquim Escola

UTAD
jescola@utad.pt

Resumo

Vivemos numa sociedade cada vez mais complexa, evidenciada pela manifesta dificuldade em identicar um traço inquestionável que a possa definir, pelo que não causa qualquer estranheza que vão proliferando designações tão diversas para a caraterizar: Sociedade em rede (Castells), sociedade da informação e da comunicação, sociedade do conhecimento, Telepolis (Echevarría), Tecnopolis (Postman), Omnipolis (Virilio), Cidade-Mundo (Mattelard), Pós-industrial (Bell), Pós-moderna (Lyotard) entre muitas outras possíveis. A complexificação deveu-se, em parte, ao considerável alargamento dos meios e mediações comunicacionais de que nos servimos no nosso quotidiano para disponibilizar informação, interagir e comunicar com os outros, para construir o conhecimento. Uma das áreas mais atingida pelas transformações introduzidas pelo progresso tecnocientífico é, seguramente, a educação. A "escola informada", anunciada tão entusiasticamente no Livro Verde para a sociedade de informação e comunicação em Portugal, encontra-se agora provocada, desafiada a discutir a sua missão, a redefinir os papéis do professor e dos alunos, a clarificar e legitimar os novos contextos de formação e educação, a compreender as implicações no processo de construção do conhecimento. Da mesma forma que o aparecimento de determinados dispositivos de comunicação assinalou momentos incontornáveis de evolução e, em alguns casos, de revolução societal e educacional, o desenvolvimento recente da WEB, no que hoje se encontra consagrado como WEB 2.0, encaminha a educação no sentido do que Adell designa por educação 2.0.

Nesta comunicação pretendemos discutir as extraordinárias transformações tecnológicas que se fazem sentir na sociedade, na tecnopolis, para mais facilmente esclarecer os desafios que se colocam à escola, à educação no século XXI. As transformações vão patenteando o desfasamento entre o que foi, num passado recente, a comunicação educativa e, o que deverá ser, exigindo, por isso mesmo, o minucioso labor que nos leva à sua redefinição.

Projetos socioeducativos e trabalho em rede em concelhos do interior norte de Portugal

Cristina Trino, Isabel Costa, Armando Loureiro

Isabel Costa: UTAD/CETRAD/CIIE

Armando Loureiro: UTAD/CIIE

Resumo

O presente trabalho está centrado nos projetos socioeducativos/socioculturais, enquanto projetos de educação não formal, promovidos pelas autarquias e que, com frequência, têm finalidades e estratégias que os colocam no âmbito do desenvolvimento comunitário, e envolvendo múltiplos parceiros para a sua consecução. Foram analisados projetos socioeducativos em municípios do interior norte de Portugal pois, nos últimos anos, os municípios viram reforçadas as suas competências na área da educação, sendo que, nesta nova qualidade de agentes educativos, têm catalisado algumas dinâmicas educativas locais. Sendo os municípios locais privilegiados de promoção do desenvolvimento local, e atendendo ao seu potencial educativo, a construção de projetos socioeducativos surge como um modo de atingir esses desideratos, o que pressupõe o desenvolvimento de dinâmicas específicas e de parcerias locais.

Foi no âmbito desta problemática que realizámos um estudo qualitativo, em três municípios do interior norte de Portugal, que visa constituir um contributo para a compreensão das políticas e das práticas das autarquias na esfera educativa. Nomeadamente, este estudo pretende compreender as conceções dos projetos socioeducativos em algumas autarquias, bem como os processos e dinâmicas da sua construção e desenvolvimento. Um dos três municípios foi alvo de estudo mais detalhado, pelo que consideramos que se tratou de um estudo de caso. O estudo baseou-se na análise dos textos dos projetos socioeducativos, na análise de sites e numa entrevista.

Como principais conclusões deste trabalho, foram identificadas algumas tipologias de objetivos e de atividades dos projetos socioeducativos. Foram ainda

identificados os parceiros que colaboram com os projetos, o que indicia que o trabalho em pareceria/trabalho rede é uma caraterística de relevo nos projetos socioeducativos das autarquias.

No concelho que foi estudado com mais pormenor, a educação é mencionada como uma prioridade política e a ação da autarquia nesta área é apontada como bastante diversificada, multifacetada e extravasando as suas competências legais. Sobre a intervenção socioeducativa, ela é perspetivada como estando, de uma forma geral, integrada na política social da autarquia, atendendo às características locais, intentando promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, decorrendo, com frequência, com a participação de distintas entidades. O estudo revelou ainda opiniões sobre a atual distribuição de competências socioeducativas dos municípios.

Palavras-chave: projetos socioeducativos; autarquias e educação; parcerias; redes em educação; animação socioeducativa; animação sociocultural

UM QUADRO TEÓRICO-PRÁTICO PARA A ABORDAGEM PLURILINGUE NO JARDIM-DE-INFÂNCIA: O PROJETO ALPHAEU, ALFABETOS E PERSPETIVAS EUROPEIAS COMPARADAS

Margarida Morgado, Maria José Infante

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, marg.morgado@ipcb.pt

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, minfante@ipcb.pt

Resumo

O projeto ALPHAEU (Alphabets of Europe), formado por um consórcio europeu de especialistas no ensino das línguas e das TIC educativas, tem por objetivo criar recursos de sensibilização plurilingue para o pré-escolar. Os recursos são alfabetos temáticos (sobre a quinta, a cidade, a escola, a casa e cinco países europeus) em seis línguas (português, italiano, inglês, romeno, alemão e grego cipriota), um conjunto de atividades associadas aos alfabetos, um módulo e manual de formação de formadores e uma implementação nos países parceiros. A comunicação aborda os recursos no contexto de questões relativas à sensibilização plurilingue no pré-escolar em contexto europeu.

1. A sensibilização plurilingue no jardim-de-infância

Uma sensibilização plurilingue ao nível da educação pré-escolar oferece algumas resistências e desafios múltiplos. O primeiro desafio consiste em delimitar a noção de 'ensino aprendizagem' de línguas estrangeiras da noção de sensibilização das crianças ao mundo globalizado, cada vez mais multicultural e plurilingue, que as rodeia. Esta última envolve igualmente começar a perceber a conexão entre as línguas e os seus modos próprios de representação da realidade, de ver o mundo ou de o pensar, isto é, abrir-se ao entendimento de cada língua como cultura e modo de vida.

O segundo desafio que se coloca a qualquer projeto de sensibilização plurilingue sustentada na ideia de criança competente e dotada de um modo muito próprio de apropriação crítica da realidade ao nível do jardim-de-infância reside em ser capaz de delinear atividades, estratégias e materiais. Trata-se de definir uma didática de sensibilização plurilingue.

O terceiro desafio reside em descortinar e 'formar' as representações, atitudes e crenças de crianças, pais e educadores sobre o que é, e para que pode servir, uma sensibilização plurilingue no jardim-de-infância. Neste quadro emergem valorações relativas entre línguas quanto à sua utilidade futura e à relação afetiva que cada um estabelece com línguas em particular, que são de explorar neste contexto educativo.

Todos estes desafios são abordados pelo projeto AlphaEU[1], cujo logo se apresenta na figura 1.



Figura 1. Logo do projeto AlphaEU.

2. O estado da arte

Os dados apresentados assentam no trabalho colaborativo de uma equipa internacional[2], que compilou relatórios nacionais sobre a exploração de abecedários e atividades de reconhecimento das letras do alfabeto em jardim-de-infância, a partir de um guião comum que compreendia as seguintes focos de análise: políticas de ensino de línguas estrangeiras ao nível pré-primário, práticas e metodologias de ensino e aprendizagem ou de sensibilização às letras do alfabeto e à escrita em jardim-de-infância na língua materna com potencial de transferibilidade para as línguas estrangeiras; e abordagens genéricas ao uso de recursos digitais para sensibilização às línguas estrangeiras em jardim-de-infância (AlphaEU State of the Art Report, 2013).

Os relatórios nacionais foram produzidos a partir de um guião comum com questões previamente acordadas, comentadas por todos os parceiros e finalmente combinados num relatório transnacional, cujo objetivo era o de servir de base ao desenvolvimento dos recursos digitais e das abordagens pedagógicas que os acompanham.

As questões relativas aos contextos nacionais, legislação e orientações, visavam compreender as especificidades de cada país relativamente à provisão de educação pré-primária, idades das crianças, se essa educação é obrigatória ou facultativa, essencialmente privada ou pública, durante quantos anos se desenrola, se as línguas estrangeiras fazem parte dessa educação, quem as ensina, como e durante quanto tempo, e com que objetivos. Pedia-se igualmente que se revissem as políticas de ensino, oferecendo uma pequena súmula das principais publicações oficiais e do que preconizam em termos de experiências bem-sucedidas de introdução de línguas

[1] Lifelong Learning Programme
This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

[2] Os países parceiros são: Chipre, Irlanda, Itália, Portugal, e Roménia. Participaram na recolha dos dados apresentados neste artigo os seguintes colegas: Charalambos Vrasidas, Petros Panaou e Katerina Theodoriou (CARDET, Nicósia); Valentina Tomba, Francesca Granieri, Sabra de Luca Ashwell (The Language Center S.R.L., Itália); Sarah Land and Emma Land (Meath Partnership,Irlanda); Margarida Morgado e Maria José Infante (Instituto Politécnico de Castelo Branco); Raymond Laverty (International Council for Educational Medi, Viena, Austria); e Adriana Lazar Oprea (University of Pitesti, Roménia).

estrangeiras em jardim-de-infância e de boas práticas de sensibilização para as línguas estrangeiras.

O guião continha também um conjunto de questões sobre o uso de alfabetos e de atividades relacionadas com a emergente/natural curiosidade das crianças pela leitura e pela escrita, em que se pedia aos relatores que consultassem educadores e diretores de escola, orientações curriculares e documentos oficiais. Pretendia-se saber como se introduzem as letras a este nível na língua materna, quais os recursos mais frequentemente usados (manuais, livros de atividades, etc.), quais as abordagens mais eficazes aos abecedários e quais as atividades criativas e lúdicas mais usadas na sensibilização à leitura e à escrita, o que se considera inovador nesta área, além de se pedirem sugestões de alfabetos, de livros infantis com abecedários e livros de atividades que pudessem servir de ponto de partida para este projeto.

Um outro conjunto de questões dizia respeito à utilização de recursos digitais para sensibilização às letras do alfabeto e à escrita: Quais as orientações dadas aos educadores relativamente aos recursos digitais? Existe alguma orientação específica para consulta de alfabetos em linha? Quais são os sítios web que poderiam ser usados para desenvolver atividades com alfabetos? Como é que os pais, os bibliotecários e os educadores em geral usam os recursos digitais com finalidades pedagógicas?

Pediam-se ainda sugestões bibliográficas sobre como desenvolver atividades relacionadas com alfabetos no contexto de sensibilização de crianças às línguas estrangeiras, uma lista das atividades mais comummente usadas para ensinar línguas estrangeiras a este nível, e um comentário sobre a vantagem de uma abordagem comparativa para promover a sensibilização às línguas estrangeiras no jardim-de-infância.

2.1. A perspetiva comparada

Escreve David Coulby (2012) que os estudos de educação comparada e de educação intercultural andam muitas vezes de mãos dadas: o estudo da sensibilização plurilingue em Portugal, na Irlanda, no Chipre, na Roménia, na Áustria e na Itália será simultaneamente comparado e intercultural. A par de examinar diferenças ~~de p~~olíticas educativas e práticas desses países, qualquer estudo intercultural ilumina também diferenças entre grupos de alunos em cada um desses estados europeus. Embora a legislação educativa em Portugal seja nacional (com algumas exceções para territórios insulares), tal não significa que todas as escolas em todas as regiões de Portugal perpetuam as mesmas condições de sensibilização plurilingue; a provisão de acesso ao jardim-de-infância, os equipamentos do jardim-de-infância, a formação disponibilizada para educadores, o estatuto socioeconómico de pais e alunos, a presença de etnias e de grupos minoritários, todos estes aspetos podem ser abordados de uma perspetiva intercultural.

No contexto do desenvolvimento de projetos em espaço europeu e internacional é importante ter em conta que nem sempre a escolaridade se inicia na mesma idade das crianças, que a sensibilização às, e aprendizagem de, línguas estrangeiras se inicia em idades distintas, logo que se inicia a escolaridade ou alguns anos mais tarde, para além de outras questões de que são exemplo, determinar se concluída a frequência da

educação pré-escolar, as crianças devem saber ler ou apenas ter tido contacto com algumas letras e ter tido uma sensibilização à escrita (Pinter, 2006: 1).

Apropriando o conceito de Pinter (2006:1-2) para operacionalizar a ideia de uma 'sensibilização plurilingue no jardim-de-infância", diríamos que o jardim-de-infância será um espaço/tempo de iniciação e adaptação à escola(rização), aquilo a que a autora chama um "starting school framework". Nesta fase as crianças não possuem uma consciência de si próprias como aprendentes de línguas estrangeiras, as suas capacidades de escrita e de leitura são muito limitadas, para além de que possuem um conhecimento limitado do mundo e ainda vivem muito centradas sobre si próprias, preferindo a fantasia a cenários reais.

No jardim-de-infância poderá existir maior ou menor heterogeneidade linguística e/ou cultural. A postura do educador pode potenciar ou inibir o gosto pela partilha da cultura, em geral, e neste particular, da língua. Poderá existir uma cultura de celebração do que é diverso ou uma cultura de conformidade ao *status quo* e promoção do nivelamento social e linguístico.

Criada esta breve caraterização de partida, torna-se possível comparar o que são as práticas e preferências de diversos contextos escolares europeus em termos de sensibilização às línguas (e culturas) estrangeiras, materiais e recursos que se consideram mais adequados a essa finalidade e as implementações pedagógicas preferidas, bem como quais os enquadramentos de formação de educadores adultos.

Torna-se igualmente possível concordar em pressupostos comuns:

- Nesta fase as línguas estrangeiras são introduzidas e não ensinadas, com um propósito de sensibilização para a multiplicidade de línguas/culturas em redor da criança;

- O desejável é que a criança contacte, no máximo, com mais duas línguas, para além da sua língua materna;

- A prioridade deve ser deixar as crianças experimentar as línguas estrangeiras nas atividades do quotidiano;

- A chave de aprendizagem nesta fase é a simplicidade, a naturalidade e a repetição;

- Tal como acontece com a aquisição da língua materna, a criança procura adivinhar o que ouve e experimenta utilizar palavras e muitas vezes usa-as sem as compreender totalmente; gosta de brincar com as palavras e de experimentá-las (Pinter, 2006:20);

- Os pais e os educadores são elementos-chave na questão de sensibilização das crianças para as línguas estrangeiras; eles terão as suas próprias perceções, opiniões e fontes de informação sobre o que significa aprender uma língua estrangeira, quais as ~~línguas estrangeiras~~ que mais gostam e que gostariam que as crianças aprendessem e porquê; eles serão necessariamente um parceiro importante a ter em conta no propósito de sensibilização às línguas estrangeiras.

2.2. Políticas e práticas de sensibilização às línguas estrangeiras no jardim-de-infância

A educação pré-escolar organizada pelo governo central no Chipre, Irlanda, Itália, Portugal e Roménia, embora o seja a nível regional na Áustria. Existem também diferenças entre uma preferência para que a educação das crianças de nível pré-escolar seja levada a cabo na família, como na Áustria, e optar por creches e jardins-de-infância, que, por exemplo, na Roménia e em Portugal, possuem um currículo.

Os jardins-de-infância dos países parceiros AlphaEU empregam pessoal qualificado (educadores, professores e pedagogos), embora as qualificações de entrada possam ser diferentes de país para país. O pré-escolar pode preceder o ensino básico ou ser parte dele, como na Irlanda em que as crianças de quatro anos podem frequentar classes infantis em escolas básicas. Geralmente empregam-se falantes nativos com alguma qualificação na área da educação ou professores de línguas estrangeiras, tanto experientes como recém-formados. De um modo genérico, todos os relatórios salientam que os jardins-de-infância devem fornecer cuidados estruturados, de qualidade com ênfase nas atividades lúdicas, nas relações e no desenvolvimento da linguagem. Os sistemas educativos irlandês e austríaco sublinham as parcerias dos jardins-de-infância com os pais.

Em países como Portugal e a Irlanda a frequência do jardim-de-infância também é equacionada como um complemento importante da educação familiar, sobretudo em zonas carenciadas, já que pode promover o desenvolvimento geral dessas crianças e evitar posteriores dificuldades radicadas no desnível social.

O que também é comum ~~a todos~~ nos relatórios, à exceção da Irlanda (que não valoriza a aprendizagem de línguas estrangeiras a este nível), é que os pais valorizam a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, mesmo quando os sistemas educativos não as incluem ao nível pré-escolar. As instituições privadas parecem estar mais abertas do que as estatais à introdução de línguas estrangeiras e quando existem aulas de língua estrangeira, o inglês parece ser a escolha mais óbvia, seguida do alemão, francês e eventualmente do espanhol (na Irlanda), para além das línguas de comunidades imigrantes locais como o croata, o checo, o húngaro, o italiano, o esloveno, o eslovaco e o romeno na Áustria. Em certos contextos existem classes bilingues, como no caso de Chipre, em que o grego funciona como segunda língua. Existem ainda experiências de CLIL (aprendizagem integrada de língua e conteúdo) em Chipre, de exploração do tema da semana durante 20 a 30 minutos duas a três vezes por semana em língua estrangeira. De entre todos os relatórios, a Roménia oferece a escolha mais alargada de línguas estrangeiras: espanhol, russo e italiano.

As aulas de língua estrangeira ocupam de entre 15 a 30 minutos uma ou duas vezes por semana até desde 50 minutos a 1 hora. Os objetivos linguísticos são essencialmente o desenvolvimento de uma consciência fonológica, a produção de pequenos discursos com fins comunicativos, o desenvolvimento de vocabulário em torno de tópicos familiares à criança e a aprendizagem em contexto de canções, instruções e rimas. São também frequentemente enunciados objetivos interculturais que incluem o desenvolvimento da curiosidade pelo outro, a sua língua e a sua cultura; a comparação e contraste de semelhanças entre línguas; e a capacidade de pensar outras línguas como formas de comunicação e de representação da realidade.

Da análise comparativa dos relatórios parecem emergir três necessidades: a primeira diz respeito a promover os benefícios de uma sensibilização precoce às línguas estrangeiras entre os pais, em particular na Irlanda; a segunda refere-se à estratégia de

encorajar a aprendizagem de línguas 'minoritárias' no contexto europeu no sentido em que raramente são aprendidas como línguas estrangeiras, como é o caso do grego, do romeno e do português; a terceira refere-se à necessidade de produzir materiais e recursos pedagógicos para sensibilização às línguas estrangeiros no contexto de jardim-de-infância.

Emergem ainda algumas bases para tomadas de decisão sobre a construção dos materiais e recursos pedagógicos AlphaEU. Crianças mais jovens aprendem línguas de forma mais intuitiva, através de, por exemplo, exploração criativa estimulada pela curiosidade. Quanto mais jovens forem quando da interação com diferentes línguas, maior a capacidade de desenvolver uma perceção do ritmo, fonologia e entoação dessas mesmas línguas. Os materiais AlphaEU foram projetados para serem usados em paralelo com o modelo existente de "Language Awareness-raising or Exposure", cujo objetivo principal é "desenvolver a perceção e reconhecimento de diferentes sons e conceitos de uma ou mais línguas e a capacidade de perceber e reproduzi-las de uma forma interativa" (EC, 2011).

Obedecendo a uma série de orientações estratégicas (Education and Training, 2020; An Agenda for New Skills and Jobs, 2010; Council Resolution, 2008, Barcelona European Council Resolution, 2002), que colocam as competências interculturais e o plurilinguismo como prioridade de formação no espaço da União Europeia, o projeto AlphaEu centra-se na exploração e desenvolvimento da curiosidade para o outro, para a sua língua e cultura; na comparação e contraste entre línguas e culturas para encontrar aspetos comuns; e no treino de capacidades metalinguísticas para refletir como cada um pensa numa determinada língua.

De acordo com o manual de políticas de Ensino de Línguas no Ensino Pré-Primário (EC, 2011), abrir os horizontes das crianças para diferentes culturas e línguas aumenta o desenvolvimento individual e social; aumenta a sua capacidade de empatia e interação com o outro; desenvolve competências como compreensão, expressão, comunicação e resolução de problemas; e pode aumentar o poder de concentração e a autoestima.

O plurilinguismo promove o desenvolvimento pessoal da criança para que esta viva e aja num mundo cultural e linguisticamente diverso. Aprender uma língua estrangeira é essencial para despertar a consciência da existência de diferentes línguas e culturas. A exploração criativa estimula a curiosidade para o mundo global e os seus aspetos plurilinguísticos e pluriculturais. Este processo deve preparar a criança para lidar bem com situações de comunicação intercultural, ou seja, para esta desenvolver uma atitude positiva perante uma língua estrangeira e as pessoas que a falam.

É desejável que durante a sua educação, a criança tenha a possibilidade de aprender duas línguas estrangeiras e demonstre curiosidade por muitas outras como parte da sua mente aberta e tolerância pela diversidade de ensino. Isto só é possível se houver consciência suficiente da diversidade de línguas estrangeiras e dos currículos. O projeto AlphaEU fornece esta diversidade desejável através de uma abordagem plurilinguística e pluricultural. O que é realmente importante ter em consideração é que o objetivo de uma abordagem plurilinguística, como a do projeto AlphaEU, é despertar o interesse por línguas estrangeiras, o divertimento que a aprendizagem das mesmas proporciona e prover o uso geral das capacidades interculturais, tal como a capacidade de se relacionar com outras culturas menos conhecidas e a acolher a diversidade.

2.3. Sensibilização à escrita e aos alfabetos

Dos relatórios nacionais produzidos emergem igualmente exemplos de boas práticas na sensibilização às línguas estrangeiras, que foram apropriados para a produção de recursos AlphaEU. Os aspetos salientados foram: um vocabulário limitado, a possibilidade de repetição, um enfoque em atividades orais e na pronúncia e entoação, o centramento na criança e nos seus interesses e a inclusão de referências interculturais a explorar por comparação. Foi dada muita importância à ação, aos jogos, à utilização do formato narrativo para introduzir novos conceitos e vocábulos, e encorajar a interação.

No que diz respeito à sensibilização à escrita e ao reconhecimento de letras do alfabeto, os relatórios nacionais convergem para a noção de que as crianças neste nível precisam de contactar com ambientes ricos em linguagens e escritas, embora o objetivo seja o de apenas sensibilizar as crianças para atividades de escrita e de leitura e não aprender a escrever e a ler.

Em todos os países as crianças de cinco anos interagem com o código escrito para se familiarizarem com convenções gráficas e desenvolver a motricidade fina, embora as metodologias possam ser diversificadas. Os recursos mais usados para ensinar as letras dos alfabetos são 'flashcards', manuais, livros de escrita, abecedários ilustrados em que cada letra é associada a uma imagem e um objeto, letras magnéticas e *software* educativo que articula as letras.

As atividades consideradas mais adequadas são aquelas que levam a criança a brincar com a escrita - a isolar letras, a perceber onde começa e acaba uma letra, a ligar um objeto a uma letra, a usar letras para designar coisas, a usar letras para escrever o próprio nome, a separar letras de números, etc. -, as de audição de histórias e de memorização lúdica, as que ajudam as crianças a aprender a partir dos seus próprios contextos e as atividades que desenvolvem a sensibilidade fonológica da criança pelo jogo como pronunciar corretamente palavras, produzir rimas a aliteração, dividir sílabas, etc.

Em conclusão, torna-se necessário criar um vocabulário visual centrado nos interesses da criança em que ela possa associar letras a objetos a situações particulares. O ambiente dessa aprendizagem deve ser essencialmente lúdico, permitir interagir com as letras e associar estas a objetos do quotidiano da criança, ao mesmo tempo que chama a atenção dela para o que a rodeia. Devem igualmente convidar a criança a ouvir ativamente e a reconhecer letras, palavras e pequenas histórias. De entre os muitos recursos descritos nos relatórios nacionais destacam-se atividades de associação de letras a objetos começados por essa letra, de legendar objetos com letras que se vão associando para formar palavras, de associar palavras começadas pelo mesmo fonema, dominós de letras, sílabas e palavras, etc. Da revisão de abecedários e livros infantis recolheram-se igualmente algumas boas sugestões, de associação das letras a coisas e objetos do quotidiano de forma atraente e colorida e ao mesmo tempo com especificidade cultural, de desenvolvimento de temas ~~pelos alfabetos~~ e de incorporação da noção de busca: uma personagem parte em busca de qualquer coisa. Essa busca organiza a aprendizagem.

3. Recursos digitais AlphaEU

A opção feita pelo projeto AlphaEU foi a de criar alfabetos temáticos baseados em unidades e temas centrais no jardim-de-infância, como sejam a quinta, a cidade, a escola, a casa em seis línguas (português, italiano, inglês, romeno, alemão e grego cipriota), para além de um alfabeto sobre cada uma dessas culturas, de índole informativo. No total, são 30 alfabetos digitais, disponíveis em linha em alphaeu.org. Na figura 2 mostra-se um exemplo de uma página do Alfabeto da Cidade da Alpha e do Zara, em romeno.

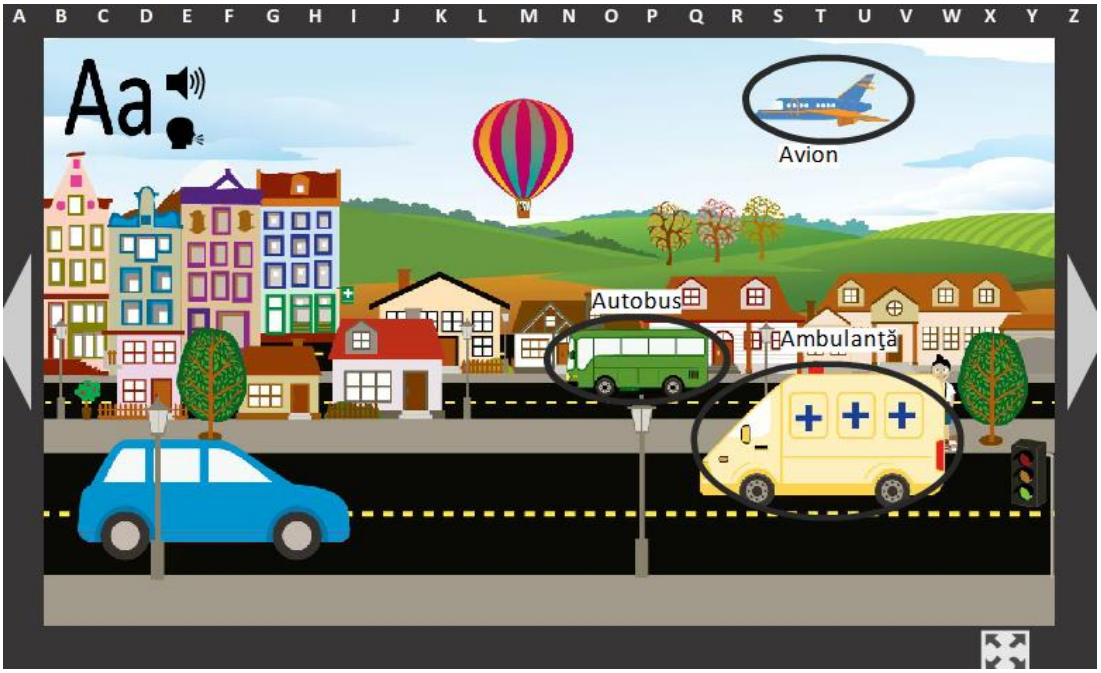


Figura 2. Alfabeto da Cidade, página do A, em romeno.

Os alfabetos organizam-se em torno da noção de 'busca'. Alpha é uma menina, que tem um cão, o Zara, e anda a tirar fotografias para o seu álbum. A primeira página introduz o tópico de busca, que pode ser lido (por um adulto) ou ouvido, como se vê na figura 3.



Figura 3. Página inicial em romeno do alfabeto da cidade. Texto introdutório. A Alpha e o Zara enviam um postal da cidade que visitaram.

Geralmente, cada alfabeto digital apresenta cada letra do alfabeto numa página, que contem duas ou três palavras por letra. Os utilizadores terão de procurar os objetos cujos nomes começam pela letra da respetiva página, arrastando o cursor pela página; quando se clica num objeto, pode-se ouvir a palavra pronunciada por um falante nativo da respetiva língua e ver a palavra escrita na língua do alfabeto. Para um mesmo tópico, por exemplo: a quinta, podemos aceder a alfabetos nas 6 línguas. No topo de cada página representa-se a letra em maiúscula e minúscula, acompanhado de dois ícones que permitem ouvir o nome da letra e o(s) son(s) fonéticos da letra na língua selecionada (figura 4).



Figura 4. Representação gráfica e fonética da letra

Os alfabetos informativos sobre cada país parceiro apresentam caraterísticas diferentes dos Alfabetos da Cidade, da Quinta, da Casa e da Escola. O seu objetivo é mais explicitamente intercultural no sentido em que visa despertar a curiosidade das crianças para aspetos culturais de cada nação, fotografados e apresentados em cada página com uma pequena explicação. Há referências a animais, a meios de transporte, às capitais e cidades dessas nações, bem como a objetos que se consideram representativos (figura 5).



Figura 5. A página do B do Alfabeto da Roménia.

A grande vantagem destes recursos digitais sobre alfabetos temáticos em forma de livro é o serem acompanhados de gravações das letras, sons e palavras por falantes nativos das línguas (mesmo em variantes de línguas, como o grego cipriota, o alemão austríaco ou o inglês falado na Irlanda). Constituem, por essa razão, bons modelos de pronúncia, um dos aspetos mais valorizados na sensibilização precoce às línguas estrangeiras.

Como nos alfabetos impressos, a representação visual da palavra reforça a compreensão do objeto e da sua associação a um conjunto de sons, tornando deste modo a compreensão da língua estrangeira mais fácil. Existe, no ambiente digital, a vantagem de a criança poder procurar a palavra na página arrastando o rato e descobrindo-a; ao clicar sobre ela, produz-se um som.

3.1. Atividades sobre os alfabetos temáticos

A exploração dos alfabetos temáticos poderá ter um interesse limitado no contexto da sensibilização às línguas estrangeiras se não for reforçado e acompanhado por outras atividades de caráter lúdico e de manipulação das palavras/sons/letras aprendidos. Com essa finalidade, AlphaEU criou um conjunto de atividades pedagógicas sobre os alfabetos com o intuito de reforçar a aprendizagem do vocabulário.

Para cada língua existem três atividades, duas monolingues e uma bilingue (inglês e outra língua, dada a centralidade do inglês como língua estrangeira nos países parceiros).

Todas as atividades têm uma página com o título, uma página com ajuda e um menu inicial disponível nas diferentes línguas dos países parceiros envolvidos no projeto. O botão de ajuda está disponível ao longo das atividades, para que as crianças

ou pais/professores possam recorrer a ela se necessitarem de ajuda ou esclarecimento sobre o modo de funcionamento das atividades.

A atividade 1 – adivinha a língua – contrasta o inglês com outra língua e pode ser desenvolvida em três níveis de dificuldade (iniciado, intermédio ou avançado). A atividade tem por objetivo pedagógico ajudar as crianças a tomar consciência da existência de outras línguas para além das suas e ajuda a despertar interesse nas semelhanças e diferenças entre a sua língua e o inglês.

No fundo do ecrã existem duas bandeiras. Pais/professores devem clarificar qual a bandeira que corresponde a cada país, e, depois, tudo o que as crianças têm de fazer é arrastar os cartões que contêm as palavras até à bandeira do país com a língua correspondente. Cada vez que a criança clicar no cartão ela poderá ouvir o som da palavra escrita neste. É possível clicar no botão de som no canto superior direito para usar o modo silêncio para que a atividade seja focada na leitura e reconhecimento das palavras. Se a criança arrastar o cartão para a bandeira que não lhe corresponde, este irá imediatamente para a posição inicial, para assim ela saber que errou e tentar novamente (figura 6).



Figura 6. Atividade 1 que contrasta inglês com cipriota.

Cada vez que a criança arrastar a palavra para a bandeira correta, uma estrela amarela irá acender-se no meio da janela. Assim que a criança tenha completado a atividade irão ouvir-se aplausos e as estrelas vão saltar no centro do ecrã.

A atividade 2 – Soletra a palavra – visa auxiliar as crianças a rever o alfabeto e a soletrar palavras relacionadas com o Alfabeto da Escola da Alpha e do Zara em cada uma das línguas - grego, italiano, inglês, português, alemão e romeno (Figura 7).



Figura 7. Atividade 2

Nesta atividade a Alpha soletra as palavras do alfabeto da "Escola" e é pedido às crianças que cliquem na letra correta do alfabeto. Se assim fizerem, a letra aparece no quadro. Cada vez que a letra correta for selecionada e surgir o quadro, a palavra vai-se gradualmente formando. Se a criança não clicar na letra correta, esta não aparecerá no quadro. As crianças podem clicar na Alpha as vezes que quiserem: ela repetirá a letra as vezes que forem necessárias.

Uma vez que a criança tenha completado com sucesso a palavra soletrada, uma imagem da palavra aparecerá e as crianças poderão ouvir a palavra. Clicando na imagem, o cartão específico irá desaparecer e a palavra será apagada do quadro. As crianças poderão recomeçar com uma nova palavra.

Para esta atividade existem também três graus de dificuldade.

A atividade 3 - Testa a tua memória! – é um jogo clássico de memória de associação da imagem à palavra escrita. A atividade existe nos cinco temas e nas seis línguas, em três níveis de dificuldade e consiste em virar e emparelhar aos pares um conjunto de cartões (imagens e palavras escritas). Ao clicar no cartão com a palavra escrita ouve-se o som (Figura 8).



Figura 8. Menu inicial da atividade 3, de escolha do tema para o jogo de memória.

4. Referências bibliográficas

AlphaEU (2013) State of the Art Report. Unpublished. Nicosia: Cardet.

AlphaEU (2014) Adult Mediator's Guide. Unpublished. Nicosia: Cardet.

D. Coulby (2012) Postscript. Intercultural and comparative education. Intercultural Education, vol. 23, No 5: 465-466.

European Commission. (2011). Commission Staff Working Paper – Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook. Brussels: European Commission.

A. M. Pinter (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford and New York: OUP.

PROJETO SCHOOL SAFETY NET (SSN). UMA PARCERIA EUROPEIA NA ÁREA DA PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

Margarida Morgado
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, marg.morgado@ipcb.pt

Resumo

O projeto School Safety Net (SSN), de disseminação de boas práticas na prevenção do abandono escolar precoce, disponibiliza recursos coligidos em diversos países europeus (histórias de sucesso, recursos pedagógicos, publicações, linhas de orientação e experiências) em quatro eixos temáticos: deteção de alunos em risco; integração de alunos imigrantes; superação de dificuldades de aprendizagem; e superação de situações de violência e *bullying*. Os recursos, disponíveis na base de dados em linha do projeto http://schoolsafetynet.pixel-online.org/index.php, constituem instrumentos de formação, que se relevam a partir de um caso prático ilustrativo de como diversos utilizadores poderão eficazmente utilizar os recursos coligidos para finalidades diversas.

1. O Projeto School Safety Net (SSN)

O projeto School Safety Net (SSN), disponível em http://schoolsafetynet.pixel-online.org, é um projeto financiado pela União Europeia[1] para 2013 e 2014 e promovido por um conjunto de países europeus (Itália, Portugal, Espanha, Bélgica, Roménia, Grécia e Turquia)[2], sobre a prevenção do abandono escolar precoce, a partir de 4 núcleos: deteção de alunos em risco de abandono, integração de alunos imigrantes, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e prevenção de episódios de violência e de *bullying*.

O projeto SSN é essencialmente um projeto de disseminação de recursos e de partilha deles de uma perspetiva de comparabilidade europeia, bem como de uma exploração cruzada e mutuamente fertilizada entre os atores: alunos, pais (ou encarregados de educação), professores, diretores de escola e decisores políticos. Conceptualmente, o projeto assenta numa abordagem 'bottom-up', das práticas e experiências recolhidas no terreno (em escolas e entre os atores já mencionados) para a reflexão e disseminação das melhores práticas, e visa integrar, num todo, várias causas identificadas do abandono escolar precoce e tratá-las de forma transnacional.

Os parceiros institucionais do projeto são instituições de formação de professores, associações de professores e escolas vocacionais e profissionais, que se ligam em rede com diversos outros parceiros nacionais, desde centros de investigação a programas nacionais (como é o caso do programa Escolhas em Portugal) até comissões de proteção

[1] ActionKA4: "Dissemination and Exploitation of Results and Exchange of Good Practice".

[2] Os co-autores do projeto são: Christine Cloes (Inforef, Bélgica), Julien Keutgen (Inforef, Bélgica), Spiros Sirmakessis (TEI Messolongi, Grécia), Giuseppe Italiano (CIPAT, Itália), Achihăiţei Mihaela Cornelia (Liceul "Alexandru Cel Bun" Botoşani, Roménia), Rosario del Rey (Universidade de Sevilha, Espanha), Joaquín Mora-Merchán (Universidade de Sevilha, Espanha), Lydia Álvaro (Universidade de Sevilha, Espanha), Pilar Ridao (Universidade de Sevilha, Espanha), Paz Elipe Murat (Universidade de Sevilha, Espanha), Murat Demirbaş (Universidade de Kırıkkale, Turquia), Mustafa Bayrakcı (Universidade de Kırıkkale, Turquia) e Domingos Santos (Instituto Politécnico de Castelo Branco).

de crianças e jovens, associações sem fins lucrativos e agrupamentos de escolas.[3] Para além dos países parceiros do projeto, existem instituições em países terceiros associados (por exemplo, Polónia, Áustria e Chipre), cuja missão é essencialmente de disseminação das boas práticas compiladas e disponibilizadas a partir da base de dados SSN. Estes parceiros associam-se voluntaria e oficialmente ao projeto SSN para contribuir para melhorar o seu impacto junto dos grupos alvo e para garantir a sua sustentabilidade para além do período de financiamento.

O projeto SSN visa responder à necessidade dos sistemas educativos europeus de lidarem com questões de abandono escolar precoce, atuando ao nível da sua prevenção, disponibilizando para o efeito um conjunto de recursos, organizados numa base de dados, que pode ser usado por escolas, instituições de formação e investigação e também por professores, diretores, alunos, pais e encarregados de educação, decisores políticos e trabalhadores sociais no setor educativo.

Na base de dados do projeto SSN os utilizadores encontram um conjunto de materiais úteis para a compreensão das razões, causas e consequências do abandono escolar, bem como um conjunto alargado de propostas de solução encontradas em diversos países, que podem ser exploradas diretamente por cada um dos destinatários do projeto acima referidos: histórias de sucesso; recensões de recursos pedagógicos; recensões de publicações; linhas de orientação; testemunhos de professores; cenários e sua resolução.

2. Metodologia

Metodologicamente, o projeto começa pelo envolvimento de agrupamentos de escolas básicas e secundárias e escolas profissionais associadas[4], em cada país, para posterior recolha nelas de histórias de sucesso na prevenção do abandono escolar precoce, em cada uma das áreas identificadas, narradas da perspetiva de quatro dos cinco grupos alvo, nomeadamente: alunos, encarregados de educação ou pais, professores e diretores de escola.

2.1. Histórias de sucesso

As Histórias de Sucesso sobre Prevenção do Abandono Escolar foram recolhidas nos países envolvidos no projeto a partir de um guião comum, por intermédio de entrevistas orais ou escritas, posteriormente analisadas e comentadas pelos próprios narradores ou pela equipa de recolha.

De realçar que se pretendiam relatos de histórias de sucesso nas 4 áreas acima descritas. Pediam-se 2 histórias na área da identificação de alunos em risco e 4 histórias em cada uma das outras áreas (integração de alunos imigrantes, superação das dificuldades de aprendizagem e prevenção da violência e do *bullying*), em cada país, cada

[3] A rede em Portugal envolve os seguintes parceiros associados: Associação Amato Lusitano; Alto Comissariado para as Migrações - Programa Escolhas; Liga Anti Pobreza; Centro de Investigação C3i do Instituto Politécnico de Portalegre; CETAPS - Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies, Universidade Nova de Lisboa e Universidade do Porto; Casa da Infância e Juventude (CIJE) em Castelo Branco; Escola Superior de Educação de Portalegre; Instituto de Apoio à Criança, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Castelo Branco; ADEPE – Associação para o Desenvolvimento de Peniche.

[4] As escolas parceiras em Portugal são: Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira; Agrupamento De Escolas João Roiz; Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos; Agrupamento de Escolas Nuno Álvares; e ETEPA Escola Tecnológica Profissional Albicastrense.

uma delas narrada de um ponto de vista de um diretor de escola, de um professor, de um aluno ou de um encarregado de educação.

Também para a identificação das histórias de sucesso foram definidos alguns parâmetros, pois se solicitava que, em aproximadamente 500 palavras, as histórias de sucesso descrevessem os principais atores envolvidos no processo, onde, quando e como a história se desenrolou, as razões pelas quais a história podia ser considerada um caso de sucesso, qual foi o ponto de partida do aluno, de modo que se entendesse claramente em que consistiu o sucesso e, quando relevante, uma caraterização do estatuto socioecónomico e familiar do aluno.

Depois de narrada a história, pedia-se um comentário em cerca de 300 palavras sobre quais as provas de que se trata efetivamente de uma história de sucesso, uma análise da interação entre os atores envolvidos no processo, quando relevante, uma descrição das medidas de política educativa aos níveis local, regional e nacional que contribuíram para o sucesso do caso descrito e, por último, uma identificação do potencial de transferibilidade dos elementos da experiência descrita para outros contextos/países.
Recolhidas em português e/ou em inglês, as histórias de sucesso portuguesas foram editadas pela equipa portuguesa da parceria de modo a apresentar alguma coesão interna, e publicadas em linha na base de dados do portal SSN (http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB_home.php).

As recolhas de histórias de sucesso por cada escola/agrupamento constituem um ponto de partida, muito rico, para explorar problemas e modos de os resolver no contexto da problemática da prevenção do abandono escolar precoce.

Os 25 títulos das histórias de sucesso recolhidas em Portugal, ultrapassam, em número, largamente as 14 pretendidas por país parceiro do projeto SSN. No total, são 138 histórias de sucesso compiladas em escolas de Portugal, da Bélgica, da Itália, da Grécia, da Polónia, da Roménia e da Turquia que estão disponíveis em linha no portal do projeto (http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB_sstory.php).

2.2. Recursos Pedagógicos

Simultaneamente a esta recolha, os parceiros do projeto SSN fizeram um pequeno levantamento bibliográfico crítico de recursos pedagógicos e publicações sobre as quatro temáticas, na sua língua e em inglês.

A recolha deste recurso obedeceu a um guião comum que definia três níveis: europeu, nacional ou local, e oferecia uma tipologia vasta de recursos, desde um curso em linha a brochuras e panfletos, passando por manuais em forma de livro, jogos interativos em linha, publicações em linha, vídeos, portais web, capítulos de livros, etc. De modo a poderem ser usados por qualquer um dos destinatários, os recursos pedagógicos poderiam ser selecionados para quatro públicos-alvo: diretores de escola, professores, pais ou encarregados de educação, ou alunos. Pedia-se igualmente uma descrição breve do produto em 300 palavras e uma recensão, em 500 palavras, que considerasse os seguintes aspetos: clareza da estrutura e sequência lógica do conteúdo; valor educativo e formativo; qualidade e relevância, bem como adequação ao grupo alvo, potencial de transferibilidade e uma análise dos pontos fortes e das fragilidades do material.

São 190 recensões de recursos pedagógicos para diretores de escola, professores, alunos e pais no âmbito da identificação e alunos em risco de abandono escolar precoce,

da integração de alunos imigrantes no ambiente escolar, do apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e da prevenção da violência e do *bullying* na escola.
O guião de recolha de publicações oferecia a possibilidade de escolha entre relatórios de investigação, legislação, artigos académicos em papel ou na web, livro ou questionários, devendo ser resumida em 300 palavras e comentada também em 300 palavras.
A base de dados disponibiliza 291 publicações, quase sempre com hiperligações ao documento referido.

2.3. Linhas de orientação

A análise destas duas fases de trabalho converge para a criação de um recurso interativo de fácil consulta pelo utilizador final (aluno, pai ou encarregado de educação, professor, diretor de escola ou decisor político) que se designou por 'linhas de orientação' ou 'guidelines'. Estas linhas de orientação consistem em 10 passos ou medidas a adotar com o objetivo de ajudar cada grupo alvo a compreender melhor cada uma das 4 áreas temáticas, interligando os recursos da base de dados do projeto SSN com recursos de outros portais web, nomeadamente: Portal School Inclusion (http://schoolinclusion.pixel-online.org/) para a área temática "Identificação de alunos em risco"; Portal Routes (http://routes.pixel-online.org/index.php) para a área temática "Integração de alunos imigrantes"; Portal EMBED (http://www.embeddyslexia.eu/) para a área temática "Alunos com dificuldades de aprendizagem"; Portal I Am Not Scared (http://iamnotscared.pixel-online.org/) para a área temática "Prevenção de *bullying* escolar.

São 20 conjuntos de linhas de orientação, 5 por cada área temática, específicas para cada grupo alvo: diretores, professores, pais ou encarregados de educação, alunos e decisores políticos, com referências aos recursos do portal SSN e de outros portais, como se vê na figura 1.



Figura 1. *Printscreeen* do primeiro passo das linhas de orientação na área de identificação de alunos em risco para pais ou encarregados de educação.

2.4. Experiências e testemunhos de professores

As linhas de orientação são complementadas com a recolha de experiências, em cada uma das áreas do projeto, de 10 professores, em cada país, e a sua participação num fórum transnacional para comentar e comparar essas experiências. As experiências de professores foram coligidas a partir de um guião comum que realçava os seguintes aspetos: principais atores envolvidos, descrição dos factos ocorridos, as ações desenvolvidas para identificar as dificuldades dos alunos, os problemas com que se depararam, o apoio recebido de colegas, alunos, gestão da escola e pais ou encarregados de educação, bem como os pontos fortes e as fragilidades.

Para os comentários, o guião solicitava aos professores que apresentassem os seus pontos de vista sobre as experiências de professores de outros contextos nacionais, procurando evidenciar experiências semelhantes e comparar os contextos, os comportamentos dos alunos e pais/encarregados de educação, a cooperação com outros professores, o próprio comportamento e os resultados obtidos.

O portal disponibiliza 165 experiências de professores e comentários.

2.5 Estudos de caso (cenários)

As histórias compiladas e as experiências narradas por professores dão origem à criação de cenários, criados pelas equipas de parceiros do projeto, debatidos transnacionalmente e posteriormente apresentados como estudos de caso, a resolver de forma cooperativa por consórcios de escolas pela apresentação de estratégias a implementar. Nesta fase cada parceiro conduz uma sessão de debate do cenário em linha e com professores de países parceiros de forma a chegar a uma estratégia consensual do cenário proposto baseada no material disponibilizado no portal SSN. Esta será uma fase avaliada por questionário dirigido aos professores envolvidos, por relatórios nacionais e relatório transnacional.

3. Explorar os recursos

A base de dados SSN constitui um repositório de boas práticas, com diversos mecanismos de exploração das mesmas por professores, como é o caso dos fóruns constituídos para recolha dos seus testemunhos e para criação de estratégias para responder aos cenários propostos.

No entanto, importa ao projeto SSN que todos os atores educativos possam utilizar os recursos disponibilizados de forma customizada, de modo a experimentar trabalhar com eles a partir dos seus contextos de atuação específicos, no sentido de os integrar eficazmente nas suas práticas de atuação. Foi neste desenvolvido que a equipa portuguesa levou a cabo duas oficinas de formação para o Programa Escolhas, no decorrer das quais se trabalharam cenários e um roteiro de possíveis recursos, como no exemplo que a seguir se apresenta:

3.1. Exemplo de um cenário

O tema proposto ao grupo é o de um aluno imigrante com dificuldade de integração, propondo-se que o seu objetivo seja intervir junto dos professores ou como professor. Propõe-se ao grupo um conjunto de questões iniciais com o intuito de o levar a debater experiências e conhecimentos: Como identificar potenciais problemas dos alunos imigrantes/estrangeiros na escola? Como facilitar a sua integração e lidar com os seus problemas linguísticos? Como facilitar a relação com os pais de alunos imigrantes? Como se poderão 'formar' os alunos e os pais para intervir de acordo com os modelos culturais esperados pela escola? (uma pergunta deliberadamente provocatória); Como identificar e

propor soluções respeitadoras da cultura imigrante/estrangeiro nos horizontes de expetativas da escola?

O ponto de partida do grupo é uma história (retirada ou adaptada da coleção de histórias de sucesso ou de outro recursos: pedagógicos ou publicação académica), como a que em seguida se apresenta: *Chamo-me Nadkova Stoimenta Ilieva, sou búlgara e tenho 9 anos. Vou à escola em Barca de Alva. No primeiro dia de aulas chorei o dia todo pela minha mãe. Estava muito triste e assutada, tudo era estranho e desconhecido. Tudo era diferente: a língua, os costumes, o clima. Como os meus pais não têm grandes conhecimentos e falam mal o português, quando a professora pediu que eles viessem à escola falar dos seus costumes, eles não quiseram ir e também não mos explicaram. Na escola com a minha professora pesquisámos algumas coisas sobre a minha terra natal e acho que fiquei a conhecer alguma coisa sobre o meu país, mas os meus pais dizem que não sabiam nada do que pesquisámos com a professora. A princípio também foi difícil seguir as aulas em português; o que me custava mais era ler, mas a professora ajudou-me e empresou-me livros em português para ler em casa. Mas os meus pais não me ajudam com os trabalhos de casa, como os pais dos outros meninos, porque não sabem português.* (recriado de *Histórias Vividas e Sentidas*, um dos recursos pedagógicos selecionados para a base de dados SSN*.)*

Ao grupo é em seguida facultado um roteiro de análise, recolha e discussão, como o que em seguida se apresenta:

a) Indique, dos recursos apresentados pelo projeto SSN, quais poderiam ser mobilizados para aprofundar a análise do problema enunciado.

b) Refira que tipos de sugestões passíveis de mobilização são indicadas nesses recursos.

c) Discuta potenciais meios que, em sua opinião, poderiam ser alocados aos professores da Nadkova, na perspetiva da adoção de um comportamento mais proativo na resolução de problemas similares.

d) Identifique outro tipo de problemas que poderiam ser analisados com os recursos do projeto SSN.

Dependendo do tempo disponível, o grupo poderá fazer um levantamento em linha de quatro ou cinco recursos; ou, no caso de a oficina de formação não o permitir, o formador seleciona alguns recursos, apresentados na íntegra ou em excerto.

Para o cenário específico apresentado, selecionaram-se uma história de sucesso intitulada "Acolher e integrar"**,** disponível em http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB_sstory_scheda.php?art_id=69&ta=&cou=&aut=&tip=&q=welcoming%20and%20planning. Os intervenientes nesta história são um professor da comissão intercultural de uma escola italiana, um estudante senegalês, Lo Cheikhouna, e o pai deste Lo Moudu. Em julho, quando os pais e os alunos foram fazer a inscrição na escola, eles foram acolhidos por uma equipa de professores que os apoiaram no preenchimento dos formulários. Entre estes, encontrava-se um membro da comissão intercultural especialmente vocacionado para a receção de alunos estrangeiros e sua correta inserção em turmas e anos.

A medida de sucesso desta história está contida na estratégia seguida de acompanhar de perto as famílias durante o período de inscrições, segundo o plano de gestão da diversidade de alunos estrangeiros. O que é muito positivo é que as escolhas de formação sejam feitas em plena consciência, criando-se desde o início uma relação de

confiança entre a família, o aluno e a escola, para além de um ambiente de hospitalidade que tornará a escola um local de experiências positivas. Acresce que as famílias estrangeiras costumam ter dificuldade em lidar com as situações burocráticas, mesmo quando já estão radicadas no país há algum tempo. A presença de um membro da comissão intercultura, que atua como facilitador da comunicação, é muito útil na relação com a instituição de ensino.

Estas ações inserem-se em linhas de orientação do Ministério de Educação italiano sobre a receção e integração de alunos estrangeiros, de 2006. Elas sublinham a importância de criar um clima positivo de interação com a família. Recomendam conversas individuais com os visados, quando necessário na presença de mediadores de língua, para superar dificuldades de comunicação e permitir uma melhor compreensão dos percursos de formação oferecidos pela escola; recomendam igualmente a recolha de informação para preparar adequadamente a atribuição de turma, primeiro em função da idade do aluno, mas também em função do seu percurso escolar e das competências adquiridas; por fim, recomendam também uma avaliação das primeiras medidas para nutrir uma boa aproximação à língua. Neste caso, a escola incluiu estas linhas de orientação num plano de gestão para a diversidade de alunos estrangeiros, aprovado pelo conselho académico e de acordo com os requisitos da região da Toscânia de "uma escola antirracista e inclusiva".

Um segundo recurso, outra história de sucesso, intitula-se "Alunos estrangeiros e deficiência"(http://schoolsafetynet.pixelonline.org/DB_sstory_scheda.php?art_id=57&ta=&cou=Italy&aut=&tip=&q=) e narra a perspetiva de um professor, Luciano Luongo, que trabalha na integração de alunos estrangeiros nas escolas da cidade de Prato – em particular de alunos chineses – há cerca de vinte anos. Aborda o caso de um aluno chinês, Massimo, nascido em Itália, e que aos oito anos de idade foi integrado no terceiro ano de escolaridade em Itália depois de ter passado a infância na China. A história destaca que nem sempre é fácil determinar, entre os alunos estrangeiros, quais os que têm necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem específicas, até mesmo os que têm deficiências mentais, porque as dificuldades da língua do país de acolhimento mascaram o desconforto. As famílias chinesas não aceitam ter um filho 'diferente', especialmente se é rapaz e o primogénito. Na China, as crianças com deficiências estudam em escolas só para elas e ter um filho desses é uma mancha na família. O professor descreve como, graças à sua mediação pessoal, a família acabou por concordar em submeter o filho a um exame neuropsiquiátrico e o médico descobriu deficiências de aprendizagem e atraso mental. Durante todo o procedimento teve de seguir os pais em diversos organismos de saúde para preencher papelada, porque eles não falavam italiano. Este foi o primeiro caso de um rapaz chinês reconhecido como 'diferente', um sucesso no caso da criança, da família e da escola. A escola pode, a partir daquela mediação bem-sucedida, apoiar Massimo na sua formação individualizada e permitir-lhe atingir marcos educativos, ao mesmo tempo que o ajuda a integrar-se na escola junto dos seus pares.

A medida de sucesso desta história reside na identificação de dificuldades de aprendizagem em aluno estrangeiro, o que não é fácil nem comum, uma vez que as dificuldades destes alunos se reduzem a dificuldades de domínio da língua oficial da escola. O problema solucionou-se pela atuação conjunta de aluno, professor e pais. O aluno encontrou um professor que olhou através das suas dificuldades linguísticas para

as suas dificuldades de aprendizagem. O professor atuou também como mediador de língua, ao comunicar em chinês, apercebendo-se das dificuldades do rapaz também em chinês e na relação com os pais do aluno para ganhar a confiança deles.

Os recursos pedagógicos propostos ao grupo para consideração e análise do cenário é "Tips for Parents: Immigrant Families (S. Stanley, M. Flanagan y C. Mills) (http://www.thelearningcommunity.us/resources-by-format/tips-for-parents/diverse-families/immigrant-families.aspx), um texto simples e direto, americano, que descreve os desafios que as famílias imigrantes têm pela frente: ganhar a vida, encontrar casa e ajudar os filhos a receberem uma boa educação no país de acolhimento. Os desafios maiores são a falta de qualificações, uma capacidade limitada ou inexistente para falar a língua do país de acolhimento, a falta de familiaridade com as tradições e costumes, a dificuldade em encontrar trabalho com remuneração suficiente para sustentar a família e problemas no acesso ao apoio assistencial, entre outros. Oferece conselhos para famílias imigrantes que visam ajudá-las a ultrapassar estes obstáculos, em linguagem simples e acessível como por exemplo: Faça Amigos, Alargue a Sua Família; Observe e Aprenda com os Locais; Escolha o Melhor das Duas Culturas; Aprenda a língua do país de acolhimento, fale a sua língua em casa, etc.

Um segundo recurso pedagógico proposto é "Welcoming Traveller Children in your school" (http://www.irespect.net/CIRCLE/TES/documents/Welcoming-Traveller-Children.pdf) do portal 'I respect', uma resposta do distrito de Gloucestershire aos ciganos e outros grupos de nómadas e de alunos itinerantes. O recurso é um guia muito claro de como integrar estas crianças na escola, descrevendo a responsabilidade de todos. As publicações académicas propostas, de entre as muitas disponibilizadas, são o capítulo 2 do Projeto Routes : Partire è un po' morire? ("Partir é morrer um pouco?", provérbio italiano), que descreve o que sente um imigrante antes de partir: o que se deixou para trás, o que se procura. O provérbio italiano que é usado no título desta secção pretende sugerir os sentimentos contraditórios associados à escolha de deixar para trás o seu país natal, onde foram vividas as mais fundamentais experiências da infância e da juventude. Simultaneamente releva o equilíbrio sempre precário e difícil entre o que se perde e o que se espera encontrar, entre o que se deixa para trás e o que se traz consigo (às vezes com humor: por exemplo, uma rapariga da Ásia central contou uma vez que como queria ter consigo uma coisa do seu país, passou o dia antes de partir para a longínqua Itália a comer… mandarinas!)

Uma segunda publicação proposta, em excerto é "Intercultural skills at school: between diversity and equality", de Audrey Heine and Laurent Licata (http://schoolsafetynet.pixelonline.org/DB_publications_scheda.php?art_id=146&ta&tp&lp&lr&q). Nela se parte da opinião expressa por um professor: "O que eu espero da formação é que me dê informação sobre a cultura marroquina, a cultura turca, a cultura chinesa, a cultura angolana. Não quero cometer gafes com os meus alunos de origem estrangeira em sala de aula. Às vezes não nos compreendemos e não partilhamos os mesmos códigos culturais, o que é pena". As duas exigências feitas pelo professor – conhecimento sobre as outras culturas e relação entre culturas – correspondem aos dois grandes ramos que geralmente se distinguem na psicologia intercultural clássica: a psicologia intercultural comparativa, a psicologia cultural e a psicologia intercultural integracionista.

Os recursos do portal SSN incluem também linhas de orientação que podem ser abordadas na íntegra ou em síntese pelo grupo: Linhas de orientação para professores no contexto de integração de alunos imigrantes: Informe-se sobre o problema; Procure recursos; Analise histórias reais de crianças imigrantes na escola; Identifique quais os níveis de atuação; Atue com base em conceções e atitudes na sala de aula; Defina os resultados da aprendizagem; Defina o método; Relacione-se com os alunos; Relacione-se com os pais; Dê a conhecer a sua experiência. Como todos estes pontos têm subdivisões, podem-se sintetizar algumas delas, para que o grupo se possa focar em pontos específicos de atuação.

Conclusão

Atualmente, para se criarem políticas fundamentadas para lutar contra o abandono escolar precoce é necessário recolher e analisar dados sobre este fenómeno, destacando o papel que os investigadores, professores e outros atores na educação assumem neste domínio.

Contudo, esta recolha e análise devera ser efetuada não só ao nível local, mas também regional, nacional e internacional; daí a importância que projetos como o "School Safety Net" assumem na recolha de informações, tendo em conta que o intercâmbio de experiências entre as escolas e a investigação pode facilitar a ação preventiva relativamente a este fenómeno.

A existência de plataformas dinamizadoras de projetos, como a do projeto "School Safety Net", permite à investigação e à ação educativa uma maior estruturação e uma base tecnológica de disseminação do processo de investigação e da experiência acumulada nas escolas a todas as partes interessadas e à comunidade em geral, que neste caso é europeia. A extensão da plataforma informática à escala europeia constitui também uma oportunidade para demonstrar no plano internacional conhecimento e capacidade científica no domínio da prevenção do abandono escolar precoce.

Há já alguns anos que diversos investigadores se têm debruçado sobre o estudo do abandono escolar precoce e problemáticas associadas procurando saber quem são estas crianças, adolescentes e jovens e que tipo de intervenção, recursos e metodologias são utilizados para a resolução deste flagelo social e por que princípios se guiam pais, diretores e professores para a prevenção deste fenómeno. São, então, todas estas questões que poderão ser consultadas na plataforma do projeto "School Safety Net" e usadas para reflexão e para construção de novos projetos.

4. Referências bibliográficas

Heine, A., Licata, L. Intercultural skills at school: between diversity and equality. l'Agenda Interculturel, no 309, Dossier "Egalité et/ou diversité à l'école". Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI). January 2013.

Gloucestershire Traveller Education Team. s/d. Welcoming Traveller Children in your school. Gloucestershire County Council.

S. Stanley, M. Flanagan, C. Mills,. Tips for Parents: Immigrant Families. The Learning Community. 2011. http://www.thelearningcommunity.us/resources-by-format/tips-for-parents/diverse-families/immigrant-families.aspx.

CLAII de Figueira de Castelo Rodrigo. (s/d). *Histórias Vividas e Sentidas*. Município de Figueira de Castelo Rodrigo, CLAII de Figueira de Castelo Rodrigo e ACIDI, I.P.-Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. http://www.acidi.gov.pt/_cfn/504e03f95dd4e/live/Hist%C3%B3rias+de+Vida+Vividas+e+Sentidas

ATOS E ATORES DA COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: OUTRAS PARCERIAS EM ANGOLA

Carolina Mendes[1] & José Matias Alves[2]

Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH) da
Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto

Resumo

As reflexões e os dados apresentados nesta comunicação emergem de um trabalho de investigação, ainda em desenvolvimento, sobre novos agentes da cooperação para a desenvolvimento e a sua ação. Pretende descrever e analisar as orientações e políticas de ação, os processos e os resultados do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) em Angola desenvolvido por três tipos de instituições, Privadas, Religiosas e ONG, que se constituíram parceiras do estado no âmbito da concretização deste programa. Em suma, perceber quais os impactos da iniciativa e classificar, descrever e entender este tipo de parcerias à luz da Nova Agenda para o Desenvolvimento pós-2015.

Através de uma metodologia mista os primeiros dados, recolhidos por questionário numa das instituições (a privada) foram tratados quantitativa-qualitativamente uma vez que se pretendia perceber, para além dos números, as disposições e os pontos de vista dos alfabetizandos de forma a entender (1) quem são as pessoas que a iniciativa alfabetiza, pessoalmente e profissionalmente, (2) as suas opiniões sobre a alfabetização e (3) as expectativas que possuem em relação aos resultados que a alfabetização tem e que possam vir a ter na sua vida.

PALAVRAS CHAVE: Cooperação para o Desenvolvimento; Parcerias público-privadas; Novos Atores do Desenvolvimento; Alfabetização; Angola

1 -Introdução

Agradeço desde já a oportunidade que nos é dada para podermos partilhar algumas reflexões no âmbito de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido relativo a um projeto de doutoramento, sobre os novos agentes da cooperação internacional e a sua ação, na especialidade da gestão e administração escolar. Oito anos de vida em Angola a trabalhar na área da educação

[1] Investigadora no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)
Doutoranda em Ciências da Educação e membro colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa
(Porto) Email: carolina.babo@gmail.com
[2] Professor Associado Convidado da Universidade Católica Portuguesa (Porto)
Membro integrado do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano-Universidade Católica Portuguesa (Porto)
Email: jalves@porto.ucp.pt

formal, comunitária, voluntariado e, mais tarde, dois anos a co-coordenar programas de cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, foram decisivos para a construção do olhar científico, aqui disposto, e no questionamento da cooperação internacional, dos seus agentes, do trabalho que é realizado e dos respetivos resultados que efetivamente ficam no terreno. A crise global fruto da ação do capitalismo selvagem e das políticas adotadas tem afetado não só os países do Norte como os países do Sul, embora de formas diferentes e, consequentemente, o modelo tradicional de cooperação para o desenvolvimento que tende a desestruturar-se. Os líderes dos Estados membros da União Europeia (UE) levaram dois anos a aprovar o Quadro Financeiro Plurianual 2014-2020, documento este que terá incidências sobre o futuro da Cooperação e do Desenvolvimento. Foram dois anos de difícil e intensa negociação porque, entre outras questões, uns exigiam mais cortes do lado da despesa, outros não aceitavam cortes na política de coesão. Desde 2008 que o financiamento para a Cooperação e Desenvolvimento tem vindo a diminuir, ano após ano, fruto das políticas de austeridade (Gomes, 2013). Neste caminhar corre-se o risco da Europa negligenciar os países em desenvolvimento, numa altura em que a ajuda ao desenvolvimento é fundamental para responder às necessidades das pessoas mais pobres, de trabalhar a justiça e promover a igualdade social. Assim sendo, somos levados a repensar a atribuição e aplicação desta ajuda, nomeadamente, a sua eficácia e eficiência. Terminados os projetos de cooperação coloca-se a questão: O que é que realmente fica do lado de lá? Quem trabalhou nestes projetos, quem beneficiou deles, como foram estruturados e implementados? E esta é a altura certa para questionar, pois 2015 será o ano da cooperação para o desenvolvimento com uma nova agenda a constituir e respeitar é o momento para se discutir, entre outras questões, a sustentabilidade e a autonomia progressiva dos parceiros em ações e projetos de cooperação, é o momento para recolher e cruzar informação, opiniões, contributos, entre outros, boas práticas para elaborar esta agenda a nível global, para conceber alternativas e núcleos geradores de fenómenos.

Com esta investigação pretendemos registar, descrever e entender três casos de instituições que têm vindo a evidenciar práticas de cooperação, já com resultados nos seus contextos: uma ONG local, uma instituição religiosa e uma empresa privada que constituíram parceria com o governo. Em suma coloca-se a questão: Qual o papel destas instituições e como é que estes atores do desenvolvimento em Angola, ao cooperam com o estado no âmbito do programa nacional de alfabetização?

Enquadrada num desenho de uma investigação mais alargada a presente reflexão centra-se em dados preliminares, recolhidos em Maio de 2013 em Angola, referentes apenas a uma das unidades

a estudar - o setor privado, designado pela ONU como os novos agentes da cooperação para o desenvolvimento.

2 – O retorno social da cooperação para o desenvolvimento na área da alfabetização em Angola

No âmbito da alfabetização a nossa análise recai, por um lado, sobre a cooperação triangular que se tem vindo a estabelecer entre países de língua oficial portuguesa, por outro, nas novas parcerias público privadas na área da educação que se têm vindo a estruturar em Angola, aquelas que procuram um efetivo retorno social, uma melhor e eficaz resposta social e não propriamente a procura desenfreada do lucro económico.

Uma das estratégias de desenvolvimento e de cooperação triangular, "(…) um novo modelo de cooperação, que busca substituir modelos verticais, impositivos ou paternalistas, por processos horizontais e instrumentos de intercâmbio, apoio e cooperação que concretizem os princípios de soberania, da solidariedade e do respeito a diversidade (Varela, 2009, p.2), que evidenciamos nesta breve investigação, é precisamente a Rede de Cooperação Sul-Sul entre os países de Língua Oficial Portuguesa sobre a Educação de Jovens e Adultos que tem vindo a comparar formas tradicionais de parcerias com uma experiência inovadora de cooperação triangular norte-sul-sul, em rede, envolvendo Canárias (Região Autónoma de Espanha) Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Esta rede criada em 2006 é um espaço de articulação intergovernamental que tem por objetivo apoiar as capacidades nacionais para atender às metas já estabelecidas nacional e internacionalmente. Nesta rede participam países como: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A rede conta com o apoio da UNESCO. Os três objetivos específicos[3] baseiam-se, essencialmente em: (1) Reafirmar a educação como um direito de todos, em todos os níveis e modalidades e em qualquer momento da vida e, assim compreender a educação de jovens e adultos como uma política pública de estado; (2) Incluir a educação de jovens e adultos entre as prioridades de desenvolvimento de uma cooperação Sul-Sul, no âmbito dos países de língua portuguesa; (3) Ampliar e fomentar comunidades de aprendizagem e de alargamento cultural, num grupo de nações que une duzentos e trinta milhões de pessoas que têm como idioma oficial o português.

Angola, à data da proclamação da independência nacional, a 11 de novembro de 1975, tinha uma taxa estimada de analfabetismo literal de 85%[4] no que refere à população economicamente ativa. Na altura, foi criado o Ministério da Educação e Cultura (decreto nº60/76 de 19 de Junho) contemplando na sua estrutura uma Direção Geral do Ensino que compreendia entre outros, o serviço de Alfabetização e Formação Permanente. No ano seguinte, iniciou-se uma alargada Campanha Nacional de Alfabetização, em que se declarava a alfabetização como um ponto prioritário para o desenvolvimento político, económico e social.

Desde essa altura que o processo de alfabetização tem sido desenvolvido, maioritariamente, por parceiros sociais onde se destacam as igrejas, as organizações sociais e comunitárias, as FAA, as ONG e a OMA. Por consequência, tem tido uma pluralidade de intervenções metodológicas, tais como: Sim eu Posso da cooperação cubana (Luanda, Benguela, Huambo e Bié), Dom Bosco da congregação dos salesianos da igreja católica (Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, K. Kubango, K.Norte, K. Sul, Luanda, L. Norte, L. Sul, Malange e Moxico), Alfalit da Alfalit Internacional (Huambo, Luanda, Kuanza Sul, Lunda Sul, Moxico e Bié), Aplica da associação angolana de educação de adultos (Luanda, Bengo e Kuanza Sul) Gostar de Ler e Escrever do Ministério da Educação, em todas as províncias. Neste processo o papel do Ministério da Educação é o de reitor, regulador, fiscalizador, metodólogo e certificador de conhecimentos.

Em 2007 a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar para o período 2006- 2015 foi aprovada, pelo Conselho de Ministros da República de Angola, com o objetivo de se promoverem medidas e ações socioeducativas e elevar os níveis de escolarização geral dos jovens e adultos. No entanto, após uma avaliação à respetiva estratégia, evidenciou-se a necessidade de a adequar e atualizar aos processos de transformação e mudanças que conformam a vida política, social e económica do país.

Desde então, com diversos parceiros a atuar, diversas metodologias a serem usadas em diversas zonas geográficas, num país de enormes dimensões como Angola, com elevadas carências deste tipo de serviço e com a missão de alcançar os objetivos propostos pela Rede de Cooperação Sul-Sul, os principais condicionantes do Programa de Alfabetização continuam a ser: a insuficiência de verbas, essencialmente, para a impressão de manuais de alfabetização e de pós-alfabetização e outros materiais de apoio, os atrasos no pagamento de incentivos aos alfabetizadores o que provoca desmotivação nos próprios e, por fim, a falta de uma estrutura adequada às exigências da

erradicação do analfabetismo e da funcionalidade da educação de adultos nas Direções Provinciais da Educação.

Perante tais constrangimentos, assim como a necessidade que o país tem em concretizar os compromissos assumidos ao integrar a Rede Cooperação Sul-Sul, o governo considerou urgente acionar um conjunto de medidas e ações estratégicas que levassem à reversão do quadro atual do processo de alfabetização, entre outras, revitalizar o funcionamento da comissão nacional de alfabetização, desencadear uma vasta campanha de divulgação da alfabetização, capacitar os alfabetizadores, formar um corpo de supervisores e sensibilizar

> "(…) as empresas públicas e privadas que no seu seio tenham trabalhadores analfabetos ou sub-escolarizados no sentido de providenciarem condições humanas e técnicas necessárias para aumentar, nos respetivos locais de trabalho, os níveis de escolarização dos seus trabalhadores, ficando o MED com a responsabilidade de acompanhamento, apoio técnico e metodológico. As referidas empresas obrigam-se a encontrar incentivos internos para os alfabetizadores. (…)" (Ministério da Educação, 2012, p.114).

O caso que aqui se reporta é sobre uma destas empresas que aceitou o desafio e que uma parte desta investigação, devidamente enquadrada, quis registar os primeiros impactos internos na instituição sobre a escolarização dos respetivos trabalhadores.

O documento, de âmbito nacional, que baliza os intentos destas parcerias, que aponta as metas a alcançar e que descreve as responsabilidades partilhadas neste âmbito é o *Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017)*. É um documento norteador das políticas públicas do processo de alfabetização para os próximos anos, um instrumento operacional e programático da alfabetização que "(…) por si só, não esgota estruturalmente as soluções para a erradicação do analfabetismo" (Ministério da Educação, 2012, p.117), mas trata-se de um documento concretizado em concertação intersectorial numa dinâmica amplamente participativa, inclusiva e que enquadra as metas previstas na Agenda de Angola 2025.

O referido documento foi apresentado na V Oficina de Cooperação Sul-Sul em Luanda, como uma das estratégias que poderá resolver constrangimentos, essencialmente, ao nível de captação de recursos, para além dos disponibilizados pelo Orçamento do Estado, e que funcionará como um incentivo ao envolvimento das empresas públicas e privadas, os novos atores para o desenvolvimento e à cooperação multissetorial.

2.1 – O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) na Empresa A

O PAAE na Empresa A - Centro de Formação Profissional de um grupo de empresas da área da construção civil, foi criado em outubro de 2011 com o objetivo de, a curto prazo, alfabetizar todo o quadro de trabalhadores do grupo, analfabetos ou sub-escolarizados. Sendo uma empresa privada classifica-se, neste processo, como membro da rede de parceiros da iniciativa privada mencionados nas metas e objetivos do Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização do MED (Ministério da Educação) de Angola. Tem por objetivo geral reduzir os índices de analfabetismo

literal e funcional dos trabalhadores do grupo de empresas à qual pertence e apresenta-se já com resultados, desde a sua implementação até ao momento (Maio 2013), uma vez que foram inscritos 172 trabalhadores.

É um programa com abrangência a nível nacional, mas com critérios específicos de atuação, nomeadamente, prioriza áreas geográficas onde o grupo de empresas possui empreitadas e que, segundo o MED, constituem prioridade para acionar o PAAE. Em articulação com os representantes locais do MED prioriza a seleção dos alfabetizadores locais, mas sempre inseridos na rede oficial de alfabetizadores do MED. À Empresa A é atribuída autonomia para desenvolver as metodologias que julgue melhor adequadas ao desenvolvimento dos módulos de alfabetização, assim sendo, as metodologias que têm vindo a ser utilizadas são as seguintes:

- *Dom Bosco* (Salezianos): a metodologia consiste na associação e relação de ideias o que favorece o raciocínio do aluno na organização e elaboração do pensamento e com isso a internalização do conhecimento. Esta metodologia faz uso de 25 palavras-chave que obedecem a uma exigência fonética – as sílabas vão sendo apresentadas da mais simples para a mais complexa. As palavras apresentadas através de desenhos têm um valor significativo para o aluno;

- *Sim Eu Posso* (Método Cubano): um método que vai do conhecido - os números, para o desconhecido - as letras e baseia-se na experiência adquirida progressivamente. Além de um facilitador (professor), o sistema inclui recursos audiovisuais. O facilitador é o vínculo entre a aula audiovisual e o participante, desempenhando uma função importante na dimensão afetiva do iletrado, além de controlar todo o processo de aprendizagem que se desenvolve em três etapas: treinamento, ensino de leitura e escrita e consolidação, seguindo três marcos: escutar e ver (ouvido e olhos), escutar e ler (ouvido e livro) e escutar e escrever (ouvido e lápis). O material pedagógico consiste numa cartilha, um manual e 17 vídeos, que abrangem as 65 aulas. O tempo de duração da ação educativa é variável (de sete semanas, na sua forma intensiva, até três meses), pois o método é muito flexível. Há algumas experiências em que o processo se concluiu em um mês, no entanto, requer dedicação exclusiva;

- *Gostar de Ler e Escrever* (MED): visa desenvolver aprendizagens significativas, competências básicas e o fortalecimento da autoestima em tempo pedagógico mais curto. O material didático é dividido em três módulos, a duração prevista para o primeiro módulo, que corresponderia à primeira e segunda classe, é de três meses. O segundo e terceiro, que corresponderiam à 3ª e 4ª classe e 5ª e

6ª, respetivamente, levam um ano letivo inteiro. Assim, o aluno conseguirá terminar o ensino básico em menos de três anos.

Este trabalho, nomeadamente, o material pedagógico é realizado em cooperação com organizações externas que surgem no âmbito da dinamização das boas práticas nesta área e sobretudo na criação de uma plataforma de discussão em torno da geração de ferramentas e recursos didático-pedagógicos. Entre outras instituições, a FormPRO (Programa Formação Profissional para o Mercado de Trabalho) e a GIZ (Deutsche Gesellschaft fur Internationale Zusammenarbeit).

A Empresa A prioriza um sistema dual de aprendizagem ao longo da vida, o que permite a consolidação de um plano de qualificação pessoal, a nível escolar e profissional para cada trabalhador, através da *aceleração escolar*[5]e pretende contribuir para a qualidade da oferta da alfabetização e educação de adultos. Por fim, a monitorização e avaliação é estabelecida em articulação com o MED de acordo com as orientações/diretrizes a nível mais macro, assim como, de acordo com os contratos estabelecidos localmente. O PAAE desenvolvido pela Empresa A está estabelecido em seis províncias, sendo elas: Zaire, Malange, Moxico, Benguela, Huila e Cuando Cubango. A mesma iniciativa está em fase de ativação nas províncias do Namibe, Bengo, Kwanza Sul de forma a estar operacional até ao final de 2013.

No sentido de concretizar esta iniciativa com sucesso e garantir uma alfabetização efetiva, a Empresa A, segundo a sua resenha mais recente, aposta: (1) na capacitação de formadores/supervisores; (2) na capacitação institucional, não só para assegurar o planeamento, a gestão e o controlo de qualidade do PAAE, mas também, permitir o intercâmbio de boas práticas, capacidade de pesquisa e avaliação; (3) aposta na promoção de um ambiente de alfabetização rico e dinâmico, nomeadamente: na criação ou adaptação de materiais pedagógicos à diversidade linguística de cada província ou à diversidade de ambientes de alfabetização, na criação de um ambiente letrado através de bibliotecas itinerantes – uma biblioteca em cada polo de desenvolvimento, localizado em cada estaleiro e aberto aos funcionários com um regime de empréstimo de livros; (4) e tem uma equipa a trabalhar, diariamente nesta área, que desenvolve o planeamento da monotorização e a respetiva avaliação do programa sempre articulada com o MED.

É pensando na sustentabilidade do próprio programa que a Empresa A comprometeu-se a construir para as comunidades locais onde trabalha um *espaço*[6] de aprendizagem que será oferecido às autoridades

[5] Concluir o ensino primário em tempo pedagógico mais curto.
[6] De salientar que o projeto de arquitetura, de autoria angolana, foi qualificado para a fase final do Festival Mundial de Arquitetura 2012 que decorreu em Singapura.

locais para que a curto prazo possam também elas desenvolver de uma forma digna a luta contra o analfabetismo e o atraso escolar.

Este programa estabeleceu como desafios a superar: (1) erradicar definitivamente o analfabetismo no quadro de trabalhadores da empresa e expandir o mesmo a outras províncias a nível nacional, onde o grupo de empresas opere; (2) continuar a cultivar a parceria público-privada com o Ministério da Educação de Angola e os seus representantes locais; (3) desenvolver um padrão de práticas de alfabetização que conduzam à aprendizagem efetiva, mas sempre com a preocupação de contextualização aos diferentes públicos e ambientes de aprendizagem; (4) contribuir para a qualidade da oferta da alfabetização e educação de adultos em Angola; (5) investir continuamente no desenvolvimento de uma plataforma humana, logística e financeira para aprendizagem ao longo da vida dos seus e que promova, pelo menos, a progressão do trabalhador/alfabetizando até ao nível de escolaridade obrigatório - sexta classe do ensino básico.

3 - Metodologia

Os dados aqui analisados foram recolhidos numa visita de campo, em Maio de 2013, por parte da investigadora, aos estaleiros do grupo de empresas. A visita teve como propósito a recolha de dados que viriam a contribuir para uma investigação de maior dimensão e abrangência recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados. Para este estudo, foram apenas selecionados e tratados quantitativamente/qualitativamente os questionários preenchidos por alfabetizandos, devidamente acompanhados, sempre com o intuito de (1) saber quem são estas pessoas a ser alfabetizadas, (2) compreender as suas opiniões e expetativas em relação à alfabetização que frequentam e (3) registar as alterações da sua vida pessoal e profissional que, no entender dos inquiridos, são o resultado da alfabetização que frequentam. A informação recolhida contribuiu assim, para a formulação dos primeiros impactos desta iniciativa, pioneira dentro da empresa, assim como, na vida dos alfabetizandos.

Para tal, recorreu-se a uma abordagem interpretativa/qualitativa, uma vez que se pretendia perceber posturas e opiniões repletas pela subjetividade que lhe é característica. O público-alvo a ser analisado era constituído por 85 alfabetizandos distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: População de alfabetizandos da Empresa A

Província	Turmas e Módulos	Inscritos	Efetivos
Benguela	3 Turmas 1-Mod I; 2-ModII)	30	24
Zaire	2 Turmas (2-ModI)	32	28
Huíla	1 Turma (1-ModI)	15	11
Cuando-Cubango	1 Turma (1-Modl)	18	13
Moxico (Cazombo)	2 Turmas (2-ModI)	35	9
			TOTAL= 85

A amostra ficou restrita a 27 alfabetizandos pertencentes às províncias de Benguela e Huíla. A seleção recaiu nestas duas províncias por duas razões. Em primeiro lugar, optou-se por escolher Benguela que é o segundo maior ponto de formação/polos de desenvolvimento e incluir a visita à sede da Empresa A o que permitiu ter um maior contato direto com as pessoas que trabalham neste projeto, recolher um maior número de documentos e de informações sobre a conceção e desenvolvimento desta iniciativa. Em segundo lugar, visitar na província de Huíla, uma turma de alfabetização recentemente formada.

4 – Resultados Preliminares

Este estudo, focalizado nos alfabetizandos do PAAE desenvolvido pela Empresa A, enuncia algumas considerações que contribuirão, num primeiro momento, para perceber (1) quem são as pessoas que a iniciativa alfabetiza, pessoalmente e profissionalmente, (2) as suas opiniões sobre a formação e (3) as expectativas que possuem em relação aos resultados que a alfabetização tem e/ou que possa vir a ter na sua vida.

(1) As pessoas que frequentam a alfabetização encontram-se na vida ativa plena, com uma média de trinta anos de idade. A maioria dos formandos é casada e possui uma família alargada no geral, composta por aproximadamente cinco filhos. No que refere a habilitações literárias, a maioria não tem a quarta classe completa, isto porque, tiveram que deixar a escola mais cedo devido à guerra ou, no caso dos homens, devido ao serviço militar. As profissões que se destacam são a de pedreiro e ferreiro em indivíduos que possuem até dez anos de experiência na área profissional. Em contrapartida, estes possuem apenas até cinco anos de experiência na empresa. Este fato deve-se a

que uma parte significativa dos inquiridos está afeto a uma obra pública de grande dimensão na Huíla, em fase inicial de desenvolvimento, logo uma parte dos trabalhadores não tinha grande experiência dentro da empresa, pois tinham sido recentemente contratados localmente para aquela obra específica.

(2) As opiniões sobre a formação, segundo os participantes, **o que é bom na formação** é poder aprender mais, ler, desenvolver a caligrafia, ter mais conhecimentos, a motivação e o apoio que os próprios formandos recebem quer por parte da professora, quer por parte da empresa. No que refere ao **que poderia melhorar na formação** a maioria dos participantes diz que está tudo bem, no entanto, outros referem que os alunos deveriam ler mais e ter mais trabalhos práticos, que as professoras deveriam explicar melhor e chegar a horas, que o transporte cedido pela empresa deveria ser mais cedo, ter talvez dois professores a ensinar e que a alfabetização deveria continuar.

No que refere a **dificuldades,** uma parte significativa de alfabetizandos refere não ter dificuldades, não obstante, as dificuldades apontadas pelos alfabetizandos são, por um lado, a nível da língua portuguesa, a caligrafia/escrita e expressão oral, por outro lado, questões relacionadas com a matemática, a vergonha que sentem em ir ao quadro, quando são chamados pela professora, e não ter tempo para trabalhar os conteúdos em casa.

Apesar das dificuldades, todos os participantes reconhecem a utilidade da alfabetização nas suas vidas, pois permite-lhes ter uma visão mais alargada do mundo, mais conhecimento, aprender a escrever e ler o que lhes permite assinar o próprio nome, assinar os recibos dos ordenados, ler as cartas e, entre outros, ser um pai/mãe não analfabeto o que lhes permite ajudar nas tarefas de casa, resolver problemas de família, para além de lhes dar a possibilidade de voltar a estudar e desenvolver-se como Homem, ou seja, alguém reconhecido na sua comunidade e na sociedade em geral.

(3) Os resultados da alfabetização, segundo os participantes, manifestam-se a **nível pessoal,** uma vez que depois de frequentar a alfabetização agora, já conseguem assinar o nome e tratar de documentos importantes como cheques e recibos; ler e escrever autonomamente, por exemplo, escrever cartas à namorada ou família, ler a bíblia, o jornal, um livro; ajudar os filhos ou os vizinhos nas tarefas de casa; levantar dinheiro no Multicaixa; ter conhecimento de coisas que não sabia; fazer contas; poder montar um negócio, por exemplo, ou arranjar um novo emprego. Evidencia-se, portanto, que alfabetização contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos, melhor preparados para participar civicamente e educar a futura geração.

No que refere **ao nível profissional** agora os colaboradores são capazes de: escrever os nomes dos colegas, o material necessário no seu trabalho, entender e escrever a parte diária, controlar as cargas e avarias; ler os rótulos das embalagens, os recibos, as receitas para cozinhar, os produtos para usar na lavandaria; medir de forma autónoma, trabalhar com máquinas, perceber melhor o que faz e, não obstante, segundo as próprias palavras escritas pelos alfabetizandos, permite desenvolver melhores relações com o chefe, ou seja relações de respeito e de maior compreensão. Assim se evidencia como a alfabetização contribui para que os colaboradores tenham melhores desempenhos dentro da empresa, melhores relações profissionais o que contribui para melhores resultados.

As expetativas dos alfabetizandos para o futuro, depois de ter terminado o programa de alfabetização, segundo a maioria dos participantes centram-se, essencialmente, em poder continuar a estudar, assim como os seus filhos. Uns referem continuar com o seu trabalho, outros pretendem encontrar um trabalho melhor, mais leve. Anseiam por um futuro melhor que lhes permita *não ficar mais baixo*, e que consigam concretizar alguns desejos, tais como: ser professor de um módulo; aprender música; ser professor ou polícia, continuar os estudos ou, por exemplo, seguir advocacia. A alfabetização possibilita assim que os colaboradores tenham expetativas mais positivas no que refere ao futuro, maior autoestima, que desenvolvam não só competências empreendedoras como também uma atitude positiva perante a vida.

Poder-se-á considerar, neste estudo, que este tipo de estratégias para o desenvolvimento – **parcerias público privadas com fins sociais,** apresentam vantagens efetivas para ambas as partes, tanto para o Estado como para a empresa. Por um lado, contribuem para a concretização das metas educacionais e sociais ao **nível nacional,** nomeadamente, para o alcance das metas de alfabetização até 2017 (85,6%), na redução significativa da taxa de analfabetismo no seio das mulheres e jovens, assim como, melhor participação dos cidadãos na vida política, económica e social do país. Por consequência, este tipo de parceria contribui igualmente para as metas sociais que o país se comprometeu a desenvolver a **nível internacional**, nomeadamente, o alcance dos objetivos e metas definidas pelos ODM, melhoria dos índices de desenvolvimento humano, em particular com incidência no combate à fome, à pobreza e promoção dos direitos humanos. Isto porque, como foi enunciado, estes formandos acabam por ter a oportunidade, por vezes única, de frequentar a alfabetização em locais mais recônditos do país, de forma grátis, integrada no seu local de trabalho e com as condições mínimas exigidas, abrangendo homens, jovens, mulheres, desde que sejam colaboradores, o que possibilita um maior número de cidadãos a ter acesso à escolarização e que de outra forma não teriam acesso. Esta estratégia permite também um aumento do número de alunos

que a frequenta enriquecendo, não só as estatísticas nacionais, mas contribuindo para um efetivo desenvolvimento local, pois havendo cidadãos instruídos há também cidadãos mais ativos, que procuram melhores condições de vida, que geram emprego e que apostam na educação da geração futura ao saber instrui-la. Por outro lado, esta iniciativa de cooperação acaba também por trazer vantagens ao **nível da empresa** pois os seus funcionários para além de conseguirem uma maior autoestima, obtêm melhores desempenhos na função que exercem diariamente no seu local de trabalho e as relações "colaborador-chefe" melhoram significativamente. Assim para a empresa estes são ganhos internos que, a médio e a longo prazo, acabam por ser mais rentáveis do que a procura do lucro desenfreado direto. No geral, a instituição que já está no terreno há mais de vinte anos e que conhece bem, não só o seu parceiro como as necessidades locais, acaba por cooperar para o desenvolvimento de uma forma distinta, localizada, mais integrada e contra-hegemónica, pois responde diretamente ao chamamento do governo angolano.

5 - Nota Final

Este estudo, focalizado apenas nos alfabetizandos, acaba por ser limitado no que toca a informação tratada e conclusões retiradas. No entanto, este poderá ser o primeiro passo de um desafio abraçar e interpretar com base nos restantes dados recolhidos, entrevistas a formadores e formados (a serem transcritas) com maior número de participantes, num âmbito mais alargado, realizando a triangulação de instrumentos, informação e participantes tendo por objetivo: dar maior consistência, validade e fiabilidade à presente investigação.

6- Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Baptista, D. (2012). *A governação Global da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento*. In Seminário Pós-Graduação em Relações Internacionais 12 a 13 de Julho de 2012, (n.p.). Painel Avulso. GOIS - Governança e Instituições Internacionais. Brasília: Centro Universitário Uninter. Retirado de http://www.seminariopos2012.abri.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=799

Gomes, A. *Futuro da política de cooperação de Portugal decide-se na Europa*. Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD. Nº0, 2013, p.09. Retirado de http://issuu.com/plataformaongd/docs/revista_plataforma_ongd-dez_jan2013/9

Ministério da Educação de Angola (2005). *Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, 2006 – 2015.* Luanda: Angola.

Ministério da Educação de Angola-Reforma Educativa (2012). *Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017*. Luanda: Angola.

Varela, F. (1 de dezembro, 2009). *Cooperação em redes e parcerias internacionais Inovadoras em matéria de educação e aprendizagem de pessoas adultas*. Belém: Brasil.

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

5

Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

CURRÍCULO E DIDÁTICA: PARA UMA RELAÇÃO DE CONVERGÊNCIA.

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho

jpacheco@ie.uminho.pt

Resumo

Currículo e didática são duas áreas das ciências da educação com uma proximidade epistemológica em função da aprendizagem, ainda que como disciplinas, com fronteiras diferentes e com idêntica representatividade institucional, se tenham construído de forma separada. Porque didática se constitui em objeto de estudo do currículo, há razões para a integrar, juntamente com o currículo, num projeto de formação, necessariamente abordado a partir de pressupostos políticos, sociais e culturais, bem como de processos e práticas educacionais.

No quadro das ciências da educação (Boavida & Amado, 2008; Estrela, 2007; Estrela, 1999; 1992; Carvalho, 1986; Alarcão, 1982; 1991), e no âmbito departamental das universidades portuguesas, currículo e didática têm sido diferentemente perspetivados por razões que se prendem com as conceções particulares dos responsáveis académicos e não tanto com os argumentos efetivamente epistemológicos, como temos abordado de forma consistente (Pacheco, 2013a, 2013b, 2010, 2006, 2005).

Esta afirmação é constante nas instituições de formação com projetos de ensino em torno das ciências da educação, pois nelas existem as terminologias e associações de campos temáticos como se estes fossem miméticos dos poderes e das forças instituintes dos campos de saber dentro das universidades. A reestruturação de cursos no contexto do ensino superior, aliás como qualquer processo de reforma curricular, é uma das facetas que mais requerem uma análise crítica, pois a mudança (mais administrativa que pedagógica) é dominada pela correlação de forças de docentes hierarquizados e pelo estatuto institucional de determinados departamentos.

No caso concreto, o importante é reconhecer que a mobilização do conceito currículo "não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho académico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas" (Nóvoa, 1997, p. 14).

Ainda dentro da institucionalização dos territórios de aprendizagens, será necessário recordar que "as disciplinas universitárias figuram no universo científico por

diversas razões (razões históricas, por conveniência da administração, por motivos de emprego, por circunstâncias conjunturais, por pressões dos grupos profissionais, etc.). As fronteiras entre as disciplinas são cada vez mais difusas" (Zabalza, 1992, p. 138).

Mesmo que seja cada vez mais reconhecida a dispersão disciplinar, sobretudo nos cursos de pós-graduação, o facto é que esta flexibilidade é determinada pela política universitária e pela função que cada disciplina desempenha: "a função de disciplinar as mentes e de canalizar a energia utilizada na atividade intelectual e de investigação. Tem, contudo, que haver algum grau de consenso quanto à validade das linhas de demarcação, se é que estas hão de servir para alguma coisa" (AA VV, 1996, p. 132).

Apesar da existência de uma lógica organizacional na definição dos departamentos e grupos disciplinares, explicável pelas dinâmicas e processos variáveis com a experiência e vivências dos docentes que, congregados em domínios de conhecimentos particulares, vão construindo entre si laços de pertença a uma organização, o certo é que os estudos curriculares são uma especialidade do conhecimento educativo com uma lógica conceptual que marca a sua identidade e autonomia. Mesmo assim a dúvida persiste e resume-se a esta interrogação: o currículo e a didática são campos de conhecimento que se intersetam ou são territórios que se diferenciam significativamente?

É inquestionável que, nas últimas décadas, o currículo tem surgido como um campo emergente nas ciências da educação, adquirindo o estatuto de disciplina, com diferentes nomenclaturas (estudos curriculares, teoria curricular, teoria e desenvolvimento curricular), sendo internacionalmente reconhecido na sua pluralidade de abordagens teóricas (Pacheco, 2012).

Porém, os termos nem sempre são consensuais, pois há uma grande diversidade de perspetivas, mais ainda quando se verifica uma deslocação terminológica da didática para o currículo e do desenvolvimento curricular para os estudos curriculares. Sendo o currículo entendido na relação teoria-prática, há a tendência para colocar a didática e o desenvolvimento curricular no terreno dos práticos e a teoria curricular na vertente teórica, observando-se que a teoria e desenvolvimento curricular, enquanto *corpus* disciplinar, é situada tanto na teoria como na prática (Fig. 1):

Fig.1- Currículo e didática

Teoria **CURRÍCULO** **Prática**



Teoria curricular **Desenvolvimento curricular**
Didática
Teoria e desenvolvimento curricular

Porque currículo é um elo que interliga teoria e prática (Pacheco, 2006), a tendência verificada é a da dicotomia que não é suscetível de ser aceite, em função de duas ideias centrais: i) os estudos curriculares, ou a teoria e desenvolvimento curricular, pela sua complexidade e natureza, situam-se na teoria-prática da realidade educativa; ii) os termos utilizados para a designação das disciplinas que giram em torno da didática, numa arquitetura muito diversa e estilizada pelas instituições de ensino superior, não representam uma ruptura com os estudos curriculares, ainda que em muitas institucionais a opção caminhe no sentido de ignorar as designações de currículo ou didática e corresponda à escolha de designações disciplinares em torno da planificação, supervisão, literacias, metodologia e avaliação.

Dito deste modo, não há, no campo das ciências da educação, lugar para o enunciado disjuntivo quando se aborda conceptualmente o currículo e a didática. E mesmo que a designação persista nas práticas de organização curricular das instituições de ensino superior, currículo e didática constituem uma disjunção inclusiva. Aliás, são elucidativos desta convergência os textos, entre outros, de Candau (2013), Leite e Fernandes (2010), Libâneo e Alves (2012), Moreira (2013), Morgado (2005), Oliveira e Pacheco (2013) Oliveira (2014).

Neste sentido, os estudos curriculares, ou a teoria curricular, para se utilizar a designação americana, "é o estudo interdisciplinar da experiência educativa. Com efeito, nem todo o estudo interdisciplinar da experiência educativa é interdisciplinar. A teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto" (Pinar, 2007, p. 18).

Por seu turno, a didática diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, numa construção epistemológica que foi em parte colonizada pela psicologia (Autio, 2006), com o predomínio de "modelos comportamentais" (Pinar, 2007, p. 19), numa inter-relação com a didática específica. Assim, a didática tem constituído um campo de conhecimento sobre o ensino (Rita, 2011; 2002; 2001).

Utilizando-se as palavras de Nóvoa (1997, p. 14), dir-se-á que, "hoje em dia, o conceito de currículo impôs-se no léxico das ciências da educação e é difícil escrever sobre questões pedagógicas sem o utilizar por uma ou por outra razão". Também não restam dúvidas quanto à existência da didática como área de conhecimento que integra questões (objetivos, competências, conteúdos, metodologia, avaliação, planificação, etc.) ligadas aos processos formais de ensino e de aprendizagem. Por isso, a didática torna-se num objeto de estudo do currículo, este mais geral, e aquela mais específica (Pacheco, 2006). Na análise do passado educacional, o discurso didático foi predominante ao do currículo, pelo menos até meados do século XX, momento a partir do qual, sobretudo com as obras publicadas entre 1949 e 1975[1], as questões curriculares adquiriram um estatuto de maioridade académica. No entanto, e analisando-se o conhecimento em ciências da educação, instituído nas instituições de ensino superior, observa-se que há discursos curriculares e didáticos sobrepostos, por um lado, e que, por outro, a emergência e consolidação dos estudos curriculares tem sido um processo progressivo no sentido de uma afirmação científica (Pacheco & Seabra, 2014).

Numa linha de argumentação epistemológica, surgem duas tradições diferentes para explicar o espaço que abrange os processos de formação e de ensino: uma americana e anglo-saxónica, ligada ao currículo; outra francófona e alemã, relacionada com a didática[2].

Se os processos da educação (formal e informal) têm necessariamente uma lógica curricular na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos respetivos projetos de formação, então as duas tradições não são mais do que divisões académicas, sujeitas às fragmentações organizacionais e pessoais, que estudam uma mesma realidade, embora com parâmetros distintos que enformam o seu objeto específico.

Currículo e didática compartilham um mesmo espaço: o currículo ligar-se-á ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizados a partir de pressupostos de ordem política, social e cultural; a didática relacionar-se-á com o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objetivos, competências, conteúdos, atividades, recursos, avaliação). Não sendo campos de conhecimento nem contraditórios, nem dissociados, o que se aborda em currículo não pode ser separado do

[1] Escolhem-se estas datas para fazer-se a referência aos livros *Basic principles of curriculum and instruction,* de Ralph Tyler, 1949, e *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, de William Pinar, 1975.*

[2] Para Miguel Zabalza, 1992, a didática existe unicamente nos países latinos e na Alemanha sem que tenham os mesmos conteúdos disciplinares. Para o debate no Brasil sobre as confluências e divergências, cf. Maria Rita Oliveira, 2002; 2001; Marliza Eliza André e Maria Rita Oliveira, 2011.

que constitui objeto de estudo da didática, pelo que a sua interligação se faz, preponderantemente, pelas referencialização ao espaço da aprendizagem, correspondente, na escolarização formal, à sala de aula.

Em regra, porém, o currículo tem sido associado ao conteúdo, ao programa dos processos de formação (formal e informal) e a didática aos processos de implementação dos mesmos. Este dualismo, que permite frontear currículo e didática, quiçá determinado pela definição de currículo proposta por Johnson[3], está ultrapassado, pois são enormes os esforços no sentido de encontrar pontos convergentes entre os dois referidos espaços. Neste caso, é de sublinhar os intentos de diversos grupos de trabalho, formados por especialistas do currículo e da didática, na busca de uma compreensão mútua e complementar[4]. Este diálogo pode tornar-se difícil, uma vez que os termos currículo e didática têm múltiplas definições, mais divergentes ainda quando intersetados pelos campos disciplinares reportados a uma realidade social, cujo desenvolvimento requer múltiplas leituras.

Por outro lado, e tendo em atenção que os parâmetros de uma disciplina são definidos em contexto interdisciplinar, torna-se problemático precisar o objeto de estudo do currículo ou da didática, reconhecendo-se que "os campos disciplinares são formados a partir das diferentes lutas de especialização" (Zabalza, 1992, p. 10). Assim, currículo é reconhecido como um espaço próprio e autónomo no domínio científico da educação, embora com cercanias da didática geral e esta da didática específica, ou das didáticas.

Na relação do currículo com a didática específica não se pode aspirar que o campo curricular, com uma tendência de conjunto, desça a níveis concretos que são específicos da metodologia. Esta área de conhecimento é a que permite associar os métodos aos conteúdos, relacionando-se com a transformação pedagógica dos mesmos. Por isso, o metodólogo, aceitando o saber das ciências da especialidade, é um reapresentador dos conteúdos segundo os propósitos da aprendizagem.

Com efeito, a intervenção da didática específica fica contextualizada a uma especialidade ou a um determinado ramo do saber, podendo a sua integração fazer-se

[3] O currículo "é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é, as atividades, os materiais, ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para a consecução dos resultados. Ao especificar os resultados a serem alcançados, o currículo está relacionado com os fins, mas ao nível de produtos de aprendizagem atingíveis, e não a um nível mais remoto, em que tais fins são justificados. Em outras palavras, o currículo indica o que deve ser ensinado e não como o deve ser" (Mauritz Johnson, 1967, cf. Messick, Paixão & Bastos, 1980, p. 18).

[4] Veja-se o esforço de diversos grupos, com testemunhos publicados nas revistas *Curriculum Inquiry* e *Journal of Curriculum Studies*, entre outras.

tanto nas ciências da educação como nas ciências da especialidade. Apesar desta localização, entre o currículo e a didática específica, essencialmente nos cursos de formação de professores, existe uma interdisciplinaridade objetiva, ou seja, uma integração e adaptação dos conteúdos curriculares a uma área concreta do saber.

O discurso das didáticas específicas é um discurso emergente que se encontra numa via de legitimação, em muitos países, mas que, de modo algum, poderá substituir-se ao currículo, devendo relacionar-se com o mesmo numa perspetiva de continuidade. A título de exemplo, o metodólogo não ensinará as modalidades de avaliação dos alunos, mas demonstrará como tais modalidades podem ser utlizadas pelo professor no processo de avaliação da aprendizagem de uma área específica.

Ao mesmo tempo que a didática se estreita no processo de ensino/aprendizagem, os estudos curriculares interdisciplinarizam-se e adquirem visões menos fragmentadas, pelo que "podem ser a única disciplina académica dentro do campo mais alargado da educação. Muitas das ciências sociais, mais especificamente a psicologia, mas também a sociologia – colonizaram muito o campo da educação. Somente a teoria do currículo tem a sua origem e deve a sua lealdade à experiência da educação" (Pinar, 2007, pp. 18-19).

Com efeito, verifica-se que em certas publicações, por exemplo, *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (Connelly, 2008), didática tem sido substituído de forma genérica por currículo, contrariamente ao que se verificava no *Handbook of research on curriculum* (Jackson, 1992), pois o estudo do processo de ensino/aprendizagem não pode ser mais realizada no estrito âmbito dos programas, das escolas e da sala de aula, sendo indissociável das políticas de educativas, por um lado, e das políticas globais, por outro. O ensino, terreno preferencial da didática, a partir da *Didática Magna*, de Comenius, é um processo complexo, cujo estudo requer uma perspetiva interdisciplinar da educação, pois currículo é conhecimento que se materializa num projeto de formação que se situa num espaço e decorre num tempo concreto. Estes são, assim, os vetores definitórios de currículo, só inteligíveis a partir de uma visão não fragmentada da realidade educacional, razão porque o currículo ligado à implementação tem sido secundarizado pelo currículo entendido como compreensão, capaz de estabelecer uma conversão complexa[5] em torno do conhecimento.

[5] Noção utilizada por William Pinar, cf. José Augusto Pacheco, *Whole, bright, deep with understanding*

Por conseguinte, e para que não seja marginalizado nos estudos curriculares, Young (2010, p. 174) assere que " a aquisição do conhecimento é o propósito-chave que distingue a educação (seja ela básica, pós-obrigatória, vocacional ou superior) de todas as outras atividades. É por esta razão que os debates sobre o conhecimento são cruciais – não me refiro a conteúdos de conhecimento específicos, mas ao conceito de conhecimento que subjaz aos *curricula*".

A relação do currículo com a didática geral alicerça-se numa constatação largamente aceite: são campos de intervenção educativa muito próximos, mas com perspetivas muito diferentes, na medida em que são diferenciados por tradições ou por objetos particulares de estudo. Daí que currículo se torne num território de projeção da didática[6] e que as tradições sejam diferentes abordagens de uma mesma realidade educacional.

A tradição portuguesa tem sido mais a da didática, já que o termo currículo é de origem recente, encontrando-se nos documentos legislativos, ligados à educação, na década de 1970, e fazendo parte do vocabulário académico com o início dos cursos de formação de professores, primeiro do modelo bietápico e depois do modelo integrado, nas universidades novas e nas escolas superiores de educação.

Com efeito, poder-se-á aceitar uma contiguidade temática entre currículo e didática, mas sem deixar de reconhecer que o primeiro termo é mais abrangente do que o segundo, já que abarca as questões institucionais com funções internas (quadro normativo definidor do trabalho dos professores) e com funções externas (dilucidação das relações da escola com a sociedade). Com efeito, e desde uma perspetiva institucional, para Doyle (1992, p. 487):

> "o currículo é um modelo abstrato que define o caráter, ou seja, as experiências e resultados de uma escola ou de um sistema escolar. Por vezes, este modelo ganha forma num documento, mas, em termos mais vastos, existe nas perceções partilhadas dos que participam na instrução e respetivas comunidades. Este modelo define tanto uma arena na qual as tensões entre a escola e a sociedade são resolvidas como um conjunto de normas para controlar o ensino".

Assim entendida, a relação entre currículo e didática pode explicar-se por uma dupla abordagem: por um lado, constituem dois campos temáticos que correspondem a tradições diferentes e que têm um objeto de estudo comum; por outro, embora sendo muito próximos, diferenciam-se pelos parâmetros globais de intervenção: o currículo

[6] A este propósito, afirma José Gimeno, 1992, p. 142: "Se a didática se ocupa dos problemas relacionados com o conteúdo de cada projeto, considerando o que ocorre com a sua decisão, seleção, ordenação e desenvolvimento prático (superando o dualismo entre currículo e instrução, ou ensino) estamos perante dois campos sobrepostos, embora partam de tradições distintas, procedentes de âmbitos culturais e académicos diferenciados (tradição anglo-saxónica e tradição europeia-francesa, alemã,

engloba os parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo (político-pedagógico) e a didática geral diz respeito à planificação, realização e avaliação do processo ensino/aprendizagem.

Por conseguinte, o campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão da macro à micro perspetivas da ação educativa, incluindo as perspetivas curriculares dos professores, dos políticos, dos gestores administrativos, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral (Pacheco, 2006; Morgado, 2000).

Deste modo, e ultrapassando a dicotomia entre currículo e didática (instrução), o ensino é visto como um processo curricular, sendo possível caminhar no sentido de uma integração dos dois campos:

> "Uma conceção integrada de currículo e pedagogia exige que o ensino seja compreendido como um processo curricular e não apenas como troca interpessoal. Esta expressão significa que as salas de aula são contextos nos quais os alunos se defrontam com acontecimentos curriculares, ou seja, ocasiões em que têm de agir em função de determinado conteúdo. Pode-se pensar nestes acontecimentos como sendo compostos por "textos" escritos, orais e comportamentais que têm de ser interpretados e sobre os quais tem de se atuar em função de um propósito qualquer" (Doyle, 1992, pp. 507-508).

A questão fundamental está no reconhecimento do currículo com uma dupla vertente: a institucional, que se situa no plano da organização social, política e escolar; a didática, que ocorre ao nível dos eventos curriculares da sala de aula.

Em relação a esta questão identitária dos domínios de conhecimento, e numa construção plural das ciências da educação, reconhece-se, pelo menos, a existência de três discursos: um ligado às ciências auxiliares da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, administração educacional, filosofia da educação…; outro relacionado com as ciências da especialidade (englobando o discurso da didática específica); outro ainda que se prende com o currículo ou com a didática geral, cujo objeto de estudo abrange "saberes gerais comuns às diferentes especialidades de ensino" (Huerta,1990, p. 16).

O que diferencia o currículo das diversas especialidades do domínio do conhecimento educativo é a sua não dependência de disciplinas académicas, pois trata de problemas especificamente educativos. Sendo concordante com aquilo que referimos de Cherryholmes (1990, citado por Gimeno, 1992, p. 167), esta particularidade é sublinhada do seguinte modo:

> "Os estudos sobre o currículo têm esse caráter prático. Mas nitidamente educativo e não derivado de disciplinas especializadas, pela razão particular de que a discussão dos problemas curriculares surgiu em torno da solução de problemas práticos, com intervenções na realidade (política, administrativa, escolar, didática). Não é o caso das denominadas ciências especializadas, auxiliares

> ou fundamentais da educação. O currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, primeiro de tudo, no qual é preciso intervir".

E como a diversidade de abordagens no interior das ciências da educação "não deverá significar um obstáculo epistemológico, mas sim e apenas uma questão de ordem metodológica" (Estrela,1992, p. 19), a questão da constituição de um domínio de conhecimento explicar-se-á, acima de tudo, pela sua natureza de intervenção". Neste caso, seguindo-se o pensamento de Bourdieu (2004), concebe-se como um campo que se constitui tendo por base os estudos e a prática dos que dele participam.

É evidente que a intervenção curricular (e também a da didática) depende das perspetivas que estão na base da definição do seu objeto de ação e que levam a diferentes conceções quer do tipo de intervenção, quer dos atores envolvidos. O campo curricular é totalmente diferente se abordado por uma visão behaviorista ou construtivista ou ecológica e cultural, já que na base de qualquer intervenção estão interesses que configuram determinados tipos de saberes.

De facto, e numa visão mais global, existe um trajeto comum entre o currículo e a didática que não pode ser alterado pelas diferentes nomenclaturas das disciplinas e pelos vários departamentos universitários. Didática e currículo "têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática (…) Neste sentido, ver-se-á que os temas curriculares e didáticos ora se sobrepõem ora se complementam numa espécie de divisão de tarefas" (Libâneo, 1998, pp. 54-55), pelo que separar currículo e didática como áreas diametralmente opostas é persistir nos conceitos de currículo e instrução como esferas separadas: uma, versando sobre o que é teórico e o que constitui uma orientação; outra, reportando-se a processos e práticas de operacionalização. E para que o conceito de currículo seja abrangente, é crucial que as questões da didática se tornem, de igual modo, num *corpus* curricular de estudo, já que a sala de aula e o contexto específico da formação são espaços curriculares.

Em síntese, currículo e didática são áreas de conhecimento inter-relacionadas em função da teoria e prática educacionais, com vista à dilucidação e justificação política, social e cultural do projeto de formação que ganha sentido de pertença a um espaço e a um tempo no âmbito da educação formal, não formal e informal, sendo espaços de problematização da educação no sentido de uma formação ampla e integrada.

Referências bibliográficas

AA VV (2006). *Para Abrir as Ciências Sociais*. Lisboa: Gulbenkian.

Alarcão, I. (1982). Didácticas Especiais: sua Função e Objetivos. *Revista da Universidade de Aveiro*, 3 (1), 44-65.

Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins *et al* (Ed.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 229-311). Aveiro: Universidade de Aveiro.

André, M. E., & Oliveira, M. R. (Org.). (2011). *Alternativas no Ensino da Didática*. Campinas: Papirus Editora.

Autio, T. (2006). *Subjectivity, Curriculum, and Society: between and beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação - Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

Candau, V. M. (2013). Currículo, Didática e Formação de Professores: uma Teia de Ideias-força e Perspetivas de Futuro. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Didática e Formação de Professores* (pp. 7-20). Campinas: Papirus.

Carvalho, A. D. (1986). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Connelly, F. M. (Ed.). (2008). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage.

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 486-516). New York:Macmillan Publishing Company.

Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1999). *O tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: S.P.C.E. /Porto Editora.

Estrela, M. T. (2007). *As Ciências da Educação, Hoje.* In J. M. Sousa (Org.), *Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*. Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Madeira: Universidade da Madeira/ SPCE.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios.* Porto: Porto Editora.

Gimeno, J. (1992). El Curriculum: Los Contenidos de la Ensenãnza o un Análisis de la Práctica? In J. Gimeno & A. Pérez Gomez, *Comprender y Transformar la Ensenãnza* (pp. 137-170). Madrid: Morata.

Huerta, F. (1990). Niveles Epistemologicos, Epistemagogicos e Epistemodidacticos de las Didacticas Especiais. *Enseñanza*, 8, 11-27.

Jackson, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 3-40). New York: Macmillan.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que Possibilidades e que Constrangimentos?, *Revista Educação-PUCRS,* 33 (3),198-204.

Libâneo, J. C., & Alves, N. (2012). *Temas de Pedagogia. Diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Libâneo, José Carlos (1998). Os Campos Contemporâneos da Didática e do Currículo: Aproximações e Diferenças. In M. R. Oliveira (Org.), *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus.

Moreira, A. F. (2013). Os Princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), 180-194

Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. R. (2001). *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa (3ª ed*.). Campinas: Papirus Editora.

Oliveira, M. R. (2002). *A Reconstrução da Didática. Elementos Teórico-Metodológicos. (4ª ed*.). Campinas: Papirus Editora.

Oliveira, M. R. (2011). A Prática de Ensino da Didática no Brasil: Introduzindo a Temática (12ª ed.). In M. E André & M. R. Oliveira (Org.), *Alternativas no Ensino da Didática*. (pp. 7-18). Campinas: Papirus Editora.

Oliveira, M. R. (Org.). (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: porto Editora.

Oliveira, M. R., & Pacheco, J. A. (2013). *Currículo, Didática e Formação de professores*. Campinas: Papirus.

Pacheco J. A. (2013b). Estudos Curriculares: Génese e Consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas, 38* , 51-168.

Pacheco, J. A. (2010). *Whole, Bright, Deep with Understanding. Life Story and Politics of Curriculum Studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson.* Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: what is the Field Today? *Americam Journal on Advancement Curriculum Studies*, 12.

Pacheco, J. A. (2013a). Estudos Curriculares: Desafios Teóricos e Metodológicos. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 80 (21), 449-472.

Pacheco, J. A., & Seabra, Filipa (2014).Curriculum Field in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. In W. Pinar & T. Autio (Org.), *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2006). *Currículo: Teoría e Práxis (3ª ed.).*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2010). Ciências da Educação e Investigação. O Pesadelo que é o Presente. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 12, 15-18. Revista Online: http://sisifo.fpce.ul.pt

Patrício, M. F. (2000). Traços Principais do Perfil do Professor no ano 2000. *Inovação*, 2 (3), 229-245.

Pinar, W. (2007). *O que é Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Pinar, W. F. (Ed.). (1975).*Curriculum Theorizing: The Reconceptualists.* Berkeley, CA: McCutchan.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: The University of Chicago Press.

Young, M. (2010). *Currículo e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

ESTUDOS CURRICULARES: REFLETIR OU AGIR?

O impacto dos estudos curriculares na investigação e na construção de uma ação interdisciplinar

Jesus Maria Sousa
CIE-UMa, Funchal, angi@uma.pt

Resumo

Tendo em vista a reflexão sobre o impacto dos estudos curriculares no avanço da ciência (da educação), são formuladas três questões, para uma melhor sistematização do pensamento:

- Que impacto têm tido os estudos curriculares na construção de conhecimentos em Ciências da Educação?

- Que impacto têm tido os estudos curriculares na construção de um pensamento interdisciplinar?

- Que impacto têm tido os estudos curriculares na reflexão sobre políticas e práticas educacionais?

1. Que impacto têm tido os estudos curriculares na construção de conhecimentos em Ciências da Educação?

Para responder a esta primeira questão, penso que é preciso situar os estudos curriculares no longo processo de luta (diria que titânica) pela afirmação das ciências humanas e sociais, em plano de igualdade com as ciências exatas. Sabemos bem como foi necessário recorrer a conceitos e procedimentos utilizados pelas ciências ditas naturais para a conquista do seu estatuto científico. É o próprio Émile Dürkheim a afirmar que "se a lei da causalidade, verificada nos outros domínios da natureza, estendeu progressivamente o seu império, do mundo físico-químico ao mundo biológico, e deste ao mundo psicológico, tem de se admitir que ela é igualmente verdadeira para o mundo social" (1996: 139-140).

Depois, é preciso relembrar o processo de afirmação das ciências da educação, no seio das ciências humanas e sociais. Não nos esqueçamos das críticas que nos eram dirigidas não só vindas do campo da psicologia como da sociologia, colocando-nos muitas vezes no patamar das ciências ocultas. Mas, por outro lado, há que relevar o papel fundamental não só da psicologia da educação como da sociologia da educação na análise do fenómeno educativo.

E em terceiro lugar, há que referir o desejo de afirmação dos estudos curriculares, no âmbito das ciências da educação. De facto, o currículo, enquanto área de estudo e investigação, quando nasce, surge indelevelmente marcado pelo Rationale Tyler, condizente com a mundividência tecnicista, pressupostamente neutra e apolítica, característica da modernidade. Esse currículo tecnológico esteve ao serviço da organização da escola pública fabril, centrada no como fazer, isto é, no receituário didático-pedagógico que pouco teria a ver com a ciência (da educação).

Ora, os estudos curriculares dão o grande salto quando conseguem introduzir uma visão sistémica e complexa do ato educativo, particularmente na escola (ou fora dela, mas sempre sob a responsabilidade da escola). A visão macro, do ponto de vista sistémico, obrigou este campo de estudo a alargar as suas fronteiras de análise, trazendo um novo olhar para as políticas educativas, por exemplo, na sua relação com a prática pedagógica.

Nesta medida, e por influência primeiramente das correntes críticas e, depois, das pós-críticas do currículo, a educação, a escola e o currículo passaram a ser lidos de forma diferente, uma forma menos ingénua e mais questionadora. Apesar de poder ser polémica a minha opinião, não deixo de dizer que os estudos curriculares vieram tirar as ciências da educação do mundo normativo (da didática) para o mundo científico.

Reconheço, no entanto, que o campo dos estudos curriculares é ainda um campo científico emergente, em redor do qual não existe ainda grande consenso, por envolver variadíssimas interpretações, que vão desde o currículo oficial ao currículo real, desde o currículo como plano ao currículo como experiência vivida, ou então, currículo-como-vida, passando por outras definições que abarcam as dimensões de currículo formal, currículo informal, currículo expresso, currículo oculto, currículo ideológico, currículo percebido, currículo operacional e currículo experiencial, currículo intencional (onde cabem o currículo escrito, ensinado e testado) e currículo aprendido, apenas para citar algumas, de autoria bem conhecida, que trazem a si atreladas conceptualizações diversas.

Estamos, portanto, em processo de construção de conhecimentos.

2. Que impacto têm tido os estudos curriculares na construção de um pensamento interdisciplinar?

Segundo Jurjo Torres Santomé (1998), no seu livro "Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado", existem níveis diferentes de interdisciplinaridade: a multidisciplinaridade, enquanto nível mais baixo de coordenação; a pluridisciplinaridade, como justaposição de disciplinas mais ou menos próximas (física e química; sociologia e história, por exemplo), numa comunicação que não as modifica internamente, pois não existe uma hierarquia entre elas; a disciplinaridade cruzada, quando existe uma relação de forças desequilibrada, em que uma domina mais do que a(s) outra(s), sendo impostos os seus conceitos, métodos e marcos teóricos; a interdisciplinaridade, enquanto interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará numa intercomunicação e num enriquecimento recíproco, em que as aprendizagens são realizadas em torno de unidades mais globais, tornando-se os alunos mais capazes de enfrentar problemas; e, finalmente, a transdisciplinaridade, encarada como o nível superior da interdisciplinaridade, pois aí desaparecem totalmente os limites entre as diversas disciplinas. Há quem a chame de metadisciplinaridade, sendo inspirada na teoria geral de sistemas. A referência ao pensamento interdisciplinar na questão que nos norteará nesta análise terá como base esta última interpretação: a da transdisciplinaridade.

Esclarecida a minha opção concetual, importa agora passar a outro tipo de clarificação prévia: uma coisa é o impacto dos estudos curriculares na alteração do currículo escolar fragmentado para um currículo escolar integrado; e outra coisa é o diálogo interdisciplinar dos estudos curriculares com outras áreas de saber. Existem aqui dois planos de análise sobre o impacto dos estudos curriculares na construção de um pensamento interdisciplinar.

No que diz respeito ao primeiro aspeto, não posso deixar de referir o texto de Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino (2014), sobre o pecado original do currículo, como algo de que dificilmente ele, currículo, se conseguirá libertar. Segundo William Doll Jr (2002), a primeira vez em que se ouve falar na palavra "curriculum" foi na obra

"Professio Regia" de Petrus Ramus, em 1576, referindo-se a "um curso sequencial de estudos". A ideia da fragmentação disciplinar, da organização do conhecimento, "the mapping of knowledge" visava facilitar a organização do ensino. A redução do conhecimento a uma árvore do conhecimento, usando repetidas divisões binárias, tinha em vista simplificar a compreensão do aluno. Ou como diz David Hamilton (2003), assistiu-se à passagem do "texto" para o "livro de texto". Ora, o peso histórico da fragmentação disciplinar ao longo de tantos séculos é ainda muito forte, podendo eventualmente surgir algumas bolsas aqui ou ali de integração disciplinar, mas sempre de curta duração, como aconteceu com a Área de projeto, a Formação cívica, e a Educação para a cidadania, como áreas curriculares não disciplinares.

No que diz respeito ao segundo aspeto (sobre o diálogo interdisciplinar dos estudos curriculares com outras áreas de saber), os estudos curriculares têm vindo a evoluir bastante no sentido da consciencialização das vantagens de um pensamento interdisciplinar, no sentido da transdisciplinaridade, na análise do seu objeto de estudo. Os tempos que vivemos de transição paradigmática (Santos, 2011), e que Zygmunt Bauman (2006) designa, com propriedade para esta discussão, de modernidade líquida ou fluida, são propícios para o esbatimento de fronteiras entre os campos disciplinares, em prol de abordagens mais globais e complexas.

É certo que, sendo o objeto do currículo, em última instância, o ato educativo promovido pela escola, a tentativa de explicação da "realidade" pedagógica começou por ser mais ou menos simplista, ao se desejar a autonomização dos estudos curriculares, enquanto gestão "científica" do ensino, que procurava não se confundir nem com a psicologia, nem com a sociologia, estas sim, ciências autónomas de longa data.

Mas é contra este realismo ingénuo, que tenta simplificar o que não é simplificável, que a abordagem à mesma "realidade" ganha outros contornos. A organização do pensamento a preto e branco começa a ser posta em causa pelo reconhecimento da complexidade dos fenómenos a estudar, num movimento curiosamente iniciado ao nível das ciências "duras", como atestam o princípio da relatividade de Albert Einstein (1879-1955), a mecânica quântica de Max Planck (1858-1947) e as teorias probabilísticas, a mecânica ondulatória de Louis de Broglie (1892-1987), o princípio de correspondência e o de complementaridade de Niels Bohr (1885-1962) e o princípio da incerteza de Werner Heisenberg (1901-1976).

Por outro lado, os avanços nas áreas da antropologia, etnografia, comunicação, psicossociologia e teoria de sistemas inauguram igualmente uma nova ordem carregada de complexidade e questionamento crítico, que vem marcar o nosso tempo, quer ele se chame de pós-modernidade (Lyotard, 1984), modernidade radicalizada ou modernidade tardia (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2006) ou hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), que assiste ao colapso das componentes que formataram a modernidade. Se pensarmos na relação entre a linguagem e o pensamento, diríamos que a organização mental pós-moderna assenta no chamado "relativismo absoluto", na dúvida sistemática contra as "presunções universalizantes" (Lyotard, 1984), num questionamento permanente da universalidade e neutralidade da razão.

Neste novo paradigma, a interpretação da "realidade" é outra. O currículo deixa de se reduzir apenas à sua dimensão didática, para ser lido como um sistema aberto que se regula e auto-organiza em interdependência com outros sistemas. Isto quer dizer que a delimitação estrita das fronteiras desta área, entendida como organização do ensino, relativamente a outras que com ela interagem, pode levar a um esvaziamento conceptual

do currículo, transformando-o, afinal, num mero enunciado de intenções e regras de bem ensinar e avaliar que, por serem normativas e prescritivas, como já referido atrás, o despojariam do seu estatuto científico. Por outras palavras, o sistema didático tem de estar em permanente diálogo com o sistema psicológico do aluno, em termos de adequação ao seu nível de desenvolvimento, aos processos de aprendizagem, tipos de motivação, armazenamento de memória, etc., sub-sistemas que também eles se auto-organizam tendo em conta uma mesma finalidade: a aprendizagem.

Mas este modelo não se esgota por aqui. Pois o currículo não acontece desinserido de um contexto muito mais vasto onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc., em interacção permanente. No momento que vivemos de transição paradigmática (Santos, 2011), já não fazem sentido leituras simplistas, parciais, porque disciplinares. Pelo contrário, não só ao nível das ciências humanas e sociais, como ao nível das "ciências duras", o paradigma da complexidade (Morin, 1994) começa a ser partilhado pela comunidade científica, exigindo o esbatimento das fronteiras disciplinares. Penso, por isso, que os estudos curriculares, não devem regatear esforços em se apropriar de todos os conhecimentos que iluminem o ato educativo, nomeadamente provenientes do campo das ciências sociais e humanas.

Mas estaremos nós preparados para esse pensamento transdisciplinar? Tal remeteria, em última análise, para a possibilidade de uma ciência única, também vislumbrada por Edgar Morin (1994). Mas é ele próprio a reconhecer que "tal unidade é evidentemente impossível e incompreensível dentro do marco atual, no qual um número incalculável de factos se acumula nos alvéolos disciplinares cada vez mais estreitos e entupidos" (1994: 77). Essa unificação só teria sentido se fosse capaz de apreender ao mesmo tempo a unidade e a diversidade, a continuidade e as ruturas. Este é o nosso desafio.

3. Que impacto têm tido os estudos curriculares na reflexão sobre políticas e práticas educacionais?

Esta terceira questão remete-nos de imediato para outros dois níveis de análise: o nível macro e o nível micro.

Debrucemo-nos primeiramente sobre o nível macro, o das políticas educacionais. Desde a visão da separação dos vários patamares de decisão, com diferentes agentes nessa tomada de decisão (patamar político, com os políticos a determinar os fins da educação; patamar da gestão, com os administradores ou inspetores a definir as finalidades, em consonância com os fins políticos; e o patamar da realização propriamente dita, da responsabilidade do professor, que definiria os objetivos, também sem perder de vista as finalidades e os fins), os estudos curriculares evoluíram bastante, distanciando-se desta perspetiva fragmentária.

Se num primeiro momento, o currículo encarou, de acordo com os princípios da administração "científica" taylorista, os professores como técnicos, para a implementação de diretrizes decididas por outros patamares decisórios, na lógica de um currículo neutro e apolítico, a teoria geral de sistemas, por um lado, bem como as teorias críticas, por outro, vieram abrir caminho para uma interpretação do currículo enquanto empreendimento político e ético, de que o professor não se deverá alhear. A assunção da profissionalidade docente (o professor não apenas como técnico que executa, mas como profissional que sabe o que faz, por que o faz e como o faz) exige essa visão macro.

Os modelos curriculares sistémicos resultam da tomada de consciência da complexidade do fenómeno educativo, implicando por isso que, na sua análise, se

extravase a sala de aula, perspetivando um contexto muito mais vasto, onde entram em jogo, como já dissemos atrás, os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc., todos em interacção permanente, inaugurando assim uma nova etapa na evolução dos modelos curriculares. A partir de então, não é já possível isolar um determinado campo da realidade, mesmo que por propósitos de objetividade e neutralidade, porque corremos o risco de anular a própria realidade. É necessária uma visão macro, que identifique (e responsabilize) também as políticas de educação.

Por outro lado, o movimento de reconceptualização curricular ajuda à leitura crítica, já não *naïf*, do que se pretende ensinar e, mais importante, o para quê, em termos de desígnio político. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, "A tradição crítica compreendeu, há muito, […] que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade" (1999: 10). Iluminados pelas correntes críticas, podemos ver o currículo, ou como castrador, numa visão pessimista, a dos sociólogos clássicos da educação, para a manutenção do *status quo*; ou podemos ver o currículo como libertador, enquanto instrumento de organização política das classes sociais subordinadas, isto é, dos oprimidos, como advoga Paulo Freire (1975).

Passando agora ao nível micro, particularmente no Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa), tem-se prestado uma especial atenção às práticas pedagógicas, através de uma atitude etnográfica. Achamos que é importante o investigador (de estudos curriculares) mergulhar no interior da prática pedagógica na escola, para realmente entender o que lá acontece, encarando-a como uma comunidade cultural, em que os seus membros, alunos e professores, são vistos como sujeitos fenomenológicos, com suas próprias histórias (de vida), origens e referências culturais. Consideramos que, para realmente compreendermos essa cultura, é necessário que a descrevamos e a interpretemos como se fôssemos nativos dessa mesma cultura. A etnografia da educação é assim vista como uma ferramenta para se ter acesso a essa comunidade, através da observação participante.

Todavia, não basta olhar como se fosse um nativo, mas é necessário ser-se nativo, ou, pelo menos, tornar-se nativo. Para isso, temos que nos permitir ser convertidos, na esperança de que eles (os atores) nos adotem como se fôssemos um deles. Eu acredito que só conheço uma determinada realidade social em profundidade, se for um *insider*. Se cada grupo constrói as suas próprias realidades culturais, "para as compreender é necessário atravessar as suas fronteiras e observá-las do interior", diz Peter Woods (1990: 67). A etnografia da educação ajuda o pesquisador do currículo a apreender essa "realidade" numa abordagem micro, ou seja, olhando para o currículo como uma prática de construção social de identidades.

Nesta perspetiva, cabe ao professor aceder ao significado profundo e oculto dessas interacções através de uma observação participante e de um contato com os alunos para além do horário das aulas, nos intervalos, nos corredores, nos cafés, escutando-os e falando com eles, utilizando técnicas como as histórias de vida, os jornais de bordo e os estudos de casos, de forma a descobrir os alicerces do social... E é aqui que a questão política casa com a prática pedagógica.

Neste novo papel, também de natureza política, o professor compreenderá que não pode recusar nem silenciar as identidades socioculturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos formalmente homogéneos face ao Estado, pois já teria a consciência de que, desse modo, estará a contribuir para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, e de criação de desigualdades sociais.

Neste novo papel, também enquanto político da educação e elemento que filtra em última análise todo o sistema escolar, educativo e social, ele deverá se apropriar das diversas gramáticas identitárias e estabelecer a ponte entre as culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução auto-regulada dos conflitos cognitivos e culturais naturalmente existentes.

A ele, professor, neste novo papel, caberá fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos.

A ele, professor, caberá, em suma, ter um papel decisivo na definição de políticas educativas e curriculares, no respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais, tendo em vista a integração e a coesão social.

A evolução neste sentido (de construção de currículos para grupos específicos) veio exigir "a definição de um quadro legal suficientemente flexível para não coarctar a liberdade de cada escola ou entidade organizadora na oferta das respostas mais adequadas às necessidades dos alunos." É assim que, em 1996, se assistiu à criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico e recorrente (Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho), com base na seguinte justificação explicitada na parte introdutória:

> "Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação."

Mas foi, efetivamente, com a publicação, em 2001, dos Decretos-Lei nº 6/2001, e 7/2001, de 18 de Janeiro, que se consagrou ao professor o poder de definição de políticas educativas e curriculares através da construção curricular, não apenas para grupos específicos com dificuldades de aprendizagem, como até então, mas para todo e qualquer grupo escolar, "parecendo" com isso ficar consagrado o princípio da profissionalidade docente, que confere ao professor autonomia de decisão, dignificantemente ancorada em investigação. Nasceram assim os projetos curriculares de escola e os projetos curriculares de turma. Parecia então evidente que a voz dos estudos curriculares se fazia escutar.

Temos, no entanto, assistido nos últimos tempos a uma inversão de marcha, no que diz respeito à autonomia do professor (formado e informado) na construção de políticas educativas e curriculares, prevalecendo uma *businesslike approach*, virada para o desenvolvimento económico e para a competitividade, focada na economia de mercado europeu e global.

Assim, se me perguntarem sobre "qual o impacto dos estudos curriculares na reflexão sobre políticas e práticas educacionais?", eu classificaria como "grande" impacto. A formação, mais ao nível das pós-graduações (mestrados e doutoramentos), tem cumprido com o seu papel de tomada de consciência da "realidade política e prática da educação", por via da investigação.

Mas se me perguntarem sobre "o impacto dos estudos curriculares na alteração das políticas educativas e práticas educacionais", eu diria com algum desalento que "muito pouca ou nenhuma".

Quando, ao lermos o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, para uma nova organização dos currículos dos ensinos básico e secundário, se elegem os objetivos claros, precisos e mensuráveis da datada Pedagogia por Objetivos (PPO), relembrando os ensinamentos de Benjamin Bloom (1984) e companhia, dos anos 60 do século XX; quando, mesmo da sua taxonomia dos objetivos do domínio cognitivo, se elege como primordial o nível mais baixo de operação mental: a aquisição do conhecimento, os automatismos e a memorização; quando se privilegiam os conteúdos (e destes, os aspetos fundamentais), fazendo-nos recuar ainda mais no tempo, quando o que importava era dominar apenas a matéria; quando são substituídas todas as referências a "áreas disciplinares", deixando prevalecer apenas a palavra "disciplina"; quando as anteriores áreas não disciplinares de frequência obrigatória dão agora lugar a "[…] atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo"; quando ao nível da formação de professores, vemos o peso da disciplinarização a aumentar de Regime Jurídico para Regime Jurídico de Habilitação Profissional Docente (de 2007 para 2014), somos levados a questionar, tal como a sociologia do currículo nos ensinou: Por que terão umas componentes mais prestígio do que outras? Por que terão umas, maior número de ECTS do que outras? Que interesses estarão envolvidos neste jogo de poder?

E é neste sufoco que vejo a área dos estudos curriculares em Portugal: pródiga em análises e reflexões, como atesta esta mesma reflexão, mas muito pouco eficaz, sem poder de manobra ou qualquer marca de intervenção na determinação das políticas educativas e curriculares.

Referências bibliográficas

Bauman, Z. (2006). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives. Book 1 - Cognitive Domain*. Michigan: Longman.

Doll Jr., W. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & Noel Gough (Eds.). *Curriculum Visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.

Dürkheim, E. (1992). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Hamilton, D. (2003). *Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling. American Educational Research Association*, Chicago, April, 2003. Disponível em http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/152133.htm. Acesso em 25 de maio de 2014.

Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris: Éditions Grasset.

Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Morin, E. (1999). Os desafios da complexidade. In E. Morin (Org.). *O desafio do século XXI. Religar os conhecimentos* (pp. 491-497). Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Santos, B. S. (2011). A Encruzilhada da Universidade Europeia. *Revista do SNESup*, 41.

Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa, J. M. e Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. In M. J. Carvalho (Org.). *Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interd*isciplinar. Vila Real: SPCE (no prelo).

Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Ltda.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio
Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho
Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro
Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de janeiro
Decreto-Lei nº. 7/2001, de 18 de janeiro
Despacho nº. 22/SEEI/96, de 19 de Junho

PIBID: PERCEPÇÃO DAS IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE DOCENTES POR ALUNOS DO CURSO DE FÍSICA

Ricardo Florencio Alves Rocha [1], Thayse Carvalho Menezes [1], Juliana Correa Muller [1], Lívia Fernanda Aredes Sales Bragança [1], William Gonçalves Simão [2], Fernando Eustáquio Werkhaizer [1]

[1] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
[2] Escola Estadual Professor Francisco Brant, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Resumo

PIBID é uma iniciativa brasileira que objetiva o aperfeiçoamento da formação de professores que atuaram na educação básica e secundária bem como a melhoria de qualidade da educação pública do país. Aqui, nós descrevemos os impactos das atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de Física da PUC-Minas durante os período de Agosto de 2012 a Julho de 2013 na Escola Estadual Professor Francisco Brant. A participação em experiências metodológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar nos estágios iniciais de sua formação foram um importante estímulo para a busca da superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Formação de professores, interdisciplinaridade, estudo de Física.

Abstract

PIBID is a Brazilian initiative, which aims at improving the skills of teachers who worked in primary and secondary education as well as improving the quality of public education in the country. Here, we describe the impacts of activities developed by ungraduated students of Physics from PUC-Minas during the period from August 2012 to July 2013 in the State School Professor Francisco Brant. The students' involvement in methodological and teaching practices based on innovative and interdisciplinary approach during the early stages of their training experiences were an important stimulus to overcome the problems identified in the teaching-learning process.

Keywords: Teacher training, interdisciplinary, Physics learning.

1. Introdução

Os cursos superiores que habilitam o titular a ser professor do ensino básico e secundário (cursos de licenciatura), independente da área de formação, possuem grandes curriculares que se concentram primeiramente na exposição de conteúdo para o aluno e somente ao final do período de estudo oferece uma atividade obrigatória de estágio no ambiente real de trabalho que eles irão atuar (Ludke *et al*., 2012; Nóvoa, 2009). Desta forma, muitas vezes a falta do conhecimento da realidade dificulta a inserção do graduando no contexto socioeducacional e o exercício da docência com qualidade. Entre os programas existentes nas universidades brasileiras com o potencial de diminuir a distância entre ambiente acadêmico e ambiente real de trabalho durante a formação do futuro professor está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa objetiva o aperfeiçoamento a valorização do magistério inserindo alunos de curso de licenciatura no contexto das

escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente do seu curso e de um professor da escola onde o projeto será desenvolvido. O programa foi lançado pelo Ministério da Educação do Brasil em 2007 e implementado a partir de 2009 sob o gerenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que concedeu incialmente 3000 bolsas nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática (CAPES, 2014).

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado obrigatório presente na grade curricular dos cursos de licenciatura porque neste último o discente participa apenas como observador, enquanto que no primeiro o discente participa de diferentes etapas relacionadas ao planejamento, implementação e avaliação do projeto. Assim, esta atividade extracurricular oferece um alto potencial para efetivamente inserir o discente no cotidiano do seu futuro ambiente de trabalho. Além disso, o sucesso dos projetos de iniciação a docência dependem de uma parceria fundamental que se exerce entre Instituições de Ensino Superior com as escolas contribuindo para um crescimento de interação entre discentes, coordenadores, supervisores e alunos do ensino básico e secundário. O programa esta em expansão no país e atualmente são oferecidos aproximadamente 50000 bolsas (CAPES, 2014).

Entre as 195 instituições de ensino superior do Brasil que possuem o PIBID em sua grade extracurricular está a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). O programa nesta universidade engloba a participação de 10 cursos de licenciatura e 13 escolas públicas de educação básica. Nesta comunicação serão discutidas a implicação do PIBID na formação do futuro professor sob o ponto de vista dos discentes do curso de licenciatura em física da PUC Minas. As atividades foram desenvolvidas durante o período de Agosto de 2012 a Julho de 2013 na Escola Estadual Professor Francisco Brant (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil).

2. Dinâmica do PIBID na PUC Minas

O PIBID é oferecido como atividade extracurricular nos cursos de licenciatura da PUC Minas desde setembro de 2010 (PUC, 2014). Atualmente participam do programa os seguintes cursos de licenciatura da universidade: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. São considerados participantes do projeto o professores coordenadores e o discente da universidade bem como o professor supervisor e os alunos da escola pública. Conforme apresentado na Figura 1, a dinâmica do PIBID é comparada a engrenagem de um relógio, onde cada componente do projeto podem ter idéias diferentes e por isso girando em sentidos diferentes, porém todos trabalhando pelo mesmo propósito. Os professores coordenadores da Instituição de Ensino superior é o responsável por realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica. O professor supervisor da escola é responsável pelo acompanhamento das atividades presenciais dos discentes na escola.

O desenvolvimento do PIBID nas escolas publicas está em cumprimento com seu principal objetivo de inserir os discentes no ambiente escolar. Este programa também proporciona-lhes oportunidades de criar, aprimorar e implementar práticas docentes com o caráter inovador e principalmente interdisciplinar para superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A interação entre os protagonistas do projeto que são os discentes e alunos de escola pública contribui para o fortalecimento do processo formativo da docência, ao obtermos a interação de

diferentes saberes com a possibilitando de criação de trabalhos pelos futuros professores pela teoria da ação-reflexão-ação (Schon, 2000). O contato gerado desde cedo entre discentes e escolas públicas é muito importante e fundamental por conseguir expor aos alunos de licenciatura a verdadeira função de um professor ressaltando a responsabilidade social da profissão.

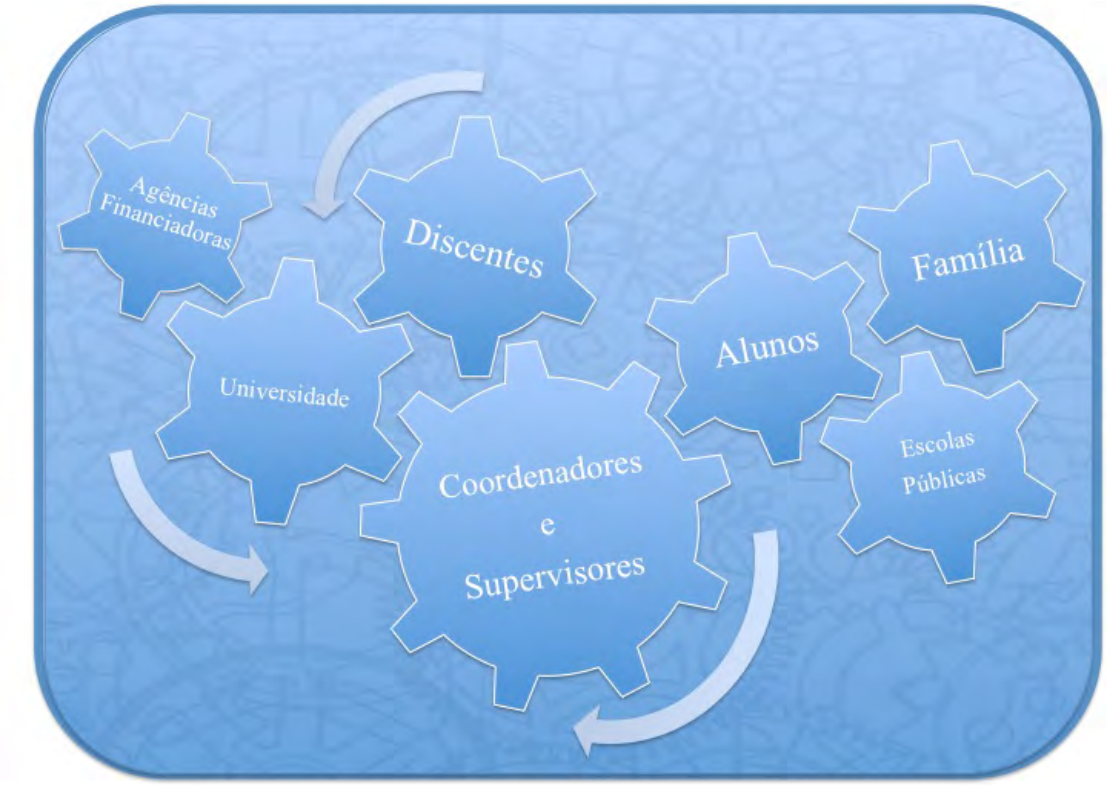


Figura 1 – Dinâmica do PIBID evidenciando todos os envolvidos no planejamento e implementação do projeto.

3. PIBID-Física: Planejamento das atividades pelos coordenadores, supervisor e discentes

As primeiras atividades do PIBID-Física ocorrem juntamente com início do semestre letivo da universidade. Antes de iniciar as atividades na Escola Estadual Francisco Brant, foram realizadas duas reuniões semanais com o objetivo de planejar as atividades que serão realizados na escola. Durante o período de Agosto de 2012 a Julho 2013 de o grupo de trabalho foi formado por 5 discentes que estavam cursando disciplinas do segundo ao quinto período do Curso de Licenciatura em Física. Além dos discentes, participavam das reuniões o professor coordenador e o supervisor.

Inicialmente foram apresentadas aos discentes as características das classes selecionadas para atuação dos discentes. Foram selecionadas sete turmas do período da manhã do ensino secundário com alunos na faixa etária de 14 a 20 anos. A reunião também foi importante para apresentar a estrutura da escola que possuía laboratório de informática e laboratório de ciências, apesar da carga horária de utilização destas instalações ser pequena durante o período letivo. Além disso, foi traçado um objetivo geral do programa para a área de Física que consistia na utilização do laboratório para realização de experiências baseadas em conceitos teóricos expostos durante as aulas de física com o

objetivo de elevar a motivação dos alunos pela matéria. De fato a utilização de experiências no ensino de ciência principalmente no ensino de física tem sido apontado por vários pesquisadores como a melhor forma de minimizar a dificuldade do aluno pela matéria. Com esse propósito, nós propusemos realizamos diversas atividades na escola estadual Francisco Brant onde trabalhamos sempre com métodos lúdicos com os alunos do ensino secundário, explorando desde conceitos básico de matemática à construção de experimentos sobre tópicos de física. Além disso, o projeto focou em atividades interdisciplinares inclusive incluindo a participação da família em algumas etapas. A participação dos familiares poderia trazer um maior conhecimento da real condição de vida dos alunos das escolas para os discentes, refletindo em planejamento de atividades mais aplicáveis a rotina do aluno, o que aumenta a motivação e entrosamento com os alunos.

A participação do discente no planejamento das atividades além de prepará-los psicologicamente para o novo ambiente que iriam trabalhar, também contribuiu para apresentar os desafios da elaboração de propostas de projetos. Para isto, os discentes foram desafiados a refletir sobre as etapas de planejamento bem como o estudo da viabilidade, dificuldade de implementação e avaliação do cumprimento das propostas e impactos das atividades. Todos estes requisitos são indispensáveis na rotina de preparação de aulas de um professor e o PIBID se mostrou uma boa oportunidade prática de aprendizado.

4. PIBID-Física: Implementação das atividades na Escola Estadual Francisco Brant

No projeto desenvolvido na Escola Estadual Francisco Brant adotamos a abordagem Sócio–Histórica da Psicologia Soviética ou Sócio-interacionista de Lev Vygostky (Vygostky, 1991). Segundo esta teoria, o processo de aquisição do conhecimento se dá a partir da interação do sujeito com outros sujeitos sociais através de uma mediação. E nessa construção que é medida a linguagem tem um papel fundamental fornecendo os conceitos, as formas de organização do real. Isso acontece em todos os ambientes de aprendizagem. Sendo, que no caso da atividade aqui descrita (apresentação de conceitos da física a partir de experiência), o ambiente era, especificamente, escolar. E os atores (acadêmicos da PUC, professores, alunos da escola) estavam em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

O primeiro contato entre os discentes participantes do PIBID e ambiente escolar foi um momento difícil e delicado. Nós encontramos algumas barreiras de aceitação do projeto no ambiente escolar principalmente relacionadas a baixa faixa etária dos discentes participantes do projeto (19 a 22). Porém todos os pequenos entraves iniciais foram dissolvidos com o passar do tempo, através da vamos conquistando a confiança de todos e percebemos que o fato de sermos mais novos não iria dificultar o desenvolvimento do trabalho mais sim fazer com que conseguíssemos aproximar mais facilmente dos alunos. O projeto desenvolvido no ambiente escolar foi dividida em 6 atividades compostas de 4 específicas para melhoria do desempenho na área de Física e Matemática e 2 com aspecto interdisciplinar. Cada atividade é descrita abaixo:

4.1 Monitoria de matemática

A monitoria foi desenvolvida como uma atividade de apoio pedagógico oferecido aos alunos interessados em aprofundar em específicos conteúdos da disciplina de

matemática, bem como solucionar dificuldades em relação a algum ponto dos assuntos e exercícios trabalhados em aula (Figura 2). A monitoria foi oferecida uma vez por semana.



Figura 2 – Implementação da monitoria de matemática pelos discentes do curso de Física da PUC Minas e professores da Escola Estadual Francisco Brant.

4.2 Aplicação de um jogo lúdico em sala de aula

A utilização de recursos lúdicos tem o objetivo de aprimorar e solidificar um conteúdo já conhecido pelos alunos. Neste projeto, foi utilizado um jogo durante uma aula de matemática que testava o conhecimento dos alunos sobre múltiplos e divisores (Figura 3).

4.3 Utilização do laboratório de ciências

A escola já possuía um Laboratório de Ciência que continha equipamentos como microscópios, dinamômetros, cronômetros, haste de ferro, balões volumétricos, pipetas, tubos de ensaio. Com base nesta estrutura já existente, os discentes participantes do PIBID propuseram novos experimento a ser desenvolvidos com os alunos durante a disciplina de Física (Figura 4). Durante esta atividade, os alunos foram desafiados a aplicar as leis e teorias expostas em aulas teóricas para explicar os efeitos observados durante os experimentos relacionados a mecânica, eletricidade, óptica, magnetismo e calor.



Figura 3 – Aplicação de jogos lúdicos de matemática envolvendo múltiplos e divisores.



Figura 4 – Atividades experimentais baseadas em conceitos de física ministradas aos alunos da Escola Estadual Francisco Brant.

4.4 Extensão do uso do laboratório de multimídia

Já presente nas disciplinas da escola, nós também utilizamos a estrutura do laboratório de multimídia da escola para apresentar filmes e séries científicas aos alunos como forma de aumentar o diálogo e interesse destes pelo conteúdo desenvolvido em sala de aula (Figura 5).



Figura 5 – Utilização de filmes e séries para discutir conceitos de física.

4.4 Desenvolvimento de uma feira de física

Uma vez que os alunos apresentaram alto interesse pelos jogos lúdicos de matemática e experimentos de física, nós criamos uma feira de ciências onde os alunos apresentaram seus próprios experimentos (Figura 6). O concurso foi premiado com base na relevância da aplicação do conhecimento teórico e pela evolução dos projetos ao longo do processo de desenvolvimento acompanhado pelos discentes participantes do PIBID.



Figura 6 – Feira de física realizada em Junho/2013 na Escola Estadual Francisco Brant.

4.5 Desenvolvimento de uma Horta na Escola

Uma iniciativa proposta pelo professor supervisor, onde os alunos da escola participaram da reorganização e manutenção da horta da escola (Figura 7). Os alunos plantaram legumes e verduras que foram usados para preparar a merenda escolar. Esta atividade ofereceu ao aluno integração e discussão de conceitos de biologia, química, física, geografia, bem como ofereceu discussão relacionados a aspectos sociais do trabalho.



Figura 7 – Manutenção da horta da escola por alunos.

4.6 Construção e manutenção de um Jornal da Escola

Outra atividade interdisciplinar foi a construção e manutenção de um Jornal para a escola. Esta atividade foi importante para aproximar decentes, alunos e outros professores da escola que não estavam diretamente ligados ao PIBID. A sugestão de manchetes e escrita do texto era função dos alunos que recorriam a orientação dos discentes e a outro professores da escola para sua correção. Além de reportagens diretamente relacionadas a área da física, a atividade também ofereceu um bom momento para desenvolvimento de conceitos de português e literatura como interpretação de textos e adequação gramatical, bem como estimulou a pesquisa por temas atuais importantes em diversas áreas do conhecimento



Figura 8 – Primeira edição do Jornal Super-Brant da Escola Estadual Francisco Brant criado pelos alunos sob orientação dos discentes participantes do PIBID.

5. Impactos desenvolvidos e considerações finais

A profissão de docente atualmente vem passando por um processo de redução de prestígio e desvalorização social (Ludke *et al*., 2012). Esta realidade reflete em um menor número de professores formados ao longo do tempo conforme confirmado pela diminuição progressiva do número de candidatos ao ingresso ao ensino superior nos cursos de formação de professores para atuar no ensino básico e secundário. Por isso, políticas que visam a valorização e formação dos professores são de extrema importância no aumento e manutenção da qualidade do ensino (Pimenta, 1999). O PIBID possui características que contribui para ambas valorização e formação dos professores, com destaque por oferecer experiência prática aos discentes nos primeiros anos de sua formação. Exemplos desta contribuição foi a participação dos discentes do Curso de Física da PUC Minas no projeto implementado na Escola Estadual Francisco Brant entre os períodos de Agosto de 2012 e Julho de 2013. As atividades desenvolvidas durante este período incluíam planejamento e aplicação de aulas práticas de física, utilização do laboratório de informática e sala multimídia, acompanhamento e reforço de matemática, desenvolvimento de jogos relacionados com o conteúdo da disciplina e atividades multidisciplinares que envolviam manutenção de uma horta e desenvolvimento de um jornal da escola. Considerando que os conceitos científicos não são aprendidos de forma mecânica por memorização, durante este projeto foi proposto que o conhecimento não seja simplesmente transmitido por um professor caracterizado como detentor do mesmo. Ao contrário, que seja construído com a participação de todos os envolvidos no processo. Assim, os alunos da escola foram sujeitos, co- autores na produção do conhecimento, aprendendo junto numa relação mediada pelos professores. Diante do exposto podemos dizer que no projeto desenvolvido foi aplicada a teoria de Vygostky (Vygostky, 1991) na íntegra, oportunizando uma integrações sociais.

Após participar das atividades conseguimos identificar vários impactos positivos no ambiente escolar gerado com a interferência do PIBID. Para os alunos da escola, houve uma melhora no desempenho e interesse dos alunos pelo aprendizado que ultrapassou os limites das disciplina de Física e Matemática, inclusive resultando na realização uma feira de ciências onde os próprios alunos desenvolveram experimentos baseados no conteúdo adquirido ao longo do projeto. Para os alunos do ensino superior, a experiência permitiu aplicação do conhecimento teórico previamente adquirido, elevando-se a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promovendo a integração entre educação superior e educação básica e secundária apresentando ao futuro docente os desafios dentro do ambiente de trabalho onde ele desenvolverá suas atividades.

Quanto a valorização do professor, este trabalho apresentou aos discentes que um professor não deve ser observado como apenas um interlocutor entre o saber e o aluno, mas sim como um parceiro mais competente para transmitir o conhecimento. Com idéias inovadoras, o professor passa além de exercer autoridade, também cativa o respeito e afetividade dos alunos. Essas características são importantes para construção de uma via de mão dupla do aprendizado, no qual os discentes como os docentes dividem e aprendem através de suas experiências vividas. Em nossa visão, todos estes fatores estão contribuindo para a construção e reconstrução de uma nova cultura educacional no qual se quer alcançar com o PIBID.

Ao final do período de atividades descritas na escola também foi realizado um seminário que permitiu o compartilhamento das experiências e objetivos alcançados entre os diversos grupos associados ao programa dentro da universidade. Além disso,

esta etapa foi importante para a formação de novas idéias e planos a serem aplicados nos próximos semestres com o objetivo de melhoria do desempenho do projeto.

6. Agradecimentos

Nós agradecemos a CAPES pelo apoio financeiro ao projeto e bolsas para os discentes, coordenadores e supervisor. A equipe de profissionais Escola Estadual Francisco Brant pela recepção e suporte no desenvolvimento do projeto. Aos professores Flávio Resende de Jesus e Tiago Antônio de Oliveira Mendes pela leitura e sugestões no manuscrito.

7. Referências bibliográficas

Araújo, Mauro Sérgio Teixeira de; Abib, Maria Lúcia Vital dos Santos. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA, vol. 25, núm. 2, 2003.

CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Relatório de Gestão 2009-2012. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 29 de maio de 2014.

Ludke, Menga; Boing, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. CADERNOS DE PESQUISA, vol. 42, núm. 146, 2012.

Nóvoa, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Páginas 25-46. Lisboa. Editora Educa. 2009.

Pimenta, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Editora Cortez. 1999.

PUC Minas. Historia – Coração Eucarístico. Disponível em: <www.pucminas.br/pibid/index-link.php?arquivo=intro&pagina=4493&curso=5> Acesso em: 29 de maio de 2014.

Schon, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre. Editora ARTES MEDICAS SUL. 2000.

Séré, Marie-Geneviève; Coelho, Suzana Maria; Nunes, Antônio Dias. O papel da experimentação no Ensino de Física. CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA, vol. 20, núm. 1, 2003.

Vygostky, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1991.

A FORMAÇÃO DIDÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE POR MEIO DOS CÍRCULOS DE ESTUDOS: REFLEXÃO TEORIA E PRÁTICA

Marcelo Soldão,marcelo.soldao@gmail.com

Resumo

O presente trabalho relata a formação didático pedagógica de professores do ensino profissionalizante por meio dos círculos de estudos. Sabe-se que a formação do professor abrange a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica e a formação pedagógica. Assim, a instituição propôs aos professores a formação de círculos de estudos a partir de temas que gostariam de estudar. Como resultado do trabalho desenvolvido, observou-se que a apropriação do conhecimento didático fazia parte da prática. Os professores apresentaram aos demais colegas os resultados, proporcionando uma interligação entre os temas, bem como a troca de conhecimentos, a aprendizagem constante, permanente e colaborativa.

1. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac Bauru

O serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), foi criado em 10 de janeiro de 1946, pelo Governo Federal, por meio do Decreto-Lei nº8.621. Ele nasce em meio a grandes transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a década de 40. Surge para atender a necessidade de preparar pessoas para as atividades do comércio de bens de serviços. Seu compromisso era o de administrar, em todo território nacional, escolas de aprendizagem comercial, preparando jovens, entre 14 e 18 anos, para o trabalho e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidades de aperfeiçoamento de adultos.

A educação aplicada não visava formar educandos como sujeitos transformadores, promotores da própria aprendizagem e muito menos construtores da aprendizagem, devido ao contexto histórico da época.

Seis meses após o surgimento do Senac Nacional foi criado o Senac São Paulo, o primeiro a iniciar suas atividades no País com a eleição do Conselho Regional do Estado de São Paulo em 13 de julho de 1946. De início, a atuação do Senac São Paulo estava voltada, exclusivamente, para a formação de aprendizes – menores a partir de 14 anos encaminhados pelas empresas. Em 1946 é inaugurada Unidade de Bauru.

Atualmente, a instituição possui uma rede de 55 unidades no Estado de São Paulo, que oferece cursos e outras atividades nos variados níveis educacionais. Conta ainda com três campi do Centro Universitário Senac e os hotéis-escola Grande Hotel São Pedro e Grande Hotel Campos do Jordão, além da Editora Senac São Paulo.

Alinhada aos dias atuais, esta instituição traz em sua missão institucional desejo de

> [...] proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade (SENAC, 2005).

Diante desta missão, a proposta pedagógica se propõe a formar indivíduos autônomos, capazes de aprender a aprender, a resolver problemas e a trabalhar em equipe, pois o mercado de trabalho exige pessoas que sejam capazes de pensar e de se adequar as novas tecnologias e novos conhecimentos que chegam primeiro dentro do mundo do trabalho.

O ensino nesta instituição busca dar ênfase na aprendizagem do aluno, que está envolvido ativamente no seu processo de construção de conhecimento. Os conhecimentos científicos e tecnológicos são levados a discussões e vivencias práticas a fim de levar a reflexão e ao desenvolvimento das competências exigidas no mercado de trabalho.

Neste sentido, as aulas práticas trazem os questionamentos, a busca por soluções, bem

como o diálogo e o gerenciamento do tempo para a resolução do fazer.

O mundo do trabalho é dinâmico e em constante mudança, assim a formação no ensino profissionalizante busca formar indivíduos capazes de se adaptar, buscar a formação necessária para o novo fazer em seu cotidiano. Assim, a aprendizagem permanente, a autonomia e a flexibilidade devem ser construídas na formação destes alunos.

Neste contexto, as atividades profissionais neste mundo da informação e tecnologia exigem uma formação abrangente do profissional, como cita a proposta pedagógica:

> No complexo e dinâmico mundo do trabalho, a competência profissional não pode ser restringida à capacidade de utilizar eficazmente os meios tecnológicos disponíveis. Deve incluir, necessariamente, a compreensão dos fundamentos científicos que lhes dão suporte e, acima de tudo, os valores éticos que precisam nortear a produção de conhecimentos, a geração e implementação de novas tecnologias, voltadas para a superação dos problemas sociais e organizacionais contemporâneos e para a melhoria da qualidade de vida. Nesse cenário, a sociedade e o mundo do trabalho idealizam um profissional proativo, flexível, motivado, criativo, polivalente, autônomo, apto a participar e interagir com seus pares, capaz de enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano (SENAC, 2005 p.4).

Porém, o ensino profissionalizante enfrenta o desafio de superar a exclusão social, promover os digitalmente excluídos a fim de prepará-los para atuarem no mundo do trabalho, proporcionando uma melhoria na sua qualidade de vida e fazendo com que este aluno se aproprie de uma educação permanente.

A Proposta Pedagógica, ressalta ainda:

> O Senac São Paulo propõe-se a práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. Metodologias que são mais participativas, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, através de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional (SENAC, 2005, p. 13).

Nesta perspectiva de aprendizagem por autonomia a avaliação da aprendizagem passa a ser contínua e permanente. O processo de auto avaliação, tanto do aluno quanto do professor se faz necessário, uma vez que estão juntos dialogando a teoria e a prática. Ao praticar, o aluno sinaliza as competências que precisam melhor ser desenvolvidas e o professor pautado em seus critérios e indicadores replaneja o processo de aprendizagem visando o desenvolvimento do aluno, considerando seus conhecimentos prévios.

Alinhando à Proposta Pedagógica do Senac, "Na perspectiva de aprendizagem com autonomia, avaliar faz parte do processo educacional. É momento de revisão do processo de ensino-aprendizagem, que serve para repensar e replanejar a prática pedagógica" (SENAC, 2005 p. 14).

Esta prática vai além de uma educação bancária, citada por Freire (1987), onde vemos os alunos como depósitos de conteúdos e quando necessitamos os resgatamos. Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

> "A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão" (FREIRE, 1987, p.57).

2. Perfil dos professores do ensino profissionalizante e sua formação didática pedagógica

É por meio dos professores que atuam no ensino profissionalizante que a proposta pedagógica se consolida nas instituições. Estes profissionais possuem características próprias de formação, pois não existe hoje uma política para formar professores que atuarão no ensino profissionalizante.

Estes profissionais se caracterizam de diferentes formas e há uma complexidade na sua formação específica e na formação didático pedagógica. A maioria destes profissionais não possui nenhuma formação didática e o único contato com a docência foram seus professores da educação infantil a graduação.

Assim se caracterizam os docentes que atuam no ensino profissionalizante:

- graduados na área que irão atuar - alguns possuem experiência profissional em sua formação, outros nunca atuaram na área em que se graduou;
- graduados em área diferente a que atua como professor - com e sem experiência em sua área de formação;
- graduados em uma área e com formação técnica em outra - com e sem experiência profissional na área em que se graduou e com e sem experiência profissional na formação técnica.

Todos possuem algo em comum, nenhum destes profissionais estudou para serem professores do ensino profissionalizante, pois não há uma materialidade em nossa legislação que leve ao jovem que está no ensino médio a conhecer o ensino profissionalizante e que queira atuar como professor neste campo. O próprio ensino médio não tem aproximação com os conhecimentos e à realidade do mundo do trabalho, assim não identificamos um jovem em busca de formação para atuar como professor no ensino profissionalizante.

Portanto, os professores que atuam no ensino profissionalizante traçaram caminhos que a princípio não fizeram parte do seu planejamento de carreira inicial e se vêem hoje atuando como professores e o conhecimento didático pedagógico que possuem são apenas os modelos de professores que teve enquanto aluno.

É importante ressaltar que existe um conjunto de saberes que são inerentes à profissão dos professores, porém há na educação uma liberalidade para que profissionais com outra formação atuem como professores. Assim, é difícil conjugar a formação dos professores que atuam no ensino profissionalizante com a sua qualificação técnica e os saberes específicos inerentes à formação destes professores.

Neste sentido, a formação dos professores no ensino profissionalizante deve estar pautada em três grandes eixos: a formação didático-pedagógica, a formação em uma área do conhecimento específico e o diálogo constante de ambas com a sociedade e o mundo do trabalho, assim a proposta de formação de profissionais por meio do ensino profissionalizante se concretizará como preconiza a proposta pedagógica.

Diante deste cenário se faz necessário desenvolver a formação contínua destes profissionais em exercício. Para formar indivíduos críticos, participativos, reflexivos o professor deve deixar de ser mero transmissor de conteúdos, para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1987).

3. Formação continuada de professores do ensino profissionalizante do Senac Bauru

Os professores que atuam no Senac/SP possuem horas de atividades pedagógicas definida pelas Diretrizes Educacionais do Senac/SP como "[...] planejamento de aula, participação em reuniões, desenvolvimento profissional, atividades de pesquisa, orientações coletivas e individuais, reuniões colaborativas entre docentes". (SENAC, 2013, p.06).

Considerando as características destes professores que atuam no ensino profissionalizante, se faz necessário planejar a formação didático pedagógica dentro da sua profissão, de forma contínua, como propõe Nóvoa (2009), um trabalho em equipe que possa conduzir a apropriação de conhecimentos e levem os professores a se apropriarem de práticas eficazes.

Em agosto de 2012, no Sesc, os professores do Senac participaram de uma palestra com o Professor português José Pacheco, fundador da Escola da Ponte em Portugal, que trouxe significativas reflexões ao grupo de professores. Pacheco enfatizou o diálogo entre os professores e salientou que a ação docente deve ser um trabalho solitário e não solitário, e que as discussões dentro das instituições devem ser significativas aos seus participantes. Na oportunidade o professor nos apresentou a proposta dos "círculos de estudos" que foi o modelo de formação que desenvolveu na Escola da Ponte com os professores.

Círculos de estudos é definido pelo educar como:

> [...] grupo reduzido de pessoas que se reúnem para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada. São os participantes que buscam conhecimentos, recolhem informações acerca de um tema, relacionando com sua própria experiência e concretizando-o, ou exercitam as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto". (PACHECO, 2000, p.26)

A partir de então, iniciou a reflexão de como realizar uma formação de professores que fosse significativa, em que os professores estabelecessem o diálogo entre si, que fosse investigativo e que acontecesse durante a realização das horas de atividades pedagógicas, considerando as nossas características.

Diante do exposto, é viável afirmar que ao formar um educador é necessário buscar a forma mais favorável, a fim de fazê-lo um sujeito crítico o qual poderá agir de forma precisa no processo educativo, sem esquecer que suas experiências acontecem ao longo de sua carreira. "De fato, aprendemos bem, com estria, aquilo que praticamos e teorizamos". (CANDAU, 1999, p.29).

Realizou-se então, um segundo encontro com o professor José Pacheco no dia 22 de fevereiro de 2013, que contou com a participação de vinte e cinco educadores e foi um momento significativo, pois foi possível questioná-lo sobre a metodologia de projetos dentro de uma instituição de ensino profissionalizante, alinhando a formação dos círculos de estudos.

Em junho de 2013 foi proposta a formação dos círculos de estudos aos educadores em uma reunião pedagógica. Foram criados 12 grupos com temas variados, elaboraram um planejamento de estudos e as questões que gostariam de investigar acerca do tema proposto. Os grupos eram organizados por temas propostos pelos próprios professores e que se agruparam por interesse de temas. Na medida em que os estudos evoluíam, a didática em sala de aula também passava por uma evolução significativa e qualitativa. Os resultados eram observados no comportamento dos professores e dos alunos. No mês de novembro de 2013 os grupos se reuniram para compartilhar o que haviam produzido. Nesta data percebeu-se o quanto haviam evoluído em sua didática, apropriados de conhecimentos teóricos didáticos essenciais a sua prática. Estes conhecimentos não eram mais discursos, e sim práticas.

4. Metodologia

Este artigo trata-se de um estudo de caso, pois descreve a formação continuada dos professores por meio dos círculos de estudos e os resultados obtidos após a participação dos professores. Para Yin (2005), estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange abordagens especificas de coleta e análise de dados, permitindo uma investigação para se preservar as características significativas da vida real.

Para a realização deste estudo foi realizada uma entrevista direcionada com 07 professores escolhidos por participarem dos círculos de estudos. As entrevistas foram norteadas por 10 perguntas abertas:

1 - O que levou a ser professor?
2 - Como foi pesquisar a teoria do assunto que você escolheu estudar no círculo de estudos?
3 - Como foi colocar em prática os conhecimentos teóricos que adquiriu?
4 - Como foi estudar um tema de seu interesse com seus colegas e refletir sobre a prática com eles?
5 - Sintetize como eram estruturadas as reuniões dos círculos de estudos que você pertencia. Como escolheram o tema e o desenvolvimento dos encontros?
6 - O que considera mais significativo nas reuniões dos círculos de estudos?
7 - Antes de participar do círculo de estudos, quais atividades você utilizava ao transmitir conhecimento?
8 - Cite três mudanças que observou no aluno após iniciar o trabalho com a metodologia de projetos?
9 - Após a participação nos círculos de estudos, você mudou em relação ao que era? Quais mudanças foram mais significativas?
10 – Pretende continuar participando dos círculos de estudos? Por quê?

5. Estudo de Caso

A primeira pergunta do questionário trata-se de como estes profissionais se tornaram professores do ensino profissionalizante, considerando que esta não seria, a priori, sua primeira opção em relação a sua profissão. Das 07 (sete) respostas, 05 (cinco) respondentes indicaram ser professores por alguma influência ou sonho e 02(dois) responderam que após sua formação, receberam o convite e se desafiaram nesta nova possibilidade em transmitir conhecimentos. Porém, todos citam a escolha como a possibilidade de mudar, transformar pessoas, contribuir com a sociedade, conforme respostas recebidas:

"Contribuir para que pessoas se transformem de algum modo e que se sintam diferentes, depois de experimentarem a sensação do conhecimento adquirido". (Professor B)
"A vontade de colaborar para a formação dos futuros profissionais, compartilhando meu conhecimento e minhas experiências". (Professor C)
"Eu sempre gostei de compartilhar experiências. Durante a faculdade, fui monitora da coordenação do curso de Relações Públicas e, por diversas vezes, substitui a professora em revisões para prova". (Professor G)

Observa-se, então, que a prática dos professores está ligada ao que Nóvoa (2009) define como uma das características de ser um bom professor, ter compromisso social, pois, diante deste mundo contemporâneo em que a diversidade cultural, os valores e a inclusão social fazem parte da realidade da escola, esta necessita ir além, precisa dialogar com a comunidade.

No Quadro 1, são identificadas falas que deram sentido aos professores participarem dos

círculos de estudos e a reflexão sobre a prática.

REFLEXÕES	PROFESSORES
Sentido do estudo	"Além de ser uma oportunidade, ou seja, um tempo de estudo em uma instituição voltada para o ensino técnico, foi surpreendente o resultado do estudo". (Professor A) "...me fez entender muitas atividades relacionadas ao tema e me fez enxergar mais sentido nas etapas necessárias a pesquisa, bem como identificar os vários tipos de pesquisa existentes". (Professor D) "Somos seres que se movimentam por interesse. Sinto prazer, quando tenho interesse. Empenho-me quando vejo que aquilo vai me levar para algum lugar que eu escolhi". (Professor B)
Reflexão sobre a prática	"Pesquisar sobre este tema mudou minhas atitudes em sala de aula. Ainda tenho muito que aprender, mas hoje já estou mais segura de como gerenciar este processo". (Professor E) "A avaliação sempre me deixou insegura, não entendia muito bem como dimensionar os conhecimentos adquiridos pela outra pessoa para atribuir lhe uma nota ou menção". (Professor E) "Um estimula o outro, é isso que provoca o Círculo de Estudo. Quando vimos os resultados em sala de aula, pudemos conferir que a prática justificava a teoria". (Professor F)

Quadro 1 – Reflexões dos professores sobre o sentido da participação nos círculos de estudo

Percebe-se no Quadro 1 que o professor se apresenta como é, traz suas fragilidades e necessidades como pessoa. O professor é uma pessoa e a pessoa é o professor, é impossível separar estas duas dimensões, portanto observa-se a auto avaliação, e a auto análise. Para Nóvoa (2009), o professor ensina aquilo que é, e naquilo que somos encontra muito do que ensinamos. Portanto levar o professor a pesquisar, a refletir e considerar que esta prática tende-se a chegar aos alunos.

Um dos objetivos dos círculos de estudos é promover o diálogo entre os pares e a construção do trabalho em equipe. Pacheco (2008) diz que o trabalho do professor deve se configurar de forma solidária e não solitária, assim a troca, a acolhida entre seus pares mostra que não é único em meio a muitos que necessitam desenvolver-se. As respostas a seguir, justificam que:

"Foi muito gratificante e fortificador, pois são educadores inseridos em uma mesma cultura e prática educacional. Isso tornou o estudo mais real e gratificante, uma vez que todos encontrávamos os mesmos desafios e frustrações ao tentar colocar nosso aprendizado em prática". (Professor A)

"Importante, com os colegas de profissão pude ficar mais próxima e com os de outras áreas tivemos a oportunidade de trocar experiências. O grupo foi colaborativo". (Professor C)

"Foi uma rica troca de experiências, pois a cada encontro o grupo ia trocando informações sobre o que 'testavam' em sala de aula". (Professor D)

Nas falas dos professores percebe-se a aprendizagem colaborativa, é necessário trazer para a cultura do professor o coletivo e o aprofundamento das equipes. As competências coletivas são muito mais aplicáveis que as competências individuais. Este trabalho coletivo reforça o sentimento de pertencimento que fatalmente os comprometem com os processos de mudanças. As respostas a seguir comprovam esta percepção:

"A troca de experiências, ver que muitas vezes temos as mesmas dúvidas e que juntos temos muito mais possibilidades de saná-las". (Professor C)

"A troca de experiências a partir da vivência da pesquisa teórica e o vínculo entre o grupo". (Professor D)

"Temos a oportunidade de estudar e discutir um problema que era comum nas nossas aulas – a avaliação". (Professor E)

Outra característica importante nestas falas é o aprender com o outro, com os colegas. Estes professores, enquanto alunos tiveram aulas e aprendiam com os professores e este modelo, chamado por Pacheco de "transferibilidade", ou seja, a forma como o professor aprende é a forma com que ensina. Participando dos círculos de estudos, aprendendo com seus colegas puderam perceber que é possível e que esta prática não é apenas um modismo, chamado trabalho em grupo ou em equipe e que a aprendizagem pode acontecer e de maneira significativa pelo grupo.

Os professores estão acostumados a participar de formação onde os temas muitas vezes não fazem sentido a eles, desta forma a aprendizagem não acontecia, contudo o reflexo em sala de aula não era perceptível. Com os círculos, um outro ganho, é que os professores escolhiam o tema e iam em busca daquilo que fazia sentido para eles, o que dava significado a sua aprendizagem.

A proposta pedagógica do Senac São Paulo propõe fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, sendo assim, foi solicitado aos professores que citassem mudanças que observaram nos alunos após mudarem a prática em sala de aula:

"...a autonomia é a terceira mudança que acontece, pois após perceberem que são capazes, eles buscam mais informações sozinhos, sem a necessidade da ordem e da cobrança". (Professor A)

"...autonomia e satisfação com o resultado do seu trabalho". (Professor C)

"Autonomia, motivação, desenvolvimento de atitudes responsáveis". (Professor D)

"Hoje, o aluno é preparado para proceder sua auto avaliação constantemente. É também motivado para o trabalho em equipe, inclusive melhorando sua autoestima, entendendo que não só aprende, mas também ensina os colegas, já que todos têm qualidades que vale a pena compartilhar. E desenvolvem suas atividades com autonomia e pró atividade". (Professor E)

"Trabalhava muito mais com aulas expositivas. Tinha um pouco de receio em trabalhar

com pesquisa e atribuir autonomia ao aluno, por exemplo. Acreditava que o papel do docente era o de transmitir conhecimento e mediar discussões entre os alunos". (Professor G)

O Quadro 2 apresenta as principais mudanças observadas pelos professores durante este processo de estudo:

PROFESSOR	MUDANÇAS OBSERVADAS
Professor A	"A principal mudança que foi percebida nos alunos é o interesse pelo conhecimento, quando o objeto de pesquisa, o tempo e o objetivo é de responsabilidade deles, o interesse em terminar e fazer o melhor projeto é grande. A auto valorização é a segunda alteração que percebemos, pois eles se sentem "donos" do que descobriram e percebem que são capazes de conhecer o mundo sozinhos".
Professor B	"Mais aplicado e disponível, mais criterioso quanto ao que pretende pesquisar e mais focado no resultado a ser atingido".
Professor C	"Uma maior disponibilidade para seus estudos...".
Professor D	"...motivação, desenvolvimento de atitudes responsáveis".
Professor F	"O aluno compara com o método escolar estadual, e eles percebem que essa metodologia faz o aluno se interessar em estudar; o aluno passa a faltar menos em sala de aula; o método aproxima o aluno, traz para a participação coletiva e ele descobre que o aprender é divertido e quase infinito, desde o prévio ao que ele pode descobrir; o aluno em grupo passa a ser mais responsável, porque o outro aluno vai cobrar dele mais participação".
Professor G	"Maior participação em sala de aula, Maior interesse no conteúdo apresentado e Melhora no relacionamento interpessoal".

Quadro 2 - Principais mudanças observadas pelos professores durante o processo de estudo

Esta autonomia citada está ligada a autonomia que os professores tiveram em escolher o tema, montar o grupo, planejar seus estudos e aprender com o colega e ensinar os colegas. Após vivenciarem este processo o professor percebe e acredita na possibilidade levando a discussão a prática que aplicava e que já não faz mais sentido, assim muda o seu fazer e percebe a mudança que ocorreu em si no outro.

6. Conclusão

Considerando que os professores que atualmente atuam no ensino profissionalizante em sua maioria não possuem habilitação pedagógica para exercerem a profissão, a escolha de formação continuada vem sendo consolidada através dos círculos de estudos no Senac, Unidade Bauru, propondo uma transformação vivencial.
A forma com que os professores vivenciam a aprendizagem atualmente é a forma como tem levado para os ambientes de aprendizagem. A reflexão sobre a prática tem sido companheira destes professores.
Nos ambientes de aprendizagem os professores conseguem oferecer aquilo que possuem, portanto a necessidade de desenvolverem a autonomia e de estabelecerem a aprendizagem permanente se faz necessário para que o aluno se aproprie do fazer destes educadores.
Neste sentido, se apropriar de conhecimentos inerentes a profissão professor é necessário para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Estamos inseridos em uma sociedade da informação, em que o conhecimento científico está disponível para todos, sendo assim a busca por ele é um exercício a ser aprendido.
Neste contexto, a aprendizagem no ensino profissionalizante por anos foi entendida sem estímulos ao pensar e ao fazer reflexivo. Porém, atualmente observamos que o avanço tecnológico nas empresas e no mundo do trabalho, requer a necessidade de promover uma aprendizagem permanente. Neste sentido, necessitamos de uma escola que converse com o mundo que forme pessoas para esta sociedade contemporânea com capacidade crítica e acima de tudo, pessoas que consigam acessar as informações que estão disponíveis e transformá-las em conhecimento, em atitudes responsáveis.
Assim, a formação de professores tratada neste artigo se dá de forma autônoma, na profissão, onde a práxis se concretiza para além de meros discursos.

7. Referências Bibliográficas

Candau, Vera Maria (2008). Rumo a uma nova didática: tem sentido hoje falar de uma didática geral? Petrópolis. Vozes, 19 ed.

Diretrizes de Acompanhamento das Práticas Educacionais (2013). São Paulo.

Freire, Paulo (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 17 ed.

Nóvoa, Antonio (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa. Universidad de Lisboa.

Pacheco, José. Pacheco; Maria de Fátima (2013). A Escola da Ponte sob múltiplos olhares. Porto Alegre. Penso. 1 ed.

Pacheco, José. Pacheco; Maria de Fátima (2008). Escola da Ponte: formação e transformação. Rio de Janeiro. Vozes. 1 ed.

Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2005). São Paulo.

Yin, Roberto K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre. Bookmam. 3ª ed.

O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS EM CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO. UM ESTUDO DE CASO

Ana Cristina Cannas [1], J. António Moreira [2]
[1] CED de Pina Manique, Portugal, criscannas@gmail.com
[2] Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Portugal, jmoreira@uab.pt

Resumo

O presente estudo pretende analisar o modo como os professores de línguas dos Cursos de Educação e Formação definem o seu perfil profissional. Para concretizar este objetivo, o estudo incidiu sobre um grupo de professores de línguas de uma instituição particular vocacionada para o ensino profissionalizante. Situando-nos num quadro de um paradigma construtivista, recorremos a uma metodologia de cariz qualitativo. Da análise e interpretação dos dados, concluímos que existe a necessidade destes professores possuírem um perfil diferenciado, composto por uma forte componente pedagógica aliada a características pessoais positivas, como a flexibilidade, a tolerância ou elevada capacidade de comunicação.

1. Introdução

A formação profissional e o desenvolvimento das competências adequadas à inserção no mercado de trabalho são preocupações muito atuais numa situação social marcada por uma conjuntura económica recessiva (Gonçalves & Martins, 2008).

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) surgiram no âmbito das políticas europeias que apostam no combate ao insucesso e ao abandono escolar por parte dos jovens em idade escolar. Estes cursos visam o desenvolvimento de competências e saberes associados a um ingresso no mundo do trabalho e na vida ativa, através de uma qualificação profissional que possibilita aos jovens enfrentar os desafios das atuais políticas sociais e económicas.

Os jovens que se candidatam a este tipo de cursos são jovens com um perfil específico, pois na sua maioria, são oriundos de extratos sociais carenciados economicamente e de larga multiculturalidade, revelam dificuldades de aprendizagem, estão pouco motivados para processos de aprendizagem regulada e têm vivências desadequadas às suas faixas etárias. Para além disso, têm historial de insucesso, absentismo e abandono escolar e estão em perigo ou risco de exclusão social e vulneráveis aos diversos tipos de pressões.

Os professores escolhidos para exercer a sua atividade neste cursos são professores cuja formação profissional é uma formação geral, a qual parece não fornecer as competências profissionais ajustadas a este tipo de contexto diferenciado, o que, associado ao perfil específico de educando destes cursos, parece ter alguma influência no modo como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem, nas suas vertentes pedagógica, didática e interrelacional (Espírito Santo, 2010).

Para perceber a forma como esse processo decorre neste contexto e quais as principais dificuldades dele emergentes, desenvolvemos um trabalho que teve como

principal objetivo caracterizar o perfil profissional do professor dos cursos de educação e formação (CEF), comparando esse perfil com o do professor do ensino regular.

É pois, nossa intenção contribuir para a compreensão de um perfil profissional específico do professor dos cursos de educação e formação, tendo em conta a necessidade de desenvolvimento de competências específicas.

Para o efeito, desenvolvemos um estudo que privilegia uma abordagem indutiva exploratória e que coloca a ênfase na perceção e interpretação dos sujeitos em questões relativas ao seu perfil profissional.

Neste sentido, procuramos com esta investigação avançar na clarificação de algumas questões em torno do profissional dos cursos de educação e formação, que situamos a nível da definição de um perfil profissional, baseado na sua prática. Assim, com base num grupo de professores de cursos de educação e formação, propomo-nos desenvolver um estudo que, em termos metodológicos, realiza uma abordagem de cariz qualitativo.

Por ora, resta-nos ambicionar que o produto desta trabalho, possa contribuir, de forma válida, para um alargamento do conhecimento científico nesta área, permitindo caracterizar, com algum rigor e objetividade, o perfil profissional do professor destes cursos profissionalizantes.

2. Os Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram criados pelo Despacho conjunto 279/2002, de 12 de abril, na sequência da exigência do *aumento dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa*[1] decorrentes *das constantes mutações científicas e tecnológicas, da contínua transformação do quadro de vida das populações, bem como da natureza da própria sociedade do conhecimento que a todos se impõe como uma sociedade de aprendizagem*.[2] Estes cursos eram destinados a todos os jovens entre os 15 e os 18 anos de idade que se encontrassem, ou não, a trabalhar.

Os atuais CEF foram criados pelo Despacho conjunto 453/2004, de 27 de julho, retificado pela Retificação n.º 1673/2004, de 7 de setembro, com as alterações introduzidas pelos Despachos n.º 12568/2010, de 4 de agosto e n.º 9752/2012, de 18 de julho e *destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos*.[3]

A criação dos CEF visa permitir aos jovens a realização da escolaridade obrigatória e prevenir ou evitar o abandono escolar. São cursos com uma forte componente prática que pretendem despertar nos educandos a curiosidade e a vontade

[1] Despacho conjunto 279/2002, de 12 de abril - *Regulamento de Educação e Formação.*
[2] *idem*
[3] Despacho conjunto 453/2004, de 27 de julho - *Regulamento dos Cursos de Educação e Formação.*

de aprender. Também são facilitadores de um rápido percurso escolar e uma consequente entrada no mercado de trabalho.

As quatro componentes de formação (sociocultural; científica, tecnológica e prática) estão organizadas de acordo com os referenciais de formação para cada tipo de curso e suas especificidades, existindo variações curriculares de acordo com as áreas profissionais, interesses e competências a desenvolver e distribuídas por disciplinas que, por sua vez, se organizam por módulos.

A componente de formação prática surge como formação em contexto de trabalho e é essencial para aferir e validar as competências do educando.

A avaliação deste tipo de cursos é contínua, engloba o percurso de formação e culmina com a Prova de Aptidão Final (PAF) que consiste numa avaliação, perante um júri, do desempenho profissional do educando que deve refletir os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso.

Este tipo de cursos têm características únicas, pelo facto de serem cursos de curta duração, conferirem dupla certificação, terem uma componente de formação prática, apresentarem conteúdos direcionados às áreas de formação e possuírem uma forte vertente pedagógica.

a) Curta duração – o perfil escolar de um educando de CEF é manifestamente o de um educando para quem a escola é um sacrifício. Quer seja pelo abandono escolar, quer seja pelas sucessivas repetências, que apesar de poderem ter uma causa cognitiva, podem ser causadas pela falta de interesse e motivação pela aprendizagem e aquisição de conhecimentos, este tipo de educando faz um percurso escolar acidentado e com uma maior duração do que um educando regular. Se a sua apetência pela aprendizagem já não é muita, o facto de repetir sistematicamente os mesmos anos é um fator extremamente desmotivador.

Os cursos CEF oferecem a vantagem de serem cursos com uma duração menor que o ensino regular, o que se revela motivador para educandos com este tipo de perfil.

b) Dupla certificação- para além de conferirem equivalência ao Ensino Regular, os CEF oferecem certificação profissional na área escolhida. O facto de virem a obter uma carteira profissional no final do curso é um fator extremamente motivante para estes educandos que, entusiasmados pela componente de formação tecnológica, fazem mais facilmente as componentes de formação sociocultural e científica.

c) Formação prática- além de toda a formação prática que os educandos dos CEF realizam ao longo do seu percurso formativo, os cursos terminam com uma formação em contexto de trabalho (FCT). Esta FCT tem a duração de 210 horas e é feita num estabelecimento comercial ou industrial com o qual a escola estabelece um protocolo de formação. Para muitos dos educandos é o seu primeiro contacto com o mundo do trabalho. Neste momento, o educando tem de revelar todas as suas competências sociais e profissionais pois está rodeado de pessoas estranhas às suas vivências e a lidar com situações de trabalho reais e não simuladas. Fora da proteção do ambiente escolar e das suas referências contextuais, realiza aqui a sua *prova de*

fogo, a qual o obriga a desenvolver todas as suas competências e a perceber como se processa a *vida real*.

d) Conteúdos direcionados- na maioria das disciplinas, os conteúdos programáticos dos referenciais de formação são direcionados às áreas de formação. Esta opção curricular é extremamente vantajosa a médio prazo porque os educandos começam a perceber que tudo o que aprendem lhes será útil em contexto profissional e social, perdendo a conotação com a ideia que nem todas as aprendizagens servem para a vida ativa.

e) Vertente pedagógica- tal como o seu nome indica, os CEF não são apenas cursos de formação profissional. Também possuem uma vertente educativa muito grande. Além do *saber fazer*, estes educandos têm de ser *reeducados* em termos do *saber ser* e do *saber estar*. As competências pessoais e sociais a adquirir ou a desenvolver por estes educandos devem vir contempladas no Projeto Educativo de todas as escolas onde estes cursos sejam ministrados, pois elas são fatores determinantes no sucesso dos jovens, tanto na sua vida escolar como membros ativos e produtivos da sociedade. Valoriza-se tudo o que envolva o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos mesmos, bem como as questões de cidadania, ambiente, saúde e higiene.

Os contextos educativos onde os CEF se ministram são, normalmente, escolas frequentadas por jovens oriundos de bairros sociais, com grandes carências socioeconómicas, pertencentes a famílias não estruturadas ou pouco estruturadas e com défice cultural. Estes jovens são de origem portuguesa ou de famílias de imigrantes, maioritariamente africanos.

Os educandos que frequentam este contexto são, na sua maioria, originários de comunidades que refletem alguma degradação social, fluxos imigratórios e migratórios nacionais e étnicos reveladores, por um lado, de desajustamentos sociais e familiares e, por outro, de fenómenos de multiculturalidade.

Embora seja um espaço marcado pela homogeneidade social, existe uma diversificação étnica bastante relevante demonstrada pelo elevado número de educandos descendentes de famílias de origem africana, brasileiras e países do Leste Europeu.

As pressões atuais que caracterizam a vida social no espaço onde estes jovens vivem tornam o ato de ensinar/educar uma tarefa quase exclusivamente reservada à escola, esbatendo-se a fronteira da educação/socialização primária face à da educação/socialização secundária.

Os CEF destinam-se, preferencialmente, a jovens em situação ou com historial de abandono escolar, jovens com muitas repetências ou com dificuldades de aprendizagem. São formandos com muito fraca apetência pela aprendizagem, para o cumprimento de regras, com graves lacunas de sentido de responsabilidade e com falta de hábitos de trabalho. Muitos deles estão na escola por se encontrarem dentro da escolaridade obrigatória e outros estão a cumprir medidas tutelares educativas (Espírito Santo, 2010).

Socialmente, estão integrados em famílias com pouca formação e literacia pelo que as suas referências são fracas e, economicamente, vivem com dificuldades e têm pouco acesso a informação.

Como já referimos os CEF´s são uma realidade formativa relativamente recente no sistema educativo português. Dado o seu pouco tempo de existência ainda não existem muitos estudos sobre a práxis deste tipo de ensino. A construção de uma teoria sobre processos e métodos educativos ainda reside na observação de uma prática pedagógica experimental.

De acordo com Espírito Santo (2010) a prática pedagógica nos CEF parte da *construção de uma nova identidade docente,* isto é, parece existir a noção de que os profissionais que executam a sua atividade neste tipo de ensino reconhecem que precisam de proceder ao desenvolvimento de competências profissionais adequadas aos contextos diferenciados com que trabalham.

Gonçalves e Martins (2008, p. 54) identificam uma série de competências gerais que um professor do ensino profissionalizante deve possuir, tendo em conta que neste tipo de ensino a concretização do processo educativo exige uma "ação pedagógica articulada com a diversidade das dinâmicas de aprendizagem que se geram e ajustada aos ritmos diversos de progressão dos alunos". Essas competências exigem, em todas as suas vertentes, uma verdadeira compreensão dos diversos contextos em que todo o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer. São competências baseadas na abertura às novas realidades sociais, numa relação pedagógica recíproca, numa prática reflexiva constante, numa capacidade de analisar e resolver problemas através da sua contextualização, enfim, no assumir de "uma atitude de investigação-ação sistemática, que conduza a uma autoformação permanente" (Gonçalves & Martins, 2008, p. 56), ou seja, aquilo que Goodson (1992, p. 67) definiu como "*um profissional de competências alargadas"*.

Os professores são dos atores com um papel mais relevante no sistema. Por isso, é de toda a conveniência que sejam sujeitos a um processo de formação contínua e atual que lhes permite adquirir as competências adequadas às novas realidades sociais e educativas (Day, 1999).

3. Metodologia

Este estudo, do ponto de vista metodológico, realiza uma abordagem de cariz qualitativo. Assim, situando-se num quadro de um paradigma construtivista, a investigação firmou-se numa metodologia qualitativa.

Com efeito, a nossa opção situou-se no quadro de um paradigma não positivista e interpretativo de natureza fenomenológica e ideográfica (Cohen & Manion, 1990). Este quadro, contrapondo-se a uma visão mecanicista e reducionista da ciência que exclui as noções de liberdade e de individualidade, põe a tónica na revalorização da "pessoa", como sujeito de conhecimento capaz de refletir, de racionalizar, de comunicar e de interagir (Pujadas Munoz, 1992).

A importância das entrevistas tem sido, ultimamente, reconhecida por um crescente número de investigadores em educação (Kelchtermans, 1993), porque é

uma abordagem que, através de um processo de indução analítica, permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo e acontecem entre as várias dimensões de uma vida (pessoal, social e profissional).

Os estudos sobre o percurso e o desenvolvimento profissionais dos professores têm sido organizados em função de duas perspetivas: a individual e a interpessoal. A primeira é constituída pelo conjunto de condições pessoais e situações diversas que definem especificamente um professor como indivíduo e a segunda significa o conjunto de experiências comuns vividas pelo grupo profissional, que vão formando a sua consciência coletiva, sendo que esta consubstancia o quadro necessário à intelegibilidade de cada trajetória individual (Cruz, 1995).

Com base neste esquema concetual, o perfil profissional do professor acaba por ser o resultado, não só da sua trajetória profissional, mas também do ciclo de vida em que encontra, compreendendo a sua identidade (o autoconceito, a auto-estima, a motivação, as perspetivas de desenvolvimento profissional, as necessidades atuais de formação), o seu conhecimento profissional (modelo pessoal de ensino e estratégias de aprendizagem utilizadas na construção do conhecimento) e a sua cultura de desenvolvimento profissional (valores educativos; estrutura pedagógica da escola,...).

A entrevista semidiretiva

Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorremos à utilização da entrevista semidiretiva, também designada de clínica ou estruturada. Tendo em conta o âmbito e o objetivo do estudo bem como a análise documental de alguns normativos relevantes no contexto em estudo, elaborámos um guião onde se sistematizaram as questões que constituíram o corpo da entrevista. A versão final deste guião ficou definida após uma fase de experimentação, de pré-testagem em que foi validado por um especialista e por um docente.

Para analisar os dados provenientes das entrevistas recorremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Esta técnica consiste na análise sistemática de um texto e tem como objectivo principal identificar os temas mais repetidos e as associações mentais a que pretendem dar origem (Ferrarotti, 1988).

Relativamente aos sujeitos participantes no estudo, e por termos facilidade de acesso ao grupo de Línguas dos CEF´s da instituição em questão, o grupo foi constituído pelos dez docentes do grupo disciplinar, pertencentes ao quadro da instituição.

Todas as turmas deste estudo são mistas com exceção das turmas dos cursos de eletricista de instalações e de mecânico de automóveis ligeiros, que só possuem educandos do sexo masculino. As turmas de 1º ano iniciam-se, normalmente, com 18-20 educandos. As turmas de 2º ano refletem o abandono escolar e a falta de assiduidade e recomeçam com 8-12 educandos. O acesso ao contexto de estudo, com o objetivo de realizar a investigação e a realização de entrevistas, foi autorizado pela direção da instituição.

4. Resultados

Neste ponto procuraremos conhecer e assimilar as ideias, as reflexões, as conceções, as representações, as perceções, as crenças e valores orientadores futuros dos docentes entrevistados.

Para fazer a apresentação e análise dos dados obtidos, recorremos a modelos e processos de análise sugeridos e utilizados por alguns investigadores, sempre tendo em conta os procedimentos inerentes a uma investigação qualitativa. Constitui-se como um processo onde se procura e organiza sistematicamente os dados obtidos das transcrições das entrevistas e de outros documentos ou materiais reunidos, para permitir apresentar aquilo que se encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994).

No quadro 1 apresenta-se uma síntese das dimensões, categorias e subcategorias definidas.

Quadro 1. Síntese das dimensões, categorias e subcategorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Caracterização do perfil pedagógico-didático do professor dos CEF	▪ Caracterização ▪ Existência de diferenças entre o Ensino Regular e os CEF	▪ Principais características ▪ Capacidades e competências ▪ Pedagogia utilizada ▪ Experiência no Ensino Regular ▪ Identificação das diferenças

Da leitura e interpretação dos discursos sobre a identificação de características inerentes ao perfil de um professor dos CEF, constatou-se a enumeração de características diferenciadas relativas:

- à consciência da recetividade ao perfil de educando dos CEF;
- às características pessoais adequadas ao contexto;
- à utilização adequada da pedagogia em contexto diferenciado;
- à experiência pedagógico-didática;
- perfil pedagógico-didático diferenciado.

Apenas um sujeito não enumerou qualquer característica, "*é acima de tudo um professor, tanto faz ser de CEF como outro qualquer.*" (E4I).

As características apresentadas prendem-se com fatores de contexto, pessoais e profissionais.

Adequação ao contexto

Relativamente ao contexto, os sujeitos demonstram ter conhecimento sobre o perfil de educando com quem trabalham. O primeiro critério de diferenciação a que fazem referência é o das capacidades cognitivas. Os educandos de CEF são jovens com problemas de aprendizagem decorrentes tanto de problemas cognitivos como de falta de assiduidade e abandono escolar, estes últimos resultantes da falta de motivação para aprendizagens controladas, "*é alguém que provavelmente vai ter*

alunos pouco motivados para o ensino de uma nova língua e portanto terá uma tarefa difícil pela frente." (E1F).

Referem que "*os alunos de CEF são alunos com graves lacunas em termos de pré-requisitos... um professor...[deve-se] aperceber das reais dificuldades dos alunos... para depois poder implementar o programa relativo a esses mesmos alunos, e de que forma e com que materiais é que poderá fazê-lo."* (E1LP), "*basta vê-los em contexto de sala de aula para perceber que são alunos com muita especificidade, cada um com muita complexidade. Alunos que vêm já de percursos estudantis anómalos, e isso implica uma percepção muito rápida do que tu tens à frente, e como é que tu vais responder a cada uma dessas situações."* (E4LP).

O segundo critério de diferenciação é o meio socioeconómico e cultural a que os educandos pertencem. O professor "*deverá pesar sempre estes fatores [emocionais, sociais e económicos na sua prática diária*." (E2LP), e "*deve saber conjugar a autoridade com a compreensão do meio socioeconómico e cultural de onde vêm os alunos*." (E3I). Estes indicadores de ordem socioeconómica e cultural estão ligados ao facto de este tipo de contexto ser constituído por jovens pertencentes a famílias de baixos rendimentos, pouco ou nada estruturadas, com défice de habilitações e de uma larga multiculturalidade. São educandos com muitas vivências e experiências diferenciadas, algumas desadequadas à sua idade. O professor dos CEF está consciente que tem de "*apelar, não sei… talvez às suas vivências, às suas experiências quotidianas e familiares até, para tentar chegar até eles, até porque já têm uma idade superior à esperada dos alunos do regular*" (E1LP).

A componente pessoal também foi referenciada. Não podemos dissociar as características pessoais da profissionais e umas influenciam e condicionam as outras. A flexibilidade, "*é um professor que tem de ter muita elasticidade*" (E4LP), "*tem de ser mais flexível*" (E2I) e a capacidade de adaptação "*saber adaptar e adaptar-se ao mundo dos alunos, que é um mundo diferente do nosso*." (E3I).

A componente pedagógico-didática em contexto diferenciado também foi referenciada (50% das U.C.). Primeiro, dá-se importância à utilização adequada da pedagogia em contexto diferenciado tendo em conta o tipo de educandos, tentando "*ir de encontro às características dos alunos no momento de definir as atividades a pôr em prática em contexto de sala de aula*" (E1F), ou "*tentar não infantilizar muito o programa*" (E1LP); os objetivos de formação dos CEF, "*direciona a aprendizagem para situações reais de comunicação, de acordo com a área do curso que os alunos estão a frequentar, dando mais importância à oralidade e ao ensino de vocabulário técnico.*" (E1F), e a "*noção que ele tem que ter que a sua disciplina não está isolada, tem de ser trabalhada em conjunto com outras*." (E1I); metodologias e estratégias diferenciadas e motivacionais, que também se prendem com o tipo de educandos, "*É um professor que tem de estar cem por cento agarrado a metodologias diferenciadas*," (E5I), "*não descuras a aprendizagem, não podes é ser tão exigente com aquilo que queres que eles aprendam*." (E5I), e para isso "*tem de arranjar estratégias diversificadas*" (E2I). Em suma, "*é um professor que não pode só pensar a nível dos conteúdos, tem de pensar que esses conteúdos têm de ser dados de uma*

forma pedagógico-didática, (...) de forma a que os alunos (...) estejam motivados" (E2I).

Em segundo lugar, surge a experiência pedagógico-didática (20% das U.C). Os professores E4 e E11 consideram que "*é necessário que o professor, para já tenha uma certa experiência não é, e depois encontre na sua experiência uma nova maneira de estar porque aquilo tudo é muito novo, e é muito novo no mau sentido.*" (E4LP), "*tem de ser um professor com experiência, com uma experiência bastante acentuada no ensino,*" (E1I).

Em terceiro lugar, surge a necessidade de existência de um perfil pedagógico-didático diferenciado, "*é um professor que, digamos, tem de ter um perfil diferenciado*" (E5I).

Pediu-se, ainda, aos sujeitos que identificassem que capacidades e competências um professor dos CEF deve possuir.

Capacidades pessoais

Neste ponto, a questão foi objetiva. A nível das capacidades pessoais os sujeitos foram peremptórios em referir a importância das capacidades relativas às relações interpessoais, "*a empatia entre ele e os alunos deve ser maior também, porque também são alunos mais complicados*." (E2I), "*o fator pessoal, humano, das relações interpessoais tem de estar bem patente. (...) se depois também não conseguires chegar até eles, muito menos conseguirás que eles aprendam de facto alguma coisa*." (E5I).

Também foram salientados traços de personalidade relacionados com:

- sensibilidade: "*A capacidade ou a sensibilidade para apreender estes contornos todos dos alunos.*" (E1LP);

- flexibilidade: "*uma flexibilização quer a nível de estratégias, quer a nível de relações humanas*." (E2LP); "*muito mais uma elasticidade humana do que uma elasticidade de conhecimentos*," (E4LP); "*tem de ser mais flexível*." (E2I).

- paciência: "*Capacidade de encaixe. Paciência*." (E3LP); "*ter muita paciência…*" (E2I).

- diferença: "*tu tens que ser diferente porque aquilo que te exigem é diferente*." (E4LP).

- exigência: "*tem que ser também obviamente exigente, mas uma exigência mínima, se é que se pode dizer uma exigência mínima…*" (E2I).

- arrogância: "*não pode ser arrogante*." (E5I).

Competências profissionais

As competências profissionais foram consideradas determinantes por sete sujeitos. Um dos sujeitos considera não saber quais são as competências profissionais que um professor dos CEF deve possuir, "*Sinceramente não sei, acho que nós nunca fomos sequer preparados.*" (E3I).

Dentro das competências profissionais, fizeram referência a competências pedagógicas e competências didáticas. Dentro das competências pedagógicas,

consideram que é necessário "*dar competências aos alunos e de os fazer alertar para o mundo que os rodeia, e fazê-los entender que tudo isto que é dado na língua portuguesa, embora seja um programa, é para lhes dar ferramentas para o mundo do trabalho*." (E1LP) e "*mostrar aos alunos que a aprendizagem de uma língua estrangeira será no futuro, uma mais valia em termos profissionais*." (E1F).

A agilidade profissional também é vista como uma competência pois "*numa aula, se não conseguimos fazer aquilo que pensámos, temos de ver porquê.*" (E3LP), "*eu acho que a grande competência que nos é pedida, é o improviso.*" (E4LP).

A nível das estratégias, o professor dos CEF está condicionado pela motivação, "*alguém que constantemente pense em estratégias e dinâmicas que motivem os alunos para a aprendizagem*." (E1F) e "*tem que captar a atenção dos alunos através de diversificadas formas e estratégias*" (E2I).

Dentro das competências didáticas, os professores consideram essencial "*o domínio que tu tens que ter face aos conteúdos que vais ensinar...*" (E4LP).

Foram ainda nomeadas as capacidades de comunicação, "*Capacidades comunicativas sobretudo e tem que saber motivar e apelar.*" (E4I) e as competências institucionais, "*estar preparado para seguir o regulamento mas (...) contornar determinadas situações.*" (E1I).

Este estudo também pretendeu enquadrar o perfil do professor dos CEF em termos de pedagogia utilizada. Confrontados com a questão se utilizavam um método mais ou menos magistral, todos os sujeitos afirmaram que procuram utilizar uma pedagogia interativa e colaborativa. Procuram, sobretudo, desenvolver uma pedagogia centrada nos alunos e "*sendo miúdos com dificuldades na aprendizagem e sendo também ou tendo sido afastados de certo modo do ensino regular, nós temos que nos aproximar um bocadinho mais da realidade deles, e tentar adaptar uma vez mais (...) os programas à realidade da vida, do seu dia a dia, às suas vivências.*" (E1LP).

Estes professores estão conscientes que "*no CEF, o método expositivo raramente resulta.*" (E1F), "*estes alunos precisam de uma aprendizagem diferente, porque igual é o que eles tiveram antes.*" (E1I).

A experiência profissional anterior à experiência dos CEF surge naturalmente como comparação entre este e o ensino regular. Foi solicitada a comparação com o ensino regular por considerarmos que se encontra no extremo oposto dos CEF, em termos de homogeneidade de contexto e atuação pedagógico-didática. Esta comparação foi possível também, porque todos os professores entrevistados já tiveram experiência de lecionação no ensino regular.

Os professores foram questionados sobre as diferenças que constatavam entre os dois tipos de ensino, e das suas respostas inferiram-se as seguintes opiniões: os ritmos de aprendizagem são diferentes sendo que "*O que nós planificávamos para noventa minutos no regular, aqui temos de planificar, se calhar, para duzentos minutos, porque são completamente diferente os ritmos. Embora no regular já houvesse alguns alunos que acompanhassem mais e outros menos, não era tão notório como agora.*" (E3LP).

Para além disso, o método de ensino e aprendizagem também é diferente, apesar das novas tendências e métodos educativos, porque "*as aulas eram muito mais expositivas.*" (E4LP).

Em termos didáticos, "*O professor do ensino regular observa mais atentamente a vertente "conteúdos", tendo como objetivo a frequência do ensino superior (mito que se criou à volta do ensino regular).*" (E2LP). "*O professor no CEF está preparado para dar a matéria de uma forma diferente, se for preciso não aprofunda o programa. No regular isso não pode acontecer.*" (E1I).

Na especificidade das línguas estrangeiras, "*Um professor do ensino regular deve contemplar aspetos da cultura da língua lecionada nos temas abordados. Para além disso, o ensino é bastante mais aprofundado em termos do funcionamento da língua.*", (E1F) enquanto que "*Um professor de CEF deve direcionar o ensino da língua para a área profissional do aluno.* (E1F).

A conclusão do processo de ensino e aprendizagem é a avaliação. A avaliação é medida, pelos sujeitos, de duas formas – a exigência e a frequência. Neste campo, os professores E21 e E4 consideram que "*a nível de recursos e de testes, o grau de exigência no ensino regular é maior.*" (E2I) e as dificuldades de aprendizagem dos educandos dos CEF fazem com que seja preciso "*testar sistematicamente os alunos*" (E4LP).

Apesar da escola dos nossos dias já não ser tão homogénea como o era há 30 anos, os entrevistados continuam a encontrar razões subjacentes às diferenças. A primeira razão é "*o tipo de alunos. Um professor de CEF tem um leque mais vasto de fatores/preocupações: pré-requisitos, educação, problemas familiares dos alunos e outros que, por vezes, atrasam a abordagem dos conteúdos."* (E2LP). "*Os alunos vêm de um percurso diferente, que não conseguiram, que não tiveram sucesso nesse percurso e, portanto, têm aqui uma alternativa. Portanto, temos de trabalhar de uma forma diferente, porque nós já sabemos onde é que eles falharam. Se lhes vamos dar o mesmo, eles vão continuar a falhar.*" (E1I), "*O CEF para muitos alunos, tipo é o fim da linha. Eles já vêm com muitas lacunas, e quando não conseguem fazer mais nada, enviam-nos para o CEF.*" (E3LP).

É este tipo de opiniões que revelam alguma angústia latente nos professores dos CEF. Estes professores sentem que ensinam educandos que "*não gostam de ler, não gostam de escrever, não gostam de fazer nada*. (E1LP) que "*Não têm a mesma motivação, não gostam de estudar e têm uma experiência muito negativa e muito marcada, no mau sentido.*" (E4I). Contudo, estes sujeitos parecem encarar com tranquilidade o desafio que o sistema lhes colocou, ainda que por vezes alguns demonstrem um sentimento de incapacidade, "*Eu não sei se as consigo fazer*" (E4LP).

Mas apesar da difícil tarefa, não desistem e procuram gerir as diferenças através da utilização de recursos diferentes, "*Acho que se tem que recorrer a materiais mais diversificados, jogos, fichas, coisas que vão mais ao encontro dos interesses deles, o que não é fácil.*" (E3I), estratégias diferenciadas, "*As pequenas coisinhas que ele sabe e consegue fazer, ponho-o sempre ele a fazer, para também não achar que não consegue fazer nada em língua portuguesa.*" (E3LP), "*a pessoa*

tem que arranjar estratégias, tem que fazer coisas mais lúdicas para, no fundo, lhes prender a atenção." (E3I) e de ensinar indo ao encontro das necessidades dos educandos, "*Tenho sempre presente que cada caso é um caso, com necessidades específicas e tento encontrar um consenso que, de algum modo, se aproxime das necessidades diagnosticadas.*" (E2LP), recorrendo a um ensino minimalista, "*é ensinar quase nada, porque os alunos não querem aprender. São alunos já muito tristes, muito traumatizados, vêm cheios de… vêm completamente sem os tais pré-requisitos.*" (E4LP).

5. Conclusões

Sabemos que as especificidades do contexto diferenciado onde decorreu este estudo são muito particulares. No entanto, os educandos dos CEF espalhados pela rede escolar do nosso sistema educativo não se diferenciam muito dos educandos desta instituição, pelo menos porque têm de corresponder a um perfil de admissão fundamentado no absentismo e abandono escolar, e consequente falta de aproveitamento e as razões normalmente subjacentes a estes fenómenos são, quase sempre, de origem familiar, económica e sociocultural.

A realização deste estudo permitiu identificar que tipo de perfil profissional deve possuir um professor dos CEF.

Os professores do nosso estudo inquiridos sobre o que define o perfil profissional de um professor dos CEF, não foram capazes de responder de forma objetiva à questão. Todos referiram características baseadas na sua experiência pessoal e profissional, num processo de autoavaliação, revelando que inexistência de um perfil profissional pré-definido e institucionalizado permite que se proceda à construção de um perfil "sombra".

A sua experiência nos CEF foi construída de forma autodidata e a sua atuação pedagógica baseou-se num perfil intuitivo de professor, criado a partir das situações reais de ensino e aprendizagem que vivenciaram. Além disso, recorreram à sua experiência profissional anterior no ensino regular e à sua formação profissional inicial como ponto de partida para a adaptação ao contexto dos CEF. Esta comparação que estabelecem entre os CEF e o Ensino Regular ajudou estes professores a diagnosticar as diferenças existentes entre os diferentes perfis de educando e a enquadrar o perfil de educando dos CEF, realidade com que têm de saber lidar e que surge como uma consequência inevitável dos critérios de admissão.

As características pessoais são consideradas um dos suportes para a boa concretização do processo de ensino e aprendizagem, porque um professor dos CEF deve conhecer bem e saber interagir com este tipo de educandos, conseguir adaptar-se à realidade com se depara e ver o contexto como uma fonte de trabalho diferenciado onde precisa de recorrer a todas as suas capacidades pessoais para conseguir gerir e controlar atitudes. São contextos de elevado nível de ação/reação e com consequências imediatas. Conscientes da necessidade de possuírem características pessoais de elevado nível interpessoal, estes professores destacam a flexibilidade, a persistência, a capacidade de comunicação, a empatia, a tolerância, a paciência e

sensibilidade, as mesmas referenciadas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

De facto, a postura de um professor dos CEF não pode de modo algum ser uma postura distante, fria, desinteressada, arrogante ou conflituosa. Porque estas são algumas das características que compõem muitos dos contextos familiares e culturais destes formandos. Eles sabem o que podem esperar desses contextos e se encontram o mesmo na escola vão encará-la com distância, frieza ou arrogância. Por isso, deve-se cultivar a afetividade, especialmente em contexto escolar diferenciado porque "a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos." (Leite, 2012, p. 365).

Os professores, na sua maioria, também referiram o facto de um professor dos CEF ter de ser um professor com competências profissionais abrangentes.

As competências pedagógicas foram caracterizadas neste estudo como as competências mais relevantes em contexto diferenciado. Foram referidas competências pedagógicas ao nível da motivação dos educandos e da agilidade profissional em termos de estratégias e dinâmicas educacionais. Todos os professores manifestaram que as suas dificuldades pedagógicas condicionam o processo de ensino e aprendizagem.

Quando um professor dos CEF, por mais competente que seja didaticamente, não consegue ter uma atuação em termos pedagógicos adequada a este tipo de contexto diferenciado, as consequências são, para além do insucesso nas aprendizagens, a desmotivação e a consequente falta de assiduidade e/ou abandono escolar.

Sendo este tipo de ensino muito focado nos formandos e na constante aposta na recuperação de conhecimentos, os professores referiram que, neste tipo de contexto, o processo pedagógico tem de ser, sobretudo, baseado numa aprendizagem colaborativa e construtivista, levando os formandos a envolverem-se no processo e a construírem o seu próprio conhecimento. Tem de existir um método apelativo, com ritmos de trabalho e blocos temporais curtos, porque os formandos apresentam, normalmente, défices de atenção e de concentração. *Aprender fazendo* é uma das soluções para tornar este ensino diferente, permitindo aos formandos olharem para a escola de um modo diferenciado.

Neste contexto, o recurso às TIC pode constituir-se como um bom aliado do processo de ensino-aprendizagem. A interatividade, a imagem ou o som podem transformar as atividades letivas em práticas de aprendizagem estimulantes e geradoras de interesse, motivação e consequente aquisição de conhecimentos e saberes (Moreira, 2012).

Não nos podemos esquecer que estes jovens nasceram na era digital, na época da realidade e da comunicação virtual. Como tal, as TIC podem constituir-se como ótimas aliadas dos professores dos CEF para a criação de situações virtuais de comunicação. A utilização das TIC deverá constituir-se como um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos CEF, pelo que se recomenda

que todos as professores possam ter acesso permanente a salas equipadas informaticamente e com acesso à *internet.*

Ser professor dos CEF é uma atividade profissional que implica um esforço acrescido e os professores deste estudo reconhecem que, de algum modo, se sentem diferentes de outros docentes. No entanto, como não existe um referencial de perfil profissional previamente definido, estes docentes não admitem essa diferença para não se desvalorizarem em termos profissionais. Isto prende-se, na nossa opinião, com o facto de os CEF estarem conotados como cursos de segunda oportunidade para formandos sem grandes competências.

A criação dos CEF trouxe mudanças ao sistema educativo e, como tal, dever-se-ia ter dado formação específica aos professores que iriam exercer a sua função nestes cursos. No entanto, o que temos vindo a notar é que a estratégia de distribuição de serviço docente, parece apenas recorrer a razões puramente de conveniência dos estabelecimentos de ensino.

Em suma, para que os CEF apresentem resultados mais animadores, é necessário construir um perfil profissional baseado em características pessoais de afabilidade, flexibilidade, tolerância e em capacidades comunicativas adequadas à compreensão e aceitação do contexto diferenciado e enquadrado por competências didáticas e pedagógicas.

Recomenda-se que a escolha dos professores dos CEF seja feita de acordo com o tipo de perfil sugerido por este estudo, e não de modo aleatório. A mistura de um perfil de professor não portador das características e competências ideais com o perfil de um educando dos CEF contém ausência de simbiose e poderá ser prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem.

Desejamos que chegue o dia em que os professores desejem que lhes sejam atribuídas turmas de CEF e que, desse modo, sintam que são professores que marcam positivamente a diferença dentro dos percursos escolares do Ensino Profissional.

6. Referências

Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, (4ª ed.).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cohen L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigation Educativa.* Madrid: La Muralla.

Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida professional de los profesores. *Revista de Education*, 153-203.

Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Espírito Santo, L. (2010). *Competências profissionais dos professores dos cursos de educação e formação: A construção de uma nova identidade docente.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa, & M. Finger (org.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 79-97). Lisboa: DRHS/ Ministério da Saúde.

Gonçalves, J. & Martins, P. (2008). *Cursos profissionais – guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores.

Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In* A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores (*pp.63-78). Porto: Porto Editora.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teacher´s professional development. *Teaching and Teacher Education,* 9 (5), 443-456.

Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia,* 20 (2), 355-368.

Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2005). *Cursos de educação e formação – guia de orientações*

Ministério da Educação – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2013). *Cursos de educação e formação – guia de orientações.*

Moreira, J. A. (2012). (Re) Pensar o ensino com objetos de aprendizagem audiovisuais em ambientes presenciais e online. In J. A. Moreira & A. Monteiro (orgs.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas* (pp.77-98). Porto: Porto Editora.

Pujadas Munoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las histórias de vida en ciências sociales*. Madrid: CIS.

Motivação e expetativas da pertença a uma Comunidade de Aprendizagem Profissional. A opinião dos professores

Lúcia Gonçalves
Salesianos de Poiares- Colégio
Helena Santos Silva
UTAD
José Pinto Lopes
UTAD

Resumo

A mudança na conceção de escola, essencialmente no que concerne às suas dimensões aprendente e colaborativa, implica um novo conceito de desenvolvimento profissional (Alarcão,2009; Estevão,2004). As modernas conceções de desenvolvimento profissional defendem a necessidade deste ser colaborativo e entre pares (Alarcão & Tavares, 2003; Marcelo, 2009), no seio Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) (DuFour & Mattos, 2013; Stoll *et al.*, 2006; Timperley, 2010). Estas, na aceção de Wenger (2001, 2006) são entendidas como Comunidades de Prática que possibilitam o desenvolvimento profissional, através de interação sistemática, baseada na partilha da mesma paixão ou preocupação, relativamente a algo que os profissionais fazem e aprendem a fazer melhor. Nas CAP, pretende-se que os professores, através da partilha reflexiva, da liderança partilhada e numa busca permanente para analisar e solucionar problemas educativos, atuem de forma mais dinâmica, criativa, reflexiva e investigativa, com o objetivo de potenciarem o sucesso dos alunos e melhorarem a sua satisfação profissional (Day, 2001; Forte, 2005; Fullan & Hargreaves, 2001; Oliveira, 2010).

Tomando em consideração as orientações internacionais (NCLE, 2013; OCDE, 2012) e a legislação portuguesa (nomeadamente, o Estatuto da Carreira Docente) sobre o desenvolvimento profissional, realizou-se um estudo que teve como objetivo principal investigar o contributo das CAP no desenvolvimento e satisfação profissionais dos professores.

Foram estudadas duas CAP, tendo os dados sido obtidos através de entrevistas, observação de reuniões e análise documental e tratados com recurso à análise de conteúdo. Apresentamos alguns resultados das entrevistas de forma:

- Compreender os motivos e/ou expectativas que conduzem os professores a integrar uma CAP;
- Conhecer as vantagens que os professores atribuem ao trabalho na CAP.

Os resultados permitem concluir que a aprendizagem entre pares e a melhoria da prática pedagógica são aspetos que levam os professores a integrar uma CAP e que as suas expectativas iniciais se concretizam. Encontram na CAP um espaço de crescimento profissional, sendo a partilha reflexiva de experiências e conhecimento uma das vantagens encontradas, que para isso mais contribui.

DISCUSSÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS. PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM.

Cristiana Valente [1] Helena Santos Silva [2]
[1] UTAD, Vila Real, crisvalent_5@hotmail.com
[2] Departamento de Educação e Psicologia da UTAD, Vila Real, helsilva@utad.pt

Resumo

A discussão como estratégia de ensino-aprendizagem engloba situações em que professores e alunos falam uns com os outros, partilhando ideias e opiniões. Esta estratégia pode ocorrer em grupos cooperativos ou em grandes grupos. O estudo apresentado procura identificar as perceções dos alunos sobre a influência da utilização da discussão na sua aprendizagem. A amostra foi constituída por 47 alunos do 9ºano de escolaridade. Os instrumentos de recolha de dados foram dois questionários constituídos por questões abertas e fechadas. Os alunos consideram que as atividades de discussão em grupo cooperativo e no grupo turma contribuem para a melhoria da sua aprendizagem.

1.Contextualização do estudo

A aprendizagem, do ponto de vista de Jean Piaget e Lev Vygotsky, é concebida como um processo ativo que permite que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos através de experiências sociais (Atwood, Turnball e Carpendale, 2010 e Green, 2012). De acordo com esta conceptualização, os alunos devem comunicar as suas ideias, consciencializando conceitos prévios e a partir deles e do confronto com as opiniões e pensamentos dos seus colegas e do professor, construírem a sua própria aprendizagem, (Larson, 2000). Para isso, devem debater, discutir e argumentar entre si sobre os temas que necessitam de aprender (Green, 2012), sendo também importante que lhes seja possibilitado que relacionem o que aprendem na sala de aula com situações do seu quotidiano (Atwood, Turnball e Carpendale, 2010). O professor deve criar um ambiente positivo de aprendizagem e incentivar a comunicação na sala de aula, de forma a permitir que os alunos pensem e partilhem as suas opiniões sobre os assuntos abordados (Emdin, 2010 e Mitchell, 2010).

A Ciência é uma atividade eminentemente dinâmica e social que envolve o desenvolvimento e a discussão e revisão de ideias e experiências. Assim, os conteúdos científicos dos currículos escolares devem ser abordados de forma consentânea com a forma como a Ciência se constrói: através do envolvimento dos alunos em processos de discussão e avaliação de questões socio científicas. O objetivo é aumentar o interesse dos alunos pela Ciência e pela atividade científica, bem como o seu nível de literacia científica (Galvão, Reis e Freire, 2011).

A discussão é, assim, uma boa estratégia para o ensino-aprendizagem das ciências, uma vez que permite envolver os alunos em processos construtivos de reflexão, explicação e defesa dos seus pontos de vista, através da construção de bons argumentos. Permite ainda criar oportunidades para os envolver em novas formas de pensar e de simular discussões semelhantes às dos cientistas (Shemwell e Furtak, 2010 e Green, 2012). A Ciência ao ser vista como algo coletivo faz com que o recurso ao trabalho em grupo seja necessário para fomentar a participação dos alunos em atividades de discussão, tal situação deve ser frequente para que, simultaneamente à aprendizagem dos conceitos científicos, os alunos aprendam a fazer ciência e sobre ela construam uma imagem mais concordante com a realidade (Johnson; Johnson,1985).

Como estratégia, a discussão é uma forma de interação disciplinada, com objetivos definidos e centra-se num assunto específico. Os intervenientes falam sobre uma questão de interesse comum, algo que necessitam de compreender, apreciar ou decidir (Dillon, 1994, citado por Reis, 2004). Segundo Petty (2009) a discussão consiste numa conversa de fluxo livre, que dá aos alunos a oportunidade de expressar as suas opiniões e ideias e de ouvir as dos seus colegas. Não deve ser confundida com o debate, dado que neste o estilo é competitivo e na discussão é cooperativo. A existência de cooperação é fundamental para que os intervenientes se sintam à vontade para especular e para mudarem de opinião, se necessário.

Arends (2012) define discussão de uma forma mais simplificada, entendendo-a como as situações em que professores e alunos falam uns com os outros, partilhando ideias e opiniões. Os elementos envolvidos na discussão refletem sobre uma questão, expondo e analisando várias propostas, que podem ser interpretações, factos, opiniões, perspetivas ou experiências, de modo a conseguirem uma resposta que reflete uma melhor compreensão do tema (Reis, 2004).

A discussão, para cumprir os seus objetivos enquanto estratégia de aprendizagem deve permitir a participação ativa dos alunos (Larson, 2000 e Green, 2012) na partilha de experiências e dúvidas sobre os conteúdos abordados e ocorrer num ambiente de confiança de forma a permitir-lhes melhorar o seu raciocínio e a compreensão dos conteúdos (Reis, 1998). Os alunos ao discutir um tema fortalecem e ampliam os seus conhecimentos sobre o mesmo, aumentando consequentemente a sua capacidade de pensar (Arends, 2012).

A linguagem, principalmente a verbal, tem um papel muito importante na discussão, porque fornece os principais meios para que os alunos expressem os seus conhecimentos prévios e adquiriram novos conhecimentos, permitindo-lhes comunicar no grupo. É a falar sobre as nossas experiências, sobre o que fazemos e observamos que as ideias se multiplicam, se refinam e se formulam novas perguntas e mais explicações (Arends, 2012). O ideal para uma discussão eficaz é que a comunicação seja principalmente aluno-aluno, apesar de, frequentemente as discussões serem uma troca de ideias apenas entre o professor e o aluno.

Para conseguir utilizar a discussão, de modo a promover todas as suas potencialidades de aprendizagem deve ser criado um ambiente positivo na sala de aula, de forma a conseguir que os alunos não tenham receio de errar e que o erro seja encarado como uma etapa do processo de construção do conhecimento (Lopes e Silva, 2011). Devem ser definidos os objetivos da discussão e os alunos devem estar conscientes de que são responsáveis pela própria aprendizagem (Arends, 2012 e Green, 2012).

De acordo com Lopes e Silva (2009) a discussão deve ocorrer em grupos cooperativos, de modo a que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de interagir na troca de informações e também nos grupos cooperativos mais facilmente do que no grande grupo, se criam as condições que proporcionam um ambiente menos constrangedor, mais favorável para a livre expressão de ideias e opiniões. Os alunos precisam de se sentir confortáveis para expor os seus pontos de vista, opiniões e ideias. A melhor forma de criar um ambiente em que os alunos se sintam confiantes para intervir é dar-lhe oportunidades para trabalharem em grupos cooperativos, antes de introduzir a discussão com toda a turma (Atwood, Turnball e Carpendale, 2010; Larson, 2000 e Mitchell, 2010). Os alunos sentem-se mais seguros e confiantes quando têm de apresentar as ideias à turma depois de estas terem sido já debatidas e sancionadas pelo grupo, porque a exposição individual a que estão sujeitos é mais reduzida (Lopes e Silva, 2009). Com as atividades de discussão em grupo, criam-se oportunidades para

que os alunos falem das suas ideias; desenvolvam competências cognitivas, como a capacidade de avaliação e de síntese; competências socio-afetivas, como a empatia, motivação, valores sociais e morais; competências de comunicação, como apresentar as suas ideias com clareza, ouvir os outros, responder de forma adequada, colocar questões pertinentes, etc.; e, ainda oportunidades para que se conheçam melhor uns aos outros (Petty, 2009 e Arends, 2012). Os alunos ao trabalharem em grupos cooperativos melhoram ainda a sua atitude face às Ciências Naturais, passando assim a considerá-las mais acessíveis e apelativas. Além de que os grupos cooperativos permitem melhorar os resultados escolares, a motivação, a auto-estima e a capacidade de aceitação da diferença (Johnson e Johnson, 1983).

Para implementar a discussão, principalmente em grupos cooperativos, é necessário que os alunos possuam competências sociais básicas. Quando isto não acontece devem ser ensinadas, de modo a que os alunos aprendam a interagir e a tornar-se membros produtivos nos seus grupos (Lopes e Silva, 2009). A aquisição e o uso de competências sociais são incentivados pela utilização da aprendizagem cooperativa, através da implementação dos seus elementos básicos: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora e a avaliação do processo do grupo (Lopes e Silva, 2011).

Antes de implementar a discussão na sala de aula, o professor precisa planifica-la, começando por definir os objetivos que pretende alcançar e depois elaborar o plano de discussão, que pode ser uma lista de passos a seguir ou, por exemplo, uma lista de perguntas-chave. No final das atividades de discussão há necessidade de retirar conclusões para que os objetivos sejam alcançados (Petty, 2009). As conclusões devem ser registadas de modo a evitar que sejam facilmente esquecidas e para que mais tarde os alunos as possam consultar. O tipo mais frequente de questão a utilizar nas discussões deve ser de resposta aberta, de modo a que os alunos possam expressar diferentes pontos de vista.

No final das atividades de discussão deve ocorrer avaliação porque só assim se consegue verificar se os alunos aprenderam e se o que aprenderam está de acordo com os objetivos previamente definidos. O professor deve guardar tempo no final da aula para a avaliação. Esta pode ser feita através de questionamento, de aplicação de questionários ou pedindo aos alunos para sintetizarem os pontos ou questões mais importantes da discussão (Center for Instructional Development and Research, 1999).

Em Reis (2004 e 2006) e Linhareis e Reis (2011) são referidos diversos estudos que revelam uma opinião muito favorável dos professores relativamente à integração das atividades de discussão nas aulas e sobre as potencialidades desta estratégia para a compreensão e avaliação crítica das relações Ciência, Tecnologia e Sociedade, para a motivação dos alunos e para a estimulação do pensamento e da interação social. No entanto, apesar de, todas estas potencialidades, os professores apontam-lhes diversas dificuldades que desencorajam a sua utilização. Essas dificuldades são: inerentes ao sistema educativo – currículos muito extensos e exames nacionais demasiado centrados na memorização; inerentes aos alunos – a reduzida experiência dos alunos na discussão e a consequente falta de competências interpessoais; inerentes ao professor - dificuldades na gestão do currículo e falta de confiança e experiência na gestão e avaliação da discussão; inerentes à discussão - é difícil de realizar, requer tempo, é imprevisível e os resultados incertos.

De acordo com Atwood, *et al*. (2010) as limitações e fraquezas apontadas a esta estratégia podem ser superadas com a correta preparação do professor. Defendem que quando professores e alunos trabalham de forma cooperativa nas discussões, estas tornam-se bastante benéficas para a confiança de ambos.

Tomando em consideração o anteriormente exposto sobre as potencialidades da discussão para a aprendizagem das ciências, realizou-se um estudo onde, entre outros, se procurou atingir o seguinte objetivo: investigar a evolução das perceções dos alunos sobre a influência da utilização da discussão na sua aprendizagem.

2.Descrição do Estudo

O estudo decorreu no estágio pedagógico do curso de Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia no 3º CEB e Ensino Secundário. Envolveu a lecionação das unidades de ensino Sistema Digestivo e Sistema Cardiovascular e decorreu durante 20 tempos letivos. A amostra do estudo foi constituída por 47 alunos (25 rapazes e 22 raparigas) que integravam as duas turmas do 9ºano de escolaridade, onde a autora do estudo realizou o seu estágio.

A estratégia privilegiada para a aprendizagem dos conteúdos destas duas unidades de ensino foi a discussão em grande grupo (discussão alargada a toda a turma) e em grupos cooperativos Na planificação e implementação em sala de aula das atividades de discussão foram tidos em consideração os princípios inerentes à aplicação eficaz desta estratégia, abordados no ponto 1.

Assim, numa primeira fase do estudo foram tomadas decisões sobre a forma de organização dos alunos para a realização das atividades de discussão. Dado que revelaram ter pouca experiência com a utilização desta estratégia em sala de aula privilegiou-se numa primeira fase, a discussão em grupos de pares e progressivamente foi-se aumentando o número de alunos no grupo e alargando a discussão a toda a turma. O objetivo foi que os alunos se familiarizassem com a utilização da estratégia e adquirissem confiança para expor ideias e opiniões. As opções tomadas a nível da escolha da modalidade de discussão tiveram igualmente como referência os objetivos de aprendizagem pretendidos para cada aula. De uma forma geral, as atividades de discussão para a aprendizagem dos conteúdos envolveram análise de tabelas, gráficos e de resultados experimentais e de casos sobre distúrbios alimentares.

De acordo com a literatura consultada (referida no ponto 1) independentemente do tipo de agrupamento privilegiado para a realização das atividades de discussão, foram sempre realizadas atividades de síntese das principais ideias discutidas, bem como de avaliação com vista a verificar se a discussão tinha possibilitado que os alunos adquirissem as aprendizagens correspondentes aos objetivos pretendidos.

Dado que, como referido, os alunos tinham uma experiência muito limitada em atividades de discussão, nesta primeira fase foi feita uma explicação sobre a estratégia e analisadas algumas regras básicas que deveriam respeitar durante a mesma. Por exemplo: respeitar a sua vez para intervir, ouvir atentamente os colegas, criticar as ideias e não as pessoas, etc. Os grupos de discussão foram organizados tendo em conta as características essenciais dos grupos cooperativos e os métodos cooperativos utilizados foram selecionados tendo em conta as competências sociais necessárias para assegurar o sucesso das atividades (Lopes e Silva, 2009).

Os instrumentos de recolha dos dados aqui apresentados foram dois questionários: Questionário A e Questionário B.

O questionário A aplicado antes da implementação das atividades de discussão (fase de pré-implementação do estudo) e no seu final (fase de pós-implementação do estudo) era constituído por nove itens, que possibilitavam que os alunos se pronunciassem sobre a forma como consideravam aprender melhor (ouvindo o professor ou participando ativamente na aprendizagem), como preferiam trabalhar (sozinhos ou em grupo) e a sua preferência sobre a forma de participar nas aulas (ver legenda dos

gráficos 1 e 2). Os alunos tinham a possibilidade de se pronunciar sobre estes aspetos usando a escala: concordo, sem opinião e discordo.

O questionário B foi aplicado 4vezes ao longo da intervenção e era constituído por seis itens, aos quais os alunos respondiam usando a mesma escala, e uma questão aberta. Com os itens fechados do questionário B pretendia-se recolher a opinião dos alunos sobre a forma como se sentiam ao participar nas discussões na sala de aula (ver legenda dos gráficos 3 e 4). Com a questão aberta deste questionário ("Os momentos de discussão que ocorreram na aula contribuíram para a tua aprendizagem? Sim__ não __ Porquê?") pretendia-se conhecer a opinião dos alunos à cerca da contribuição das atividades de discussão para a sua aprendizagem. Os dados apresentados referem-se à 1ª e à 4ª aplicações.

Para as questões fechadas de ambos os questionários foi calculada a frequência dos alunos que assinalaram cada uma das opções da escala. A questão aberta do questionário B foi tratada com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 1994).

3.Análise de Resultados

3.1. Resultados obtidos com aplicação do Questionário A

Nos gráficos 1 e 2 encontram-se os resultados obtidos a partir da análise das questões fechadas do Questionário A, respetivamente na fase de pré-implementação e de pós-implementação do estudo.

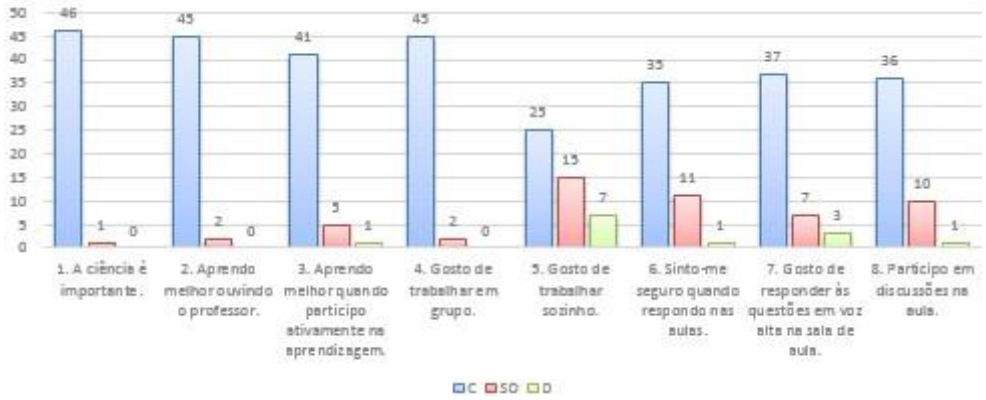


Gráfico 1 – Resultados obtidos com o Questionário A na fase de pré-implementação

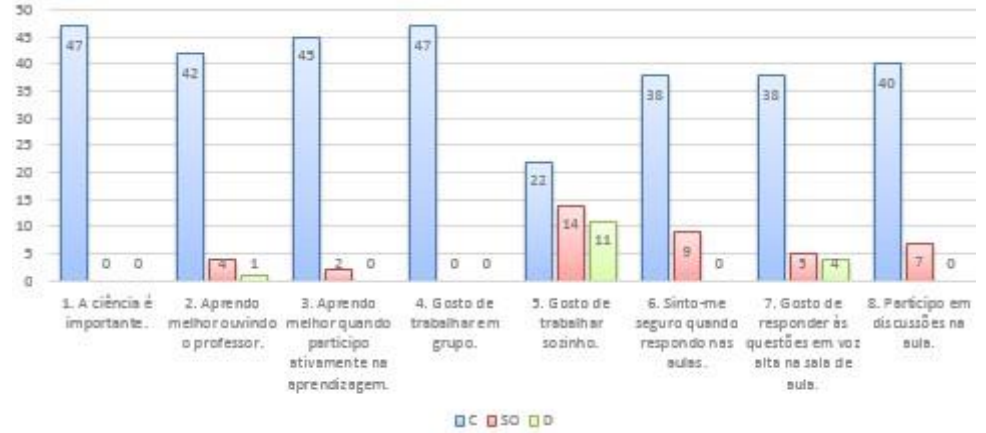


Gráfico 2 – Resultados obtidos com o Questionário A na fase de pós-implementação

A análise comparativa dos dados apresentados nos gráficos 1 e 2, permite verificar que:

- O único aluno que não tinha opinião sobre a importância da ciência passa a considerar a ciência como importante;
- Diminuiu de 45 para 42 o número de alunos que referiam aprender melhor ouvindo o professor. Relativamente a este aspeto é de salientar que aumenta o número de alunos sem opinião e surge um que discorda que aprende melhor ouvindo o professor;
- Aumentou de 41 para 45 o número de alunos que refere aprender melhor participando ativamente na aprendizagem;
- Já na fase de pré-implementação a quase totalidade dos alunos (45) manifestou gosto pelo trabalho de grupo, verificando-se na pós-implementação que todos os alunos manifestaram concordância com este item;
- No que respeita ao item 5 verifica-se uma grande alteração nas respostas dadas pelos alunos nas duas fases do estudo. As maiores verificam-se ao nível dos alunos que discordam gostar de trabalhar sozinhos. Assim, aumentou de 7 para 11 o número de alunos que afirma gostar de trabalhar em grupo;
- Aumentou o número de alunos que se sente seguro quando responde nas aulas (de 35 para 38). Este aumento deve-se ao facto de dois alunos inicialmente sem opinião e um que discordava passarem a considerar sentir-se seguros;
- No que respeita ao item 7, a maioria dos alunos manifestou, em pré-implementação gostar de responder em voz alta. Na fase de pós-implementação verifica-se que mais um aluno gostar de responder em voz alta;
- Aumentou o número de alunos que afirma participar nas discussões em sala de aula, devido a 3 alunos sem opinião e um que discordava, referirem passar a participar.

A análise conjunta das respostas aos itens do Questionário A no final do estudo permite-nos verificar que a quase totalidade dos alunos prefere ambientes de aprendizagem onde podem participar de forma mais ativa (itens 2, 3, 4 e 5). A implementação de atividades de discussões na sala de aula possibilitou que alguns alunos se sintam mais seguros quando participam nas aulas. Contudo, existem ainda alguns alunos que se mantêm inseguros quando têm de responder em voz alta (itens 6 e 7). A análise dos resultados permite verificar que os alunos se sentem mais seguros quando participam nas discussões, sendo que esta participação inclui a discussão em grande grupo e em pequeno grupo (item 8), do que quando têm de responder em voz alta na sala de aula (item 7). A nosso ver isto poderá explicar-se pelo facto de que os alunos se sentem mais expostos e portanto, menos seguros quando a sua participação implica uma intenção mais avaliativa, como é o caso de quando têm de responder no grupo turma a questões colocadas pelo seu professor.

3.2. Resultados obtidos com a aplicação do Questionário B

Nos gráficos 3 e 4 encontram-se os resultados obtidos a partir da análise das questões fechadas dos Questionários B, na 1ª e 4ªaplicações.

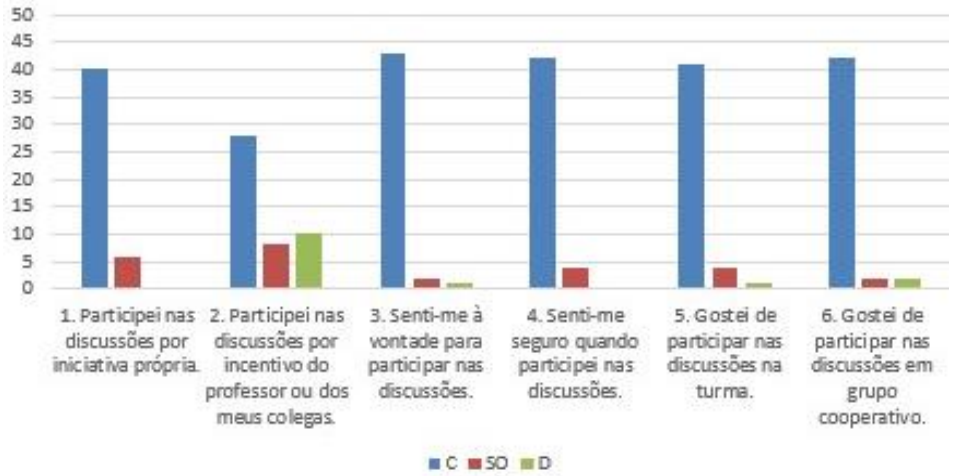


Gráfico 3 – Resultados obtidos com o Questionário B na 1ªintervenção.

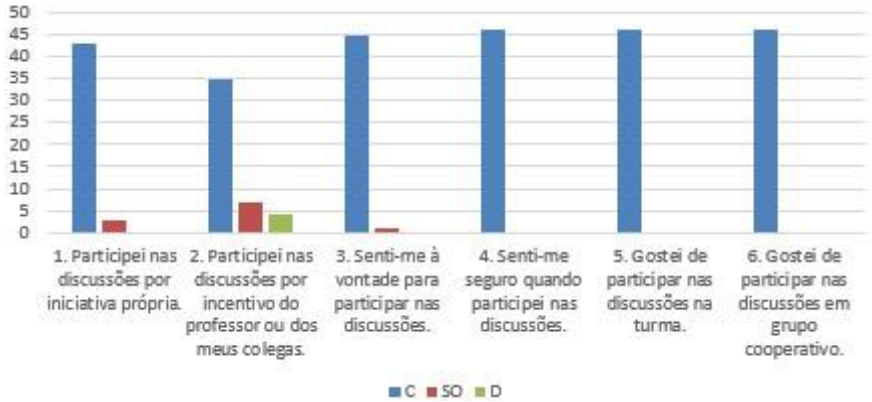


Gráfico 4 – Resultados obtidos com o Questionário B na 4ªintervenção.

Comparando os dados apresentados nos dois gráficos, verifica-se que:

- O número de alunos que participa nas discussões quer por iniciativa própria quer por iniciativa do professor ou dos colegas aumentou da 1ª para a 4ªaplicação;
- Aumentou o número de alunos que sentiu à vontade e segurança para participar nas discussões, passando assim, no final do estudo, todos os alunos a admitir sentirem-se seguros quando participavam nas discussões (itens 3 e 4);
- O mesmo se passa no que respeita à apreciação positiva que fazem quer das oportunidades de participar nas discussões na turma quer em grupo cooperativo. Na fase de pós-implementação do estudo todos os alunos referem ter gostado de participar na aula, quer quando o faziam individualmente que no grupo cooperativo (itens 5 e 6).

Os dados apresentados nos gráficos 3 e 4 apontam para que os alunos tenham apreciado as atividades de discussão realizadas na sala de aula, à semelhança do obtido com os resultados do Questionário A. Aumentou o número de alunos que participou nas discussões por iniciativa própria e que o fez com gosto, quer estas tenham ocorrido na turma ou nos grupos cooperativos, conforme se pode ver pelos resultados obtidos nos itens 1, 2, 5 e 6 do Questionário B e das 4, 5 e 8 do Questionário A. A nosso ver estes resultados podem levar-nos a pensar que a perceção dos alunos evoluiu no sentido de valorização das atividades de discussão e essa valorização motivou um aumentou da sua autoconfiança, à vontade e segurança para participarem quer nas discussões, quer para responder a questões colocadas pelo professor. Os resultados obtidos nos itens 3, 4, 5 e

6, a nosso ver confirmam-no. À exceção do item 3, onde um aluno não tem opinião, em todos os outros itens os alunos selecionam a opção concordo. Os resultados obtidos com a 4ª aplicação do Questionário B parecem também confirmar a perceção, obtida com a análise das respostas ao Questionário A, de que os alunos sentem maior segurança quando participam nas discussões do que em situações em que a interação na sala de aula é essencialmente motivada por pergunta-resposta, ou seja, interação professor-aluno, que poderão encarar com um cariz mais avaliativo, por parte do professor.

No que respeita à questão aberta do Questionário B- "Os momentos de discussão que ocorreram na aula contribuíram para a tua aprendizagem? Sim__ Não __ Porquê?" a análise efetuada ao conteúdo das respostas permitiu verificar que todos os alunos consideram, quer na 1ª quer na 4ª aplicação, que os momentos de discussão contribuíram para a sua aprendizagem. Os principais motivos referidos são: facilita a compreensão; ajuda a tirar dúvidas; permite tirar conclusões em grupo; permite expor ideias/opiniões/conhecimentos e torna a aula mais interessante.

Exemplos das respostas dadas pelos alunos:

"*Aprendemos melhor nas discussões do que em trabalhos individuais.*" (A14)

"*Todos podem exprimir e dar a conhecer a sua opinião e este tipo de atividade contribui para dinamizar a relação entre alunos e a relação professor-aluno.*"(A23)

"*Aprendemos melhor participando na aula.*" (A27)

"*Torna a aula mais interessante e assim o nosso interesse é maior.*" (A31)

"*A aprendizagem torna-se mais fácil e mais divertida*" (A9)

A grande maioria dos alunos considera que as discussões facilitaram sua a aprendizagem, porque aprendem melhor expondo e confrontando ideias e puderam tirar dúvidas. Como evidenciam os excertos de resposta apresentados, aparecem ainda referências a que as discussões tornaram as aulas mais interessantes e contribuíram para melhorar as relações professor-aluno.

As respostas dadas à questão aberta do Questionário B, apontam para que os alunos tenham percecionado que as discussões em que se envolveram na sala de aula, lhes permitiram sentir-se mais à vontade e mais motivados para aprender.

Analisando comparativamente as respostas dos alunos aos dois questionários, salienta-se que todos apreciaram a experiência e consideraram que foi importante para a sua aprendizagem. Estes aspetos são principalmente apoiados pelas respostas que deram aos itens 3 e 5 do Questionário A, 3, 4, 5 e 6 do Questionário B, bem como pelas respostas à questão aberta do Questionário B.

4.Considerações Finais

Tendo em conta a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos Questionários A e B, parece possível afirmar que o envolvimento dos alunos em atividades de discussão em pequeno e grande grupo permitiu que percebessem a sua importância na melhoria da sua aprendizagem.

Apesar de continuarem a considerar que aprendem melhor ouvindo o professor, todos os alunos concordam ter gostado de participar nas atividades de discussão em grupos cooperativos e em grande grupo e consideraram-nas importantes para a melhoria da sua aprendizagem, bem como para o aumento da segurança, do à vontade e da motivação para discutirem na sala de aula. Esta realidade não foi a mesma no que respeita à melhoria do à vontade com que respondem em voz alta na sala de aula. No final da intervenção há 4 alunos que discordam ter à vontade e segurança quando se trata de responder em voz alta a perguntas feitas pelo professor.

Constata-se pelas respostas à questão aberta do Questionário B, que os alunos consideraram que a discussão os ajudou a compreender melhor os conteúdos, a tirar dúvidas e que lhes permitiu expor as suas ideias e opiniões, possibilitando uma melhor aquisição dos novos conhecimentos. Estas perceções dos alunos, são apoiadas por Arends (2012) dado que, segundo o autor, com a discussão os alunos fortalecem e ampliam os seus conhecimentos sobre o tema discutido.

Em suma, apesar da inibição que alguns alunos admitem ainda sentir em responder em voz alta às perguntas feitas pelo professor, comparando os resultados iniciais com os finais verifica-se uma evolução positiva relativamente à segurança e ao à vontade com que os alunos participaram na sala de aula. Estes resultados apontam também para a preferência dos alunos por estratégias que lhes permitem interagir e confrontar pontos de vista com os seus pares quer esta interação seja em grande ou pequeno grupo e que percecionam as atividades de discussão, principalmente em pequenos grupos, como uma estratégia com potencialidades para os ajudar a melhorar a sua aprendizagem e a sentirem-se mais confiantes e motivados para participar nas aulas.

Estes resultados são apoiados, por exemplo por Larson (2000) que defende que partir do confronto de opiniões os alunos construem a própria aprendizagem e vão de encontro com os do estudo realizado por Green (2012) onde também os alunos reconheceram beneficiar com as discussões. À semelhança dos alunos da nossa amostra, os alunos afirmaram que as discussões os ajudaram na compreensão e aprendizagem dos conteúdos abordados e, ainda, que no final da implementação das discussões se sentiram mais confortáveis para partilhar as suas ideias com os colegas.

Por outro lado, o facto de as atividades de discussão em pequeno grupo terem facilitado que os alunos interagissem com os seus colegas e de essas interações, segundo a sua perceção, lhes terem permitido melhorar a sua aprendizagem e adquirir mais à vontade e autoconfiança para participarem, remetem para a importância da valorização do trabalho em grupo cooperativo no aumento da autoconfiança e consequentemente no aumento da participação na sala de aula (Mitchell, 2010) bem como para a importância de o professor assegurar na sala de aula um clima de confiança e valorização do erro, para que os alunos adquiram a autoconfiança necessária a uma participação mais ativa na sala de aula.

5.Bibliografia

Arends, R. L. (2012). Learning to teach. New York. McGraw-Hill. 9ªEdição. 428-460.

Atwood, S., Turnball, W., & Carpendale, J.I.M. The construction of knowledge in classroom talk. Journal of the Learning Sciences, 19, 3, 2010, 358-402.

Bardin, L. (1994). Análise de conteúdo. (Trad. Luís Pinheiro). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977).

Center for Instructional Development and Rsearch. Teaching ttrough Discussion. Teaching and Learning Bulletin. 2, 3, 1999.

Emdin, C. (2010). Dimensions of communication in urban science education: Interactions and transactions.Wiley Periodicals, Inc. doi: 10.1002/sce.20411.

Galvão, C., Reis, P. e Freire, S. A Discussão de controvérsias sociocientíficas na formação de professores. Ciência e Educação. 17, 3, 2011, 505-522.

Green, V. N. (2012). Effects of Classroom Discussions on student Performance and Conficendent the science classroom. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Montana State University, Bozeman, Montana.

Johnson, D. W. e Johnson, R. T. Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. American Education Research Journal, 22, 1985, 237-256.

Larson, B. E. Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. Teaching and Teacher Education, 16, 2000, 661-677.

Linhares, E. F. e Reis, P. R. A discussão como abordagem educativa: perspectivas dos professores de uma instituição do ensino superior. Nuances: estudos sobre educação. 20, 21, 2011, 178-190.

Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor. Lisboa. LIDEL – edições técnicas, Lda.

Lopes, J. e Silva, H. S. (2011). O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa. LIDEL – edições técnicas, Lda.

Mitchell, I. The relationship between teacher behaviours and student talk in promoting quality learning in science classrooms. Research in Science Education, 40, 2, 2010, 171-186.

Parker, W. & Hess, D. Teaching with and for discussion. Teaching and Teacher Education, 17, 2001, 273-289.

Petty, G. 2009. Teaching Today. A Practical Guide. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. 4ªEdição. 222-230.

Reis, P. G. R. (2004). Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida. Tese de Doutoramento em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Reis, P. Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias sociocientíficas em sala de aula. Interações, 4, 2006, 64-107.

Shemwell, J.T., & Furtak, E.M. Science classroom discussion as scientific argumentation: A study of conceptually rich (and poor) student talk. Educational Assessment, 15, 3, 2010, 222-250.

CONCEÇÃO DE CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Sara B. Araújo[1], Fernando Diogo[2]
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
saraujo@ese.ipp.pt[1], FDiogo@ese.ipp.pt[2]

Resumo

O presente estudo inscreve-se num projeto de investigação mais abrangente que tem como objetivo geral descrever e compreender a evolução da conceção de criança dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto. Mais especificamente, visa-se apresentar dados preliminares relativos à conceção de criança destes estudantes no início da formação neste Mestrado.

O estudo parte da premissa de que a explicitação de valores e crenças é central aos processos formativos e de que, nessa medida, é necessário interrogar a conceção de infância, tendo em conta de que ela se projeta inevitavelmente nas práticas educativas. O estudo parte, ainda, de uma determinada conceção de criança. De facto, nas últimas décadas, teóricos e investigadores de vários quadrantes científicos têm contribuído para a reconstrução da imagem de criança, resgatando-a de um locus paternalista e inferiorizador em que permaneceu durante séculos e concebendo-a enquanto participante de pleno direito.

Trata-se de um estudo exploratório em que participaram estudantes que frequentaram o referido mestrado nos anos letivos de 2011/12, 2012/13 e 2013/14. As conceções de criança destes estudantes foram recolhidas no início de cada ano letivo, num total de 62 relatos escritos, e sujeitas posteriormente a análise de conteúdo. As análises realizadas apontam para sete conceções de criança, mais representadas no discurso escrito dos estudantes: a) a criança inocente; b) a criança passiva; c) a criança como sujeito em devir; d) a criança ativa; e) a criança como sujeito de direitos; f) a criança criativa; g) a criança curiosa.

Reconhecendo o alcance que esta conceção poderá ter nos processos educativos, nomeadamente no modo como a participação da criança é respeitada e efetivada nos quotidianos educativos, os autores apresentarão algumas reflexões finais, considerando de forma próxima o modo como a compreensão destas conceções poderá subsidiar melhorias ao nível do desenvolvimento da profissionalidade docente.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA EMERGENTE DA INVESTIGAÇÃO.

Patrícia Sá [1], Fátima Paixão [2]

[1] Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, f2390@ua.pt

[2] Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro; Instituto Politécnico de Castelo Branco, mfpaixao@ipcb.pt

Resumo

A falta de uma definição precisa da noção de competência e o excesso de entendimentos que proliferam, têm-se vindo a revelar condições indutoras de confusão terminológica e conceptual, evidenciando a necessidade e urgência de clarificação do conceito, bem como das suas implicações epistemológicas e pedagógicas. O estudo que se apresenta teve como finalidade desenvolver um quadro orientador da definição das competências para o ensino das ciências (EC), ao nível do Ensino Básico (EB), desenvolvido com base numa análise da literatura de referência e assente no contributo da reflexão partilhada de formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB.

1. Enquadramento Teórico

A educação científica na Europa tem vindo a ser, nos últimos anos, alvo de considerável atenção por parte das comunidades científica e política. As principais causas deste interesse parecem ser, de acordo com Osborne e Dillon (2008), os elevados níveis de iliteracia da maioria da população, o declínio do número de jovens, em vários países muito desenvolvidos, que escolhe seguir carreiras científicas e a ameaça que estes factos representam para a agenda da Estratégia de Lisboa, que traça o ambicioso objetivo de tornar a União Europeia "no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" (Conselho Europeu de Lisboa in www.eurocid.pt).

De facto, vários estudos têm apontado, a nível nacional e internacional, níveis de iliteracia científica elevados na população em geral e perspetivas limitadas sobre a ciência e a tecnologia, também, concretamente, entre alunos e professores (Comissão Europeia, 2005; Martins, Vieira, Vieira, Sá, Rodrigues, Teixeira, Couceiro, Veiga & Neves, 2012; Osborne, 2003; Galvão, Reis, Freire & Faria, 2011).

Estas perspetivas limitadas da ciência e da tecnologia constituem-se como impedimentos ao desenvolvimento de conceções complexas acerca do conhecimento científico e do mundo, o que, de acordo com Galvão et al. (2011), reduz a possibilidade dos sujeitos acederem a informação pertinente e de formarem opiniões fundamentadas que baseiem as suas tomadas de decisão face a questões e/ou problemáticas que emerjam de domínios científicos, mas cujos impactes, sociais e humanos, vão muito além da ciência (Martins, 2003).

Neste contexto, vários documentos de referência internacional (por exemplo, Comissão Europeia, 2005; Eurydice, 2002; Eurydice, 2008; OCDE, 2006; Rocard et. al, 2007) têm vindo a evidenciar e reforçar a importância de preparar os jovens para a imprevisibilidade do real, o que apenas será possível com um bom nível de conhecimento e compreensão científica e tecnológica. Elevar os níveis de literacia da população exige a promoção da educação em ciências desde os primeiros anos de escolaridade. Contudo, vários investigadores (Alonso, 2006; Cachapuz et. al, 2004; Gouveia, 2007; Martins, 2004; Roldão, 2003; Tardif, 1999; Tiana, 2005; entre outros) enfatizam o desajuste que se verifica entre a aceleração do conhecimento científico-tecnológico das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento. Ou, a um outro nível de análise, o evidente desfasamento entre os conhecimentos e os saberes básicos privilegiados num contexto formal de ensino e aprendizagem (escola) e os conhecimentos e competências exigidos pela atual sociedade e, mais especificamente, pelo mercado de trabalho.

Na verdade, a ciência escolar tem vindo a ser responsável pelo desenvolvimento e/ou reforço de perspetivas ingénuas da natureza da ciência. Geralmente, o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, disciplinar e descontextualizado surgindo, aos alunos, como um conjunto de ideias sem coerência ou relevância (Millar & Osborne, 1998). Também aos que seguem carreiras científicas. Efetivamente, a educação científica escolar nunca proporcionou uma educação satisfatória para todos (Osborne & Dillon, 2008). Um dos principais desafios atuais é, precisamente, (re)conceber o modo como pode a educação em ciências adaptar-se ao mundo moderno e como poderá ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, independentemente de seguirem, ou não, carreiras científicas.

A educação em ciências precisa de evoluir em qualidade. Vários relatórios produzidos no contexto da União Europeia – "Beyond 2000: Science Education for the Future" (Millar & Osborne, 1998); "Educação da Ciência Agora: Uma Pedagogia Renovada para o Futuro da Europa" (Rocard et. al, 2007); "Science Education in Europe: Critical Reflections" (Osborne & Dillon, 2008); entre outros - têm vindo a deixar algumas recomendações no que se refere a esta evolução, alertando para necessidade da reestruturação no sentido de uma maior adequação às características e exigências do século XXI. Os referidos relatórios são concordantes na identificação da importância (e urgência) de combater o desinteresse e afastamento dos jovens das áreas científicas; na necessidade de inovar e reestruturar os currículos de acordo com um paradigma competencial; na importância da inovação das estratégias de ensino das ciências como forma de motivação dos alunos; na valorização da formação em e sobre ciência de todos os cidadãos (e não apenas dos futuros cientistas) e na importância do investimento, a

longo prazo, na formação de professores. Professores de qualidade são a fundação de qualquer educação formal em ciências. Para Osborne e Dillon (2008) o recrutamento, manutenção e desenvolvimento profissional contínuo destes profissionais deveria ser uma política prioritária nos países europeus.
Face a esta situação, temos assistido, nos últimos anos, a uma tentativa, a nível internacional, de clarificação conceptual e terminológica do conceito de competência (Sá & Paixão, 2013). Por outro lado, vários países têm vindo a reestruturar os seus documentos orientadores assumindo uma orientação competencial (ex. Espanha, Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, entre outros). Um ensino das ciências orientado para o desenvolvimento, nos alunos, de competências de domínio científico exige que os seus professores, não só possuam conhecimento sobre a ciência que pretendem ensinar como, também, disponham da competência didática para o fazer (Pedrinaci, Caamaño, Cañal & de Pro, 2012). Contudo, não existe qualquer quadro orientador para o ensino das ciências a nível nacional. Foi no sentido de contribuir para a definição de um quadro orientador de competências para o ensino das ciências que este estudo foi realizado.

2. Metodologia

O estudo que se apresenta teve como objetivo conceber um quadro orientador da definição das competências para o ensino das ciências (EC), ao nível do Ensino Básico (EB), desenvolvido com base numa análise da literatura de referência e assente no contributo da reflexão partilhada de formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB. Para tal, com base numa metodologia de índole qualitativa, procedeu-se:

1. A um levantamento documental exaustivo assente num percurso analítico orientado para a análise do conteúdo dos documentos nacionais e internacionais que identificam e definem as principais tendências num quadro de referência centrado em competências de EC.

2. À análise e caraterização epistemológica das conceções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC. Este procedimento implicou: i) a aplicação de um questionário de levantamento das conceções dos participantes sobre competências de EC no EB; e ii) a análise e triangulação dos dados obtidos através da aplicação do questionário.

3. À validação do quadro de referência resultante do contributo destes participantes e da sua triangulação com o quadro teórico orientador.

Para se proceder ao referido levantamento documental, numa fase central da investigação que se apresenta, recorreu-se às plataformas de acesso a publicações científicas Google Scholar e Biblioteca de Conhecimento online (B-on). As palavras-chave utilizadas para esta pesquisa foram "teach", "science", "competencies" e "primary school", inseridas de forma combinada entre si. Dada a imprecisão conceptual e terminológica do conceito de competência, numa segunda fase desta pesquisa, e com o objetivo de identificar as publicações mais importantes, também foram consideradas como palavras-chave "competency", "skill", "knowledge" e "capability". A pesquisa realizada com a combinação das referidas palavras-chave permitiu identificar um total de 388 documentos. Destes, foram escolhidos apenas os artigos científicos publicados

em revistas com revisão de pares, os relatórios internacionais e os livros e/ou capítulos de livros de divulgação de resultados provenientes da investigação, o que permitiu reduzir o número inicial de documentos para 122. Após esta primeira seleção, procedeu-se à leitura dos resumos ficando, no final, o corpus de análise constituído por 83 documentos.
Procedeu-se, posteriormente, a uma análise de conteúdo que teve como principais objetivos identificar: i) o conceito de competências para o ensino das ciências no EB presentes nos diferentes documentos; ii) quais as competências para o ensino das ciências definidas em cada um dos documentos; iii) competências comuns aos vários documentos e iv) domínios de competências considerados e partilhados nos documentos em análise.

3. Um quadro de competências específicas para o ensino das ciências no EB

Os procedimentos de análise seguidos permitiram identificar um total de quarenta e oito competências para o ensino das ciências no EB que foram, posteriormente, organizadas em quatro domínios de referência: Epistemologia da Ciência; ii) Orientações de Educação em Ciência; iii) Gestão dos Processos de Ensino e Aprendizagem das Ciências e iv) Avaliação das Aprendizagens dos alunos. Apresentamos, de seguida, a sistematização das competências para o ensino das ciências no EB emergentes durante a análise exploratória sobre o corpus. Esta apresentação é feita nesta secção do artigo, numa perspetiva de evidenciar a própria metodologia de construção do quadro competencial que este estudo pretende explicitar, ou seja, por aquele ter sido utilizado como base para a estruturação do questionário de identificação das conceções sobre as competências para o ensino das ciências no EB, que a seguir se apresenta. As competências específicas de cada um dos domínios de referência considerados serão apresentadas com a codificação assumida nesta investigação de modo a facilitar a posterior apresentação dos resultados.

Domínio de referência: "Epistemologia da Ciência" (EpC)
Competências específicas:
EpC1. Conhece a história da Ciência e da Tecnologia e valoriza a importância deste conhecimento para a compreensão do conhecimento científico-tecnológico atual

EpC2. Relaciona a história da Ciência e da Tecnologia com a história da humanidade

EpC3. Compreende a natureza da Ciência e da Tecnologia e da construção do conhecimento científico

EpC4. Analisa a evolução do conhecimento científico-tecnológico de forma contextualizada (considerando as várias dimensões - social, económica, política, ética, ambiental,…)

EpC5. Compreende o interesse e relevância dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza o trabalho científico (suas particularidades, potencialidades e limitações, por exemplo)

EpC6. Reconhece e compreende as interações que se estabelecem entre a Ciência e a Tecnologia e a Sociedade e o Ambiente

EpC7. Questiona, numa perspetiva ética, o uso dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza uma perspetiva humanista da Ciência e do uso do conhecimento científico-tecnológico

EpC8. Compreende e questiona as potencialidades e limitações do uso do conhecimento e dos artefactos científico-tecnológicos

EpC9. Avalia as contribuições da Ciência e da Tecnologia para a melhoria da qualidade de vida e da qualidade do ambiente

EpC10. Distingue um discurso científico de um discurso dogmático

EpC11. Confronta exemplos de explicações científicas com outras oriundas do senso comum e/ou da religião

Domínio de referência: "Orientações de Educação em Ciência" (OEC)
Competências específicas:
OEC1. Reconhece e compreende a importância de uma educação científica para todos desde os primeiros anos de escolaridade

OEC2. Relaciona a educação em ciências e o exercício de uma cidadania informada, consciente e responsável

OEC3. Compreende o impacte do nível de literacia científica na qualidade de vida dos sujeitos

OEC4. Domina as diferentes perspetivas de Educação em Ciências e compreende as suas implicações no ensino das ciências em contextos formais (ao nível, por exemplo: do papel do professor, do papel dos alunos, das estratégias de ensino, das metodologias adotadas, das atividades realizadas, dos recursos utilizados, da organização do espaço físico da sala…)

OEC5. Valoriza a importância de um ensino integrado das ciências

OEC6. Acompanha a investigação realizada no domínio da Educação, em particular na Educação em Ciências, fundamentando as suas opções didáticas com base nos resultados da investigação mais atual

OEC7. Assume o papel de investigador face a situações problemáticas emergentes na sua prática

OEC8. Conhece as orientações nacionais e internacionais para a Educação em Ciências

OEC9. Domina as orientações curriculares e adota uma abordagem crítica sobre estes documentos

Domínio de referência: "Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências" (GP_EA)
Competências específicas:
GP_EA1. Domina os conteúdos científicos das áreas disciplinares que leciona e estabelece interligações com outras áreas disciplinares, a um nível ajustado ao ciclo de escolaridade que leciona

GP_EA2. Conhece e domina diferentes metodologias e estratégias de ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade (por exemplo, trabalho experimental, questionamento, trabalho projeto)

GP_EA3. Promove a aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais

GP_EA4. Domina, valoriza e recorre ao trabalho prático para o ensino das ciências, nomeadamente a atividades práticas do tipo investigativo (elaboração de questões, relação entre variáveis dependente e independente, controlo de variáveis, planificação da experimentação, análise e interpretação dos dados, elaboração de conclusões e resposta à questão-problema)

GP_EA5. Motiva e implica os alunos na escolha de conteúdos a trabalhar e em atividades a desenvolver, disponibilizando-lhes os recursos que necessitam

GP_EA6. Planifica as atividades a realizar, definindo: as aprendizagens esperadas e as etapas do trabalho a desenvolver; selecionando um contexto adequado às atividades a desenvolver e aos alunos; elaborando questões orientadoras da(s) atividade(s); recorrendo e/ou concebendo recursos didáticos adequados à atividade e ao desenvolvimento do aluno; contemplando a avaliação das aprendizagens pré-definidas e recorrendo a bibliografia atual e pertinente para a temática a trabalhar

GP_EA7. Trabalha com pares na planificação e implementação das atividades, bem como na articulação curricular

GP_EA8. Integra, de forma crítica, as TIC na planificação e implementação das atividades definidas para o ensino e aprendizagem de ciências (ex. sensores, simuladores, software educativo,…), familiarizando os alunos com o seu uso em contexto educativo

GP_EA9. Recorre a infraestruturas, equipamentos e recursos científicos (ex. Museus de Ciência, laboratórios de ciências e respetivo equipamento, …)

GP_EA10. Orienta/conduz situações de ensino e aprendizagem apropriadas aos interesses e necessidades dos alunos e ao conteúdo a trabalhar, no sentido de desenvolver as aprendizagens previstas

GP_EA11. Recorre a situações problemáticas e/ou a questões-problema para introduzir, de forma contextualizada, os vários conteúdos a explorar (valorizando uma perspetiva de inter e transdisciplinaridade)

GP_EA12. Adota uma postura de questionamento e proporciona feedback adequado, frequente e relevante aos alunos

GP_EA13. Identifica e analisa as conceções dos alunos sobre as temáticas a trabalhar, antes e depois da abordagem das mesmas, no sentido de avaliar as suas mudanças conceptuais

GP_EA14. Orienta os alunos na definição das etapas a assumir (ex. definição da questão, elaboração de previsões, elaboração de registos, realização de atividades experimentais…) e das estratégias a adotar (ex. pesquisa e seleção da informação com recurso a diferentes fontes de informação) para dar resposta à questão-problema

GP_EA15. Gere o trabalho em grupo e/ou cooperativo entre os alunos

GP_EA16. Promove o debate e a discussão baseada em argumentos

GP_EA17. Promove, para cada questão-problema a trabalhar, o confronto entre as ideias prévias dos alunos e os resultados alcançados

GP_EA18. Promove a apresentação oral, pelos alunos, dos resultados obtidos e da resposta à questão-problema orientadora da atividade

GP_EA19. Usa as TIC para pesquisar, interpretar e comunicar informação e para a resolução de problemas

GP_EA20. Conhece e utiliza linguagem científica correta e adapta esta linguagem às capacidades e ao nível de escolaridade dos alunos. Recorre, se necessário, ao uso de metáforas e de analogias adequadas

GP_EA21. Reflete criticamente sobre a sua prática – antes, durante e após a implementação das atividades – identificando obstáculos epistemológicos, pedagógicos e didáticos, de modo a definir novas estratégias de ensino e aprendizagem que se mostrem mais eficazes do que as anteriores

Domínio de referência: "Avaliação das aprendizagens dos alunos" (A_Ap)
Competências específicas:
A_Ap1. Avalia o progresso dos alunos nas aprendizagens alcançadas e no seu domínio/mobilização

A_Ap2. Considera diferentes momentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, atribuindo-lhes finalidades distintas

A_Ap3. Concebe e/ou utiliza diferentes instrumentos de avaliação (ex. escalas, listas de verificação,…) que permitam recolher dados sobre o progresso dos alunos e o domínio que têm das aprendizagens definidas como esperadas nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem

A_Ap4. Reúne informação à medida que os alunos estão envolvidos nas atividades de aprendizagem, de modo a identificar as suas dificuldades e potencialidades e, deste modo, regular todo o processo

A_Ap5. Cria estratégias de análise do trabalho desenvolvido pelos alunos, bem como das suas ideias prévias

A_Ap6. Comunica aos alunos os resultados da avaliação e envolve-os na identificação das dificuldades sentidas e das alterações a fazer no processo de ensino e aprendizagem no sentido da melhoria das suas aprendizagens

A_Ap7. Trabalha com os pares na definição de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados às aprendizagens que se pretendem avaliar e na definição dos níveis das aprendizagens que se espera que os alunos alcancem no final de cada ciclo de ensino.

4. Resultados

Embora esteja prevista, no desenho metodológico da investigação, a aplicação do questionário de identificação das conceções sobre as competências essenciais para o ensino das ciências no EB a investigadores em educação / formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB, os resultados que se apresentam neste artigo dizem respeito, apenas, aos investigadores.

Para a constituição da amostra de investigadores em educação / formadores de professores do EB estabeleceu-se como critério selecionar um investigador em ciências / formador de professores do EB por cada uma das instituições de ensino superior (IS) nacionais e públicas responsáveis pela formação de professores do EB. Neste sentido, foi feita a apresentação da investigação em curso e enviados os documentos de validação aos responsáveis, a cada uma das 18 (IS), pela formação de professores do EB. Até ao momento foram enviadas validações por sete dos investigadores em educação em ciências / formadores de professores do EB contactados. Ressalve-se o facto de que este estudo ainda está a decorrer e que vários dos restantes investigadores manifestaram interesse em participar.

Dos sete investigadores participantes, o Investigador 1 (I1) pertence à Universidade de Aveiro, o Investigador 2 (I2) à Universidade de Lisboa, o Investigador 3 (I3) ao Instituto Superior Politécnico de Coimbra, o Investigador 4 (I4) ao Instituto Superior Politécnico de Santarém, o Investigador 5 (I5) ao Instituto Superior Politécnico de Leiria, o Investigador 6 (I6) à Universidade de Évora e Investigador 7 (I7) à Universidade do Minho.

A apresentação dos resultados da validação efetuada pelos investigadores em educação em ciências / formadores de professores do EB será feita em função de três aspetos: i) a relevância das competências específicas para o ensino das ciências nos 1º e 2º CEB; ii) a adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências nos 1º e 2º CEB e; iii) a adequabilidade das competências específicas aos domínios de referência.

No que diz respeito à ***relevância das competências específicas para o ensino das ciências nos 1º e 2º CEB***, dez das onze competências específicas definidas para o domínio EpC (Epistemologia da Ciência) foram consideradas muito relevantes pela totalidade dos investigadores participantes. Apenas a competência específica EpC8 (relativa à compreensão e questionamento das potencialidades e limitações do uso do conhecimento e artefactos científico-tecnológicos) foi considerada pouco relevante para o ensino das ciências no EB pelo I1, embora os restantes investigadores a tenham avaliado como muito relevante.

Relativamente ao domínio de referência OEC (Orientações de Educação em Ciências), as competências específicas OEC1 (reconhece e compreende a importância de uma educação científica para todos desde os primeiros anos de escolaridade); OEC2 (relaciona a educação em ciências e o exercício de uma cidadania informada, consciente e responsável); OEC3 (compreende o impacte do nível de literacia científica na qualidade de vida dos sujeitos); OEC5 (valoriza a importância de um ensino integrado das ciências); OEC6 (acompanha a investigação realizada no domínio da Educação, fundamentando as duas opções didáticas com base na investigação mais atual) e OEC9 (domina as orientações curriculares e adota uma abordagem crítica sobre estes documentos) foram apreciadas como muito relevantes para o ensino das ciências no EB por todos os investigadores participantes neste estudo.

Apenas o I6 avaliou a competência específica OEC7 (assume o papel de investigador face a situações problemáticas emergentes na sua prática) como pouco relevante, considerando que no contexto atual os professores não têm condições para serem investigadores na sua própria prática. Os restantes cinco investigadores consideraram esta competência como muito relevante.

O mesmo investigador não se pronunciou quanto às competências OEC4 (domina diferentes perspetivas de educação em ciências e compreende as suas implicações no ensino das ciências em contextos formais) e OEC8 (conhece as orientações nacionais e internacionais para a Educação em Ciências), considerando-as dispensáveis. Os restantes investigadores também se referiram a estas duas competências como muito relevantes para o ensino das ciências.

Assim, a maioria dos investigadores participantes considerou a totalidade das competências específicas definidas para o domínio OEC como muito relevantes para o ensino das ciências nos 1º e 2º CEB, não tendo sido proposta qualquer alteração na estrutura deste domínio.

Quanto ao domínio **GP_EA** (gestão dos processos de ensino e aprendizagem), a maioria das vinte e uma competências específicas definidas foi considerada muito relevante para o ensino das ciências ao nível do EB pela totalidade dos investigadores participantes. Apenas as competências GP_EA5 (motiva e implica os alunos na escolha de conteúdos a trabalhar e em atividades a desenvolver, disponibilizando-lhes os recursos que necessitam) e GP_EA7 (trabalha com pares na planificação e implementação das atividades, bem como na articulação curricular) foram apreciadas como pouco relevantes e apenas por dois dos investigadores participantes (I6 e I5 respetivamente). Para o I6 os conteúdos a trabalhar em contextos formais são previamente definidos pelos documentos orientadores, pelo que, de acordo com a sua opinião, não fará sentido incluir uma competência que se foque no envolvimento dos alunos nesta definição. O I5 não justificou a pouca relevância que atribuiu à competência GP_EA7.

As sete competências específicas definidas para o domínio **A_Ap** (avaliação das aprendizagens dos alunos) foram consideradas muito relevantes pela maioria dos investigadores. Contudo I6 não se pronuncia relativamente a três das competências deste domínio: A_Ap3, A_Ap4 e A_Ap5, deixando em branco as alternativas de resposta propostas.

Assim, a maioria dos investigadores participantes considera a totalidade das competências do domínio A_Ap como muito relevantes para o ensino das ciências ao nível do EB.

No que diz respeito à ***adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências nos 1º e 2º CEB***, e para o domínio **EpC**, seis dos sete investigadores participantes consideraram a totalidade das competências específicas definidas muito adequadas. Das onze competências do domínio EpC, apenas EpC8 (compreende e questiona as potencialidades e limitações do uso do conhecimento e dos artefactos científico-tecnológicos) foi apreciada como pouco adequada, e apenas pelo I1. Assim, todas as outras competências foram avaliadas como muito adequadas por todos os investigadores. Não foi apresentada qualquer justificação por I1 para a avaliação de EpC8.

Quanto ao domínio **OEC**, quatro dos sete investigadores (I2, I3, I4 e I7) consideraram a totalidade das competências definidas para este domínio muito adequadas ao ensino das ciências no EB.

A competência específica OEC9 (domina as orientações curriculares e adota uma abordagem crítica sobre este assunto) foi a única considerada muito adequada por todos os investigadores participantes.

I1 e I5 consideraram OEC8 (conhece as orientações nacionais e internacionais para a Educação em Ciências) pouco adequadas ao ensino das ciências no EB. Os restantes investigadores avaliaram esta competência como muito adequada.

I5 foi o investigador que mais competências considerou pouco adequadas: OEC1, OEC2, OEC3, OEC4, OEC5, OEC6, OEC7 e OEC8. Apenas OEC9 foi avaliada como muito adequada por este investigador.
No domínio **GP_EA** a maioria das competências específicas definidas foi avaliada como muito adequada ao ensino das ciências pelos sete investigadores participantes: GE_EA1, GE_EA2, GE_EA3, GE_EA4, GE_EA6, GE_EA8, GE_EA12, GE_EA13, GE_EA14, GE_EA15, GE_EA16, GE_EA19 e GE_EA21.
Das vinte e uma competências em que este domínio se organiza, duas foram consideradas pouco adequadas ao ensino das ciências no EB por dois dos investigadores: I5 considerou a competência GE_EA7 pouco adequada e I6 avaliou GE_EA5 desta mesma forma.
I6 não se pronunciou sobre cinco das competências propostas: GE_EA10, GE_EA11, GE_EA17, GE_EA18 e GE_EA20, não apresentando qualquer justificação para esta ausência de avaliação.
No que se refere ao domínio **A_Ap**, seis dos sete investigadores participantes consideraram as setes competências específicas muito adequadas ao ensino das ciências no EB. Apenas I6 não avaliou todas as competências como muito adequadas, não apresentando qualquer alternativa de resposta para as competências A_Ap3, A_Ap4 e A_Ap5.
O último critério para a avaliação do quadro de competências para o ensino das ciências apresentado ao painel de juízes para validação foi a ***adequabilidade das competências específicas definidas ao domínio de referência***.
Quatro dos investigadores participantes (I2, I3, I4 e I7) avaliaram todas as competências definidas par o domínio **EpC** como muito adequadas ao domínio. Das onze competências incluídas neste domínio apenas EpC5 (compreende o interesse e relevância dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza o trabalho científico) foi avaliada como muito adequada o domínio por todos os investigadores participantes.
As competências Ep6 e EpC9 foram apreciadas como pouco adequadas ao domínio de referência pelos investigadores I5 e I6, e as competências EpC5 e EpC8 foram, também, avaliadas como pouco adequadas por I5.
Para o domínio **OEC,** das nove competências definidas, sete foram consideradas muito adequadas ao domínio pelos sete investigadores participantes: OEC1, OEC2, OEC3, OEC4, OEC5, OEC6 e OEC9.
I1 avaliou OEC8 (conhece as orientações nacionais e internacionais para a Educação em Ciências) como uma competência pouco adequada a um domínio relativo às orientações de Educação em Ciências. Por sua vez, I5 considerou que a competência OEC7 (assume o papel de investigador face a situações problemáticas emergentes na sua prática) pouco adequada. Estas foram as duas únicas competências que não foram avaliadas como muito adequadas, tendo sido sinalizadas como pouco adequadas apenas por estes dois investigadores.
Para o domínio **GP_EA** seis dos sete investigadores consideraram muito adequadas ao domínio todas as competências definidas. Das 21 competências apenas GP_EA7 foi avaliada como pouco adequada ao domínio, e apenas por I5. Não foi, contudo, apresentada qualquer sugestão de alteração ou justificação.
As sete competências definidas para o domínio A_Ap foram unanimemente avaliadas como muito adequadas ao domínio de referência, não sendo apresentada qualquer sugestão de alteração pelos investigadores participantes.

5. Conclusão

O referencial que se apresenta foca-se nas competências para o ensino das ciências no EB consideradas fundamentais na literatura de referência mais recente e pelos participantes nesta investigação. Este referencial representa, apenas, uma proposta de um quadro orientador fundamentado numa revisão de literatura, não se constituindo como um referencial definitivo ou exaustivo. Aliás, consideramos que nenhum referencial poderá traduzir uma representação consensual, completa e estável das competências específicas de um determinado domínio e/ou profissão. No caso do quadro orientador proposto poderiam, sem dúvida, ser consideradas outras competências específicas, outras formas de as organizar e, até, outros níveis de análise. Contudo, esta revisão permitiu uma melhor definição do quadro teórico de referência inicial, uma sistematização e reestruturação das competências para o ensino das ciências no EB existentes na literatura e a discussão e reflexão no sentido da construção de uma linguagem consensual.

6. Referências Bibliográficas

Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Debate Nacional sobre Educação*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado a 18 de junho de 2013 de http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf.

Cachapuz, A., Sá-Chaves I. & Paixão, M. F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.

Comissão Europeia (2005). *Europeans, Science and Technology*. Recuperado a 2 de junho de 2013 de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_224_report_en.pdf).

EURYDICE (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Bruxels: EURYDICE.

EURYDICE (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruxels: EURYDICE.

Galvão, C., Reis, P., Freire, S. & Faria, C. (2011). *Ensinar ciências, aprender ciências: o contributo do projecto internacional PARSEL para tornar a ciência mais relevante para os alunos*. Porto: Porto Editora.

Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidades?. *Saber (e) Educar, 12*, 31-58.

Martins, I. P. (2003). Formação inicial de professores de Física e Química sobre a Tecnologia e as suas relações Sócio-Científicas. *Revista eletrónica de enseñanza de las ciências, 2(3)*. Recuperado a 10 de maio de 2013 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=5794&clave_busqueda=116102.

Martins, I. P. (2004). *Literacia Científica e Contributos do Ensino Formal para a Compreensão Pública da Ciência*. Lição apresentada para a Provas de Agregação em Educação. Não publicada. Universidade de Aveiro.

Martins, I. P., Vieira, C., Vieira, R., Sá, P., Rodrigues, A., Teixeira, F., Couceiro, F., Veiga, M. L. & Neves, C. (2012). *Avaliação do impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: Um estudo de âmbito nacional. Relatório Final*.

Lisboa: ME-DGIDC. (ISBN: 978-972-742-359-0). Recuperado a 21 de junho de 2013 de http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=48&ppid=4

OCDE (2006). *Evolution of Student Interest in Science and technology. Policy Report*. Recuperado a 2 de maio de 2013 de http://www.oecd.org/dataoecd/16/30/36645825.pdf).

Osborne, J. (2003). A Educação Científica na Sociedade de Hoje: Questões, Dificuldades e Dilemas. *Gazeta da Física, 26 (2-3)* 12-19

Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections, a Report to the Nuffield Foundation*. Recuperado a 20 de maio de 2013 de http://www.polleneuropa.net/pollen_dev/Images_Editor/Nuffield%20report.pdf.

Pedrinaci, E. (coord.), Caamaño, A., Cañal, P. & de Pro, A. (2012). *El desarrollo de la competencia científica. Colección 11 Ideas Clave*. Barcelona: Editorial GRAÒ (ISBN: 978-84-9980-472-9).

Rocard, M. et al (High Level Group on Science Education) (2007). *Science Education Now: a Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Porto: Edições ASA.

Tiana, A. (2005). O desenvolvimento de competências-chave nos sistemas educativos: alguns exemplos provenientes de estudos internacionais e experiências nacionais. In D. S. Rychen & A. Tiana (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*, pp. 55-126. Porto: ASA Editores.

Tardif, M. (1999). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

COMUNIDADES DE PRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DE PONTES ENTRE A PRODUÇÃO E A APLICAÇÃO DE CONHECIMENTO

Simões, Ana Condeço; Vieira, Cristina Coimbra; Almeida, Helena Neves

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

anacsimoes77@gmail.com

Palavras-chave: comunidades de prática; mobilização do conhecimento; desenvolvimento profissional e institucional.

Resumo

É hoje claro o crescente interesse e esforço para construir uma maior conexão entre investigação e prática na esfera académica, mas também política e social. De igual modo, se reconhecem dificuldades de vária ordem inerentes à concretização deste intento.

Sob este enfoque, e tomando como referência o modelo conceptual proposto por Levin (2013) sobre o processo de mobilização do conhecimento, segundo o qual, este acontece pela relação aberta entre três contextos (i.e., produção, utilização e mediação de conhecimento), pretendemos apresentar as 'Comunidades de Prática' como potencial 'intermediário' no contexto da mediação entre produção e utilização de conhecimento.

1. O papel do conhecimento no mundo atual

O conhecimento é cada vez mais valorizado no paradigma da sociedade atual pelo reconhecimento do valor que adiciona às organizações e indivíduos de um modo geral. Vivemos na sociedade de conhecimento e este significa poder.

A crescente globalização dos mercados, a aceleração do progresso científico e técnico, a crescente competitividade, a incessante procura de novas soluções organizacionais, o fenómeno crescente do desemprego e a escassez de recursos tendem a transformar o acesso à educação, formação e informação num recurso estratégico e decisivo da sociedade de conhecimento. Os processos de inovação revelam-se centrais para a sustentabilidade das organizações, e não há inovação sem produção e aplicação de conhecimento.

O desenvolvimento de processos de aprendizagem, antes confinado ao tempo e espaço escolar, ganha expressão em espaços e tempos não-formais e informais. Neste modelo de desenvolvimento surge uma nova estrutura social e uma nova conceção do trabalho que exige pessoas mais preparadas em termos humanos, técnicos e profissionais. O capital humano torna-se o recurso mais importante para as organizações, fazendo-as distinguirem-se das demais. A empregabilidade, a cidadania ativa e a coesão social estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e permanentemente atualizados, indispensáveis à vida económica e social.

De um modo muito geral, importa aqui salientar relevantes tendências atuais nos campos científico, político e organizacional que influenciam os processos de gestão de produção e aplicação de conhecimento.

1.1 Do ponto de vista científico

Ao longo das últimas décadas a conceção de ciência tem-se vindo a modificar, passando de um paradigma da "ciência universal e socialmente neutra" (Velho, 2010, p. 24) para uma "ciência socialmente contextualizada" (*ibid.*) sendo que, em cada um dos casos, se encontram, obviamente, visões específicas sobre as formas de relação da ciência com a sociedade.

Entre o pós-guerra e o final da década de 1980, a ciência era vista como autónoma em relação à sociedade. Este paradigma assume que o conhecimento é produzido em exclusivo pelos cientistas, especificamente treinados para esse objetivo e o seu trabalho é avaliado pelo processo de revisão de pares. A comunidade científica tinha grande autonomia e prestava contas apenas a si própria. Era vista como capaz de decidir o que é melhor para a sociedade, ao mesmo tempo que se considerava uma relação linear entre produção e aplicação de conhecimento, ou seja, partia-se do pressuposto de que a "ciência de qualidade, mais cedo ou mais tarde, encontra aplicação" (Velho, 2010, p. 33).

Esta ideia torna-se, contudo, paradoxal face às evidências do uso da ciência e tecnologia associado às guerras, aos movimentos de trabalhadores que perderam os seus postos de trabalho devido às novas tecnologias, à degradação do meio ambiente, entre outros (*idem*).

Deparamo-nos então com uma conceção de investigação de índole prática, ou também designado modelo sócio-crítico (Pérez Serrano, 1998). Surge assim, a partir da década de 1990, uma nova conceção de ciência socialmente localizada e modelada pelas condições contextuais. Em contraponto à ideia de que a ciência é extra-social e neutra, advoga-se que os investigadores devem incidir as suas pesquisas em problemas de relevo para a sociedade, e associam-se, aos indicadores de produção académica, indicadores de inovação.

O crescente interesse e esforços despendidos na construção de maior conexão entre investigação e prática, traduzem-se na forma de todo o tipo de atividades académicas: novos jornais e revistas foram criados; livros publicados, novos serviços prestados à comunidade; celebradas parcerias; várias conferências; criadas estruturas e programas de investigação e, tudo isto se repercute nos modos de fazer ciência.

Reconhece-se que a produção de conhecimento ocorre em locais variados e não apenas no sistema académico. Do mesmo modo se considera que os seus produtores não são apenas os cientistas tradicionais, pois a ciência resulta da interface de relações entre agentes múltiplos. Tal como refere Vieira (2004), defende-se "um maior envolvimento dos indivíduos – participantes nas investigações - nos processos de produção de conhecimento" (p.61) e, deste prisma, a distinção entre produtores e utilizadores de conhecimento deixa de estar tão assumida.

Analogamente, estudos indicam que outros modos de produção de conhecimento, que se dão no contexto de aplicação, estão a tornar-se cada vez mais importantes e prevalecentes. Referimo-nos à 'investigação sobre a prática', aludida por vários autores, e tem por objetivo dirigir a ação ao invés de exprimir a natureza de coisas determinadas. De acordo com Silva (2013):

> *Este tipo de modelo pode ser construído pela aplicação de uma ou mais teorias à prática ou pela sistematização de uma prática concretamente desenvolvida e progressivamente sistematizada e teoricamente enquadrada. A sua elaboração implica sempre uma articulação consistente entre teoria e prática, que passa por um processo de implementação, que inclui a análise dessa realização em diferentes contextos e por vários profissionais. (*p. 292)

Deste modo, o desenvolvimento colaborativo de investigação sobre a prática profissional pode constituir-se como ponto de ancoragem do desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos, assim como de processos sustentados de inovação.

Ao mesmo tempo questiona-se o modelo linear de transferência do conhecimento presente na perspetiva positivista. Como salienta Pérez Serrano "O raciocínio dialético em vez de considerar os problemas de um agregado de indivíduos, ou dos problemas individuais como precedentes da determinação social na vida dos sujeitos, tenta descobrir as inter relações dinâmicas, interativas, mutuamente constitutivas entre a vida do sujeito e a vida social" (1998, p.36).

A relação entre ciência e inovação deixa de ser entendida num só sentido, admitindo-se diferentes formas de produção de conhecimento, envolvendo múltiplas interações e retro-alimentações. Os processos de produção e aplicação de conhecimento passam a ser analisados à luz de modelos sistémicos e interativos (Almeida, 2012).

1.2 Do ponto de vista organizacional

É possível perceber a importância crescente atribuída ao conhecimento no seio das organizações e, consequentemente, à aprendizagem no contexto profissional, à medida que o pensamento administrativo foi sendo desenvolvido.

Os modelos clássicos de administração, baseados em cargos simples, rotineiros e padronizados, assentes em relações hierarquizadas, impessoais e normas rígidas, eram, nas palavras de Alcoforado (2000), "a resposta para mercados previsíveis, baseados em tecnologias estáveis" (p. 94), nos quais, o conhecimento dos trabalhadores é algo dispensável e pouco valorizado.

No atual ambiente de rápidas mudanças e incertezas, a capacidade adaptativa das organizações passa pela gestão do conhecimento e produção de inovação e consequentemente, estes modelos vão sendo progressivamente substituídos. Surge uma nova visão do trabalhador, que requer da sua parte, no dizer de Ortsmam (1984), "capacidades de aprendizagem, de maleabilidade, e de espírito de iniciativa, desempenhando papéis adaptativos e não de execução pura e simples" (cit. por Alcoforado, 2000, p. 99). O trabalho tende a ser menos programado e segmentado, o que salienta a importância do conhecimento e formação dos recursos humanos, na medida em que a tarefa está dependente de quem a executa. O conhecimento constitui-se assim como o principal fator de sucesso nas organizações, nas quais progressivamente os trabalhadores tomam parte em experiências diárias de aprendizagem, através de equipas de resolução de problemas e grupos autónomos, que trabalham por projetos. Ainda de acordo com Stahl, Nyhan e D'Aloja (1993, cit. por Alcoforado, 2000), esta organização do trabalho tem-se vindo a traduzir nas organizações europeias como:

> *Modelo de inovação e liderança, pela implementação de grupos autónomos de trabalho, produção flexível, eliminação de chefias intermédias, responsabilização e participação de todos nos processos de concepção, decisão e produção e, acima de tudo, pelo valor central atribuído ao conhecimento, quer individual, quer colectivo, porque resultante da interação entre membros da organização. (*pp. 103,104)

A aprendizagem no ambiente de trabalho ganha destaque, e se, tradicionalmente, o seu conceito esteve ligado a atividades meramente formais, atualmente ele é percebido como uma construção social, através de ações, interações e experiências individuais e coletivas. Assim, para além da relação entre trabalho e produção, este pode assumir uma relação com "criação, descoberta e invenção" (Alcoforado, 2000, p. 85).

Silva (2013) fala-nos de uma prática profissional baseada numa "atitude de investigação face à prática", que implica uma reflexão crítica, "um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria" (p. 295). A autora (*idem*) ressalta que a adoção de um modelo formal, necessário à fundamentação da prática, não dispensa a construção de um modelo real, ou seja, a recontextualização da teoria a uma prática situada no 'aqui e agora', que corresponde à produção de novo conhecimento sobre a ação, e que irá também contribuir para o aperfeiçoamento do modelo formal.

As pessoas têm necessidade de dar sentido ao seu trabalho e, como salienta Pinto (2011), "os profissionais não se limitam a replicar conhecimento ou competências: eles produzem-nos na sua prática" (p. 211). Esta ideia está presente em vários autores. É o caso da 'prática reflexiva' proposta por Schön (1983), que advoga que o profissional se torne um investigador no contexto de prática, e pela 'reflexão-na-ação' crie teoria própria sobre a sua prática. O que não sendo raro nos profissionais, é, na perspetiva do autor (*idem*), tantas vezes desvalorizado, por não se enquadrar no modelo da 'racionalidade técnica' dominante.

A reflexão sobre a prática e a capacidade de sistematizar o conhecimento tácito, não declarado, são tidos como essenciais para contrabalançar a rotinização e cristalização de saberes, num contexto em permanente mudança.

No modelo emergente de organização, os processos participativos e reflexivos ganham destaque, e "cada profissional é um indivíduo de ação reflexiva realimentando o processo de produção e reprodução da profissão e da sua base de conhecimentos" (Pinto, 2011, p. 221). Nesta perspetiva, a monitorização e o controle dos indivíduos da sociedade industrial, converte-se, cada vez mais, em auto-monitorização e auto-reflexão sobre o que se faz e pensa, como meio de capacitação e desenvolvimento profissional e organizacional.

1.3 Do ponto de vista político

A questão da inovação passa a ser assumida pelos vários países como central para o desenvolvimento dos seus diversos setores. De forma transversal, a inovação implica processos de transferência de conhecimento a situações concretas.

A atual crise determina a exigência de novas soluções. Neste contexto, o interesse dos governos e agências de financiamento em fazer uso do conhecimento é acompanhado da criação de instituições e estruturas para esse fim, da promoção de conferências, de desenvolvimento de *networks* de impacto da investigação, etc.

A este respeito, a União Europeia inclui esta matéria no âmago da sua estratégia para 2020, lançando o conceito de *Innovation Union,*[1] como instrumento de monitorização e avaliação comparativa do desempenho da inovação dos Estados Membros, incluindo tendências de atividades de investigação e inovação na Europa (*European Comission*, 2014). É desta forma assumida a inovação como objetivo central de todas as políticas públicas, para que, a nível nacional e regional, todas as medidas e financiamentos passem a ser alinhados e estruturados em torno deste desígnio (Vilar, 2012). Mas, para inovar é preciso ter recursos. Consequentemente é visível uma tendência de maior colaboração dos Estados com diferentes segmentos da sociedade civil (e.g., universidades e centros de investigação; setor produtivo; setor social), com o intuito de gerar sinergias e potenciar a inovação das respostas pela sua criação coletiva.

[1] http://ec.europa.eu/research/innovation-union

Diogo Vasconcelos (2012) deixa-nos algumas propostas para o debate e a mudança necessários à definição e implementação de uma agenda de inovação, entre eles, destacamos, "criar novos espaços de colaboração" (p. 33), "estimular a ajuda mútua" (p. 43), "abrir serviços públicos aos cidadãos" (p. 45), nos quais os vários agentes (públicos, privados e sem fins lucrativos) e os próprios utilizadores, se relacionem como parceiros de desenvolvimento de novos conteúdos e soluções. De acordo com o autor (*idem*) "a grande dificuldade é ligar, intermediar e por em contacto" (p. 32) pessoas e organizações com diferentes conhecimentos, competências, experiências e recursos.

De igual forma, Levin (2013) menciona que, apesar de todo o interesse e esforços encetados, persiste uma resistência, comum a vários campos de atuação, em abraçar e incorporar os novos conhecimentos numa prática mais eficaz. É este mesmo autor que nos apresenta um modelo concetual de mobilização do conhecimento, sobre o qual procuramos refletir no ponto que se segue.

2. O processo de mobilização do conhecimento – o modelo de Levin (2013)

O modelo apresentado por Levin (2013) procura concetualizar o processo de mobilização do conhecimento, identificando três contextos nos quais ele ocorre:

i. Contexto de produção de conhecimento
ii. Contexto de utilização de conhecimento
iii. Contextos de mediação

O autor usa o termo 'mobilização do conhecimento' como referência aos esforços de entendimento e fortalecimento da relação entre investigação e prática. A escolha do termo 'mobilização' traduz a natureza social e gradual da conexão entre investigação e prática e torna claro que não se trata de um processo de um único sentido.

A mobilização do conhecimento ocorre quando dois ou mais contextos interagem. Estes representam funções e não necessariamente estruturas, como tal, indivíduos e entidades podem integrar-se em mais do que um deles em simultâneo. Como exemplo, investigadores podem ser intermediários, utilizadores podem ser investigadores e intermediários.

A ideia que a investigação é o processo de descoberta de conhecimento, e que dele deriva a sua aplicação nas políticas e práticas, é hoje em dia cada vez mais refutada. De acordo com Levin (2013), "todo o processo e os seus atores são influenciados pelo espaço institucional e o contexto social das ideias, desenvolvimento tecnológico, sistemas legais, públicos e valores e determinam a forma como a mobilização do conhecimento se dá nos três contextos" (p. 9).

De facto, uma das ideias de força, na qual assenta o modelo, é que a utilização que se faz do conhecimento proveniente da investigação é um processo de raiz social e organizacional. Tal como refere o autor, "a razão pela qual a informação só por si não muda o comportamento é porque política e prática são formadas muito mais por relações interpessoais e contextos sociais, do que por conhecimentos individuais" (2013, p. 12). Levin (*ibid.*) advoga que "as ideias das pessoas são mais influenciadas pelas suas experiências, pelos seus colegas e pelas práticas das suas organizações, do que por evidência externa". Ou seja, a aplicabilidade das evidências da investigação é mediada pela experiência individual, o conhecimento colegial e a cultura organizacional.

Nesta relação, Levin aponta algumas barreiras:

i. No *contexto da produção de conhecimento*: a disseminação dos resultados da investigação em muitas organizações é demasiado passiva. A pesquisa realizada

por Cooper e colaboradores (2011, cit. por Levin, 2013) denota que as universidades têm poucos recursos para apoiar o trabalho de mobilização de conhecimento dos investigadores, tais como, "assessoria e relações públicas, ajuda na adaptação da linguagem de pesquisa a uma linguagem mais simples, apoiar a construção de relações com grupos de usuários, ajudar no uso de tecnologia ou outras áreas" (p.17).

ii. No *contexto da utilização de conhecimento*: se é visível um crescente interesse dos profissionais pela relação da investigação com o seu trabalho, face à crescente complexidade e diversidade do mundo laboral, são também percetíveis dificuldades na sua aplicação. De acordo com Walter e colaboradores (2009, cit. por Levin, 2013), "muitas intervenções são *ad-hoc* e não são guiadas por uma perspetiva teórica sobre o 'porquê' e 'como' se pode fazer a diferença" (p. 20). A ausência de relação entre referenciais teóricos e propostas de ação; a falta de coerência entre as práticas; a dificuldade de adaptação dos modelos teóricos e dos métodos aos contextos reais da intervenção, constituem algumas evidências desta problemática, expostas por Silva (2013). Na raiz do problema estão alguns das explicações apontadas por Levin (2013): "falta de tempo dos profissionais, dificuldade em encontrar pesquisa relevante, documentos escritos considerados de custoso entendimento, falta de competências para interpretar a investigação, e dificuldade em saber como aplicar grande parte da pesquisa à prática diária" (p. 18)

Face às barreiras elencadas, destaca-se a pertinência do *contexto de mediação* proposto por Levin (*idem*), na procura de conexão entre investigação e prática. Ela é exercida pelos *intermediários* que podem ser de natureza diversa (e.g., pessoas, grupos, organizações) e traduzem ou transmitem o conhecimento para usuários ou potenciais usuários, de variadas formas. Levin (*idem*), dá-nos conta de alguns exemplos de potenciais intermediários (e.g., estudantes trabalhadores; meios de comunicação social, incluindo as redes sociais; governo), ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de desenvolver estudos mais aprofundados nesta matéria.

O estudo de Cooper (2012) sobre organizações intermediárias, concluiu que cada agente intermediário assume pela menos uma das seguintes funções:

> F*acilitar vínculos e parcerias em diversos grupos de interesse; aumentar a consciência dos resultados da investigação; aumentar a acessibilidade da pesquisa; adequar formatos; aumentar o envolvimento com a pesquisa em diferentes modos; influenciar a política; influenciar a capacidade do sistema para usar a pesquisa; apoio à implementação e desenvolvimento organizacional*. (cit. por Levin, 2013, pp. 21, 22).

Deste modo, a função de mediação é, potencialmente, muito poderosa.

Com base nesta leitura, adquirem importância os mecanismos promotores da relação desejável entre investigação, formação e ação, que, de acordo com Silva (2013), é tantas vezes inexistente, percebida como pouco consistente ou até contraditória. O que nos remete para a reflexão e definição de medidas para melhorar a capacidade dos sistemas comunicarem e relacionarem-se entre si e beneficiarem do conhecimento.

No sentido de trazer um contributo a esta reflexão, apresentamos de seguida a proposta das 'comunidades de prática' como potencial 'intermediário' no contexto da mediação entre produção e aplicação de conhecimento.

3. A proposta pedagógica das Comunidades de Prática (CdP)

Alarcão e Canha (2013), fazendo alusão ao pensamento de Vygotsky (1989), de Paulo Freire (1979), de Lave e Wenger (1991), referem que "aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência" (p. 51). É à luz de uma conceção social da aprendizagem e do conhecimento que se situa a proposta pedagógica das CdP.

As CdP nascem e constroem-se na interação entre pessoas – a 'comunidade' - e na partilha de entendimento relativo a um 'domínio' e 'prática' comum, proporcionando o acesso, a troca e a criação de conhecimentos e, espera-se, nesta sequência, a mudança das práticas e o seu desenvolvimento. De um modo muito sucinto, Wenger e colaboradores (2002) definem-nas como "grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por algo que fazem e aprofundam o seu conhecimento e perícia nessa área, interagindo de um modo regular." (p. 4).

Embora as CdP fossem comuns já em tempos antigos, como é o caso da Antiga Roma (Wenger & Snyder, 2000), o seu conceito começou a ser estudado e desenvolvido academicamente por Etienne Wenger e Jean Lave, a partir de 1991. Estes autores vêm propor uma análise situada da aprendizagem, segundo a qual, e citando Berry (2008), "não podemos compreender e apreender os processos de aprendizagem somente pelo ângulo dos processos cognitivos individuais. A aquisição de saberes ou técnicas derivam de mecanismos sociais e constroem-se através de processos de participação numa *praxis*." (p. 19). Segundo esta abordagem, o conhecimento deixa de estar centrado no sujeito que o transmite aos outros e passa a derivar da construção conjunta e participada de todos os implicados num processo coletivo de produção, processamento e aplicação de conhecimento. Os espaços informais tornam-se espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e reconstrução do conhecimento.

Desde então, tem vindo a aumentar o número de estudos e publicações sobre estas comunidades, à medida da consciencialização da importância da transferência informal do conhecimento na sociedade contemporânea (Moser, 2010). A sua aplicação tem sido feita em empresas, governos, instituições educativas, associações profissionais, desenvolvimento de projetos e domínio cívico. Assim, citando Wenger e colaboradores (2002), "não são as comunidades de prática em si que constituem novidade, mas a necessidade das organizações intencionalizarem e sistematizarem a gestão do conhecimento" (p. 6).

O principal *output* de uma CdP é o conhecimento, ou, se quisermos, a "apropriação da informação" (Morin, 2000, cit. por Moser, 2010, p. 222), que, segundo Wenger e Snyder (2000) pode conduzir a uma estratégia, a uma nova linha de ação, à resolução de problemas, à difusão de boas práticas, ao desenvolvimento de competências profissionais ou ajudar as organizações a recrutar e reter talentos para gerar e implementar ideias inovadoras e estratégias de ação.

Pelo espaço de interação que proporcionam aos participantes, as CdP permitem o confronto entre teoria e prática, assente num quadro teórico e operacional que relaciona a participação, a produção de conhecimento e a ação transformadora.

Deste modo, elas podem fornecer o *contexto de mediação*, proposto por Levin (2013), onde se processam as interações entre os participantes e o espaço de interface entre conhecimento e sociedade, fazendo supor a articulação entre investigação, formação e ação.

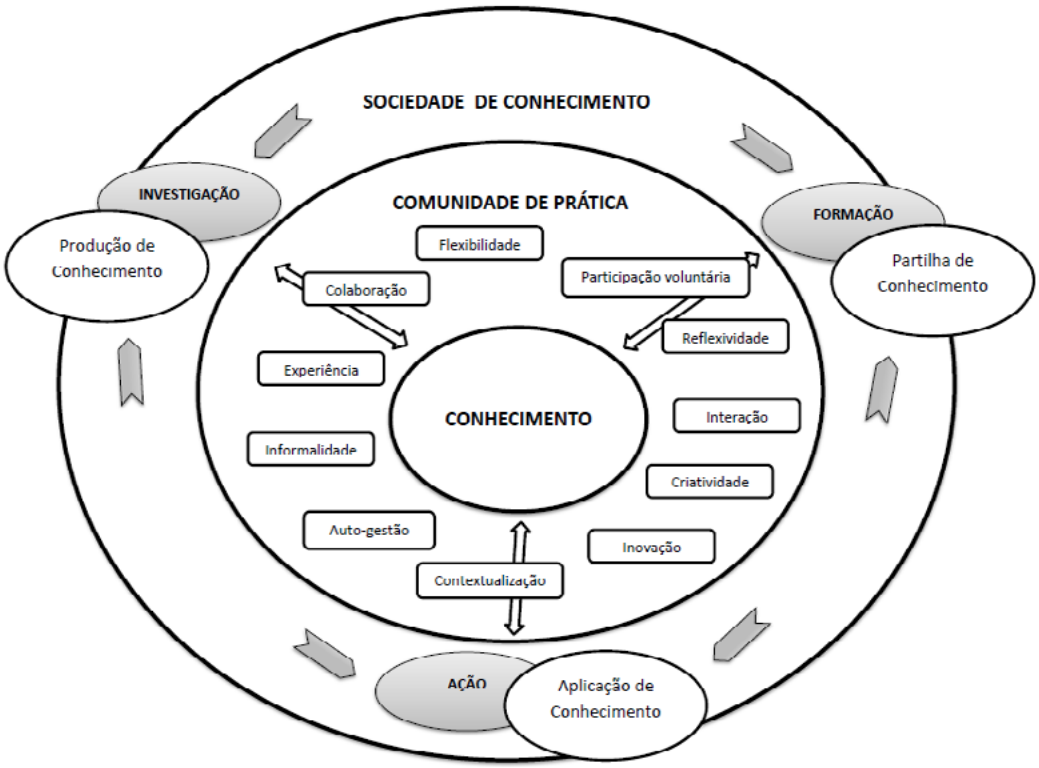
No plano da investigação, ao colocar a informação no contexto de uma experiência atual e validando a mesma, os membros das CdP transformam informação em conhecimento que pode ser acedido por outros no futuro. A este propósito, Wenger e colaboradores (2002) distinguem as CdP de outras estruturas, como *netwoks* informais ou comunidades de interesse, pois envolvem a criação, expansão e troca de conhecimento, e não apenas a distribuição de informação. De acordo com Morin (2000, cit. por Moser, 2010), o conhecimento não resulta de uma simples recolha de informações, mas exige a sua apropriação através das interações e experiências contínuas. Partindo deste pressuposto, e nas palavras de Wenger e colaboradores (2002) "as comunidades de prática estão na melhor posição para codificar conhecimentos, porque combinam os seus aspectos tácitos e explícitos" (p. 9).

No plano da formação, as CdP são para além de uma forma de buscar informação, um meio de auto e hetero-formação na medida em que completam o conhecimento das partes envolvidas e aumentam a reflexividade dos mesmos. Sob esta perspetiva, a formação torna-se uma "prática autocrítica" (Vieira, 2005, p. 135), constituindo a reflexão lugar de confronto entre teoria e prática.

No plano da ação, a informação trocada, acedida e validada pelos membros das CdP é prontamente aplicada à prática e deriva da prática.

Assim, investigação, formação e ação interpenetram-se e concorrem dialeticamente para o desenvolvimento de cada uma das partes.

Esta função de mediação das CdP terá sempre de estar alicerçada num quadro de princípios pedagógicos transdisciplinares, inerentes à sua operacionalização, e que contrastam com outras abordagens mais tradicionais. É o que pretendemos ilustrar com o esquema que se segue.



Esquema 1 - O papel mediador das CdP entre a produção e a aplicação de conhecimento: princípios pedagógicos
Fonte: autoras

i. *Contextualização* – as CdP estão ligadas a situações reais ou à resolução de problemas concretos. O conteúdo da aprendizagem é determinado pelo contexto onde ela ocorre. De acordo com Morin (2000) "é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido" (cit. por Amado *et al.*, 2013, p. 58).
ii. *Flexibilidade* – as CdP podem assumir naturezas tão diversas quanto as situações que lhe dão origem. Estas comunidades podem ser pequenas ou grandes, ter vida longa ou curta; ser homogéneas ou heterogéneas, funcionar de modo presencial ou virtual, reunindo ou não pessoas de diferentes especialidades, organizações, países, continentes, podendo ser espontâneas ou intencionais (Wenger *et al.,* 2002).
iii. *Colaboração* – as práticas colaborativas ganham aqui grande destaque e, no dizer de Alarcão e Canha (2013), devem ser entendidas como: "um instrumento para o desenvolvimento"; "um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha de responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes"; "atitudes de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento" (p. 49). Neste quadro, os participantes da situação estudada tornam-se co-criadores do conhecimento, (Terra, s.d.) o que, torna o processo mais dinâmico, com um nível de interação antes inexistente.
iv. *Interação* – a dimensão da relação com o outro, como condição da construção do conhecimento, está sempre presente. De acordo com Wenger e colaboradores (2002), as CdP não reduzem o conhecimento a um 'objeto', mas assumem-no como dinâmico, fazendo parte integrante das suas atividades e interações.
v. *Participação voluntária* – é a motivação intrínseca, o interesse genuíno das pessoas pelo *domínio* (e.g., pelo valor direto que lhe proporciona; pela ligação pessoal entre os membros; pelo desenvolvimento de competências) que as une e guia na sua aprendizagem. Esta participação não pode ser forçada, apenas estimulada, sendo admitidos diferentes níveis de participação (Wenger *et al.*, 2002).
vi. *Criatividade/inovação* – as CdP, como espaço de partilha, liberdade e reflexão, estimulam o desenvolvimento da criatividade e atitudes de abertura à inovação nos seus membros, assim como o desenvolvimento de novos projetos organizacionais, proporcionando um canal para a realização de novos ou melhorados processos, produtos e linhas de investigação.
vii. *Autogestão* – é a própria comunidade que define os seus membros (auto-seleção) e o seu tempo de duração (enquanto houver interesse em manter o grupo). Contudo Wenger e Snyder (2000), ao corroboram esta ideia, esclarecerem que as CdP "embora sejam auto-organizadas e, portanto, resistentes à supervisão e à interferência, requerem esforços gerenciais para desenvolvê-las e integrá-las à organização. Só assim podem ser completamente alavancadas" (p. 10).
viii. *Informalidade* – as organizações podem incentivar e dar todo o suporte necessário ao desenvolvimento das CdP, mas não podem impor a sua existência, uma vez que é no plano informal que elas ocorrem. O vínculo estabelecido entre os seus membros é informal, gerado pelo valor que reconhecem na aprendizagem conjunta.
ix. *Experiência* – é conferida uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial e ao seu papel 'âncora' na produção de novos conhecimentos. As CdP permitem a partilha do conhecimento tácito (espontâneo, intuitivo,

quotidiano) decorrente da atividade, do contexto e da cultura em que é desenvolvido, combinando-o com o conhecimento explícito (formal).

x. *Reflexividade* – promove o pensamento crítico e a autoconfrontação entre teoria e prática, intentando uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade (Vieira, 2005).

4. Conclusões

Levin (2013) menciona que o ponto-chave para promover um melhor uso do conhecimento da investigação é entender e agir sobre o contexto da mediação e a importância do papel dos agentes intermediários. Assim sendo, importa encontrar e construir pontes capazes de ligar o conhecimento à realidade concreta das pessoas.

No cerne desta questão (e solução), consideramos estar implícita uma tarefa de natureza pedagógica que, metodologicamente, viabilize os processos de transferência do conhecimento entre os diferentes contextos.

Neste âmbito, as CdP podem ser encaradas como um recurso de interface entre a criação, partilha e aplicação de conhecimento, nos múltiplos setores da sociedade, pois fornecem o contexto em que se processam as interações entre os participantes/entidades e o espaço de formação e investigação em forte conexão com as práticas. Deste ponto de vista fica diluída a dicotomia entre prática e teoria, entre real e ideal, entre ação e discurso, uma vez que todas estas dimensões fazem parte de um todo dialético. Trata-se portanto de uma abordagem que rejeita a distinção absoluta entre a qualidade da experiência humana e o conhecimento.

Em Portugal, o potencial destes grupos de interação continua pouco explorado. Contudo, por todo o mundo, e nos mais variados contextos, muitos investigadores e profissionais têm vindo a considerar as CdP como uma abordagem útil para o conhecimento e aprendizagem.

Face aos múltiplos desafios da sociedade atual, o desenvolvimento de CdP pode constituir-se como um importante veículo para melhorar a capacidade dos sistemas beneficiarem do conhecimento e gerarem melhores práticas profissionais e institucionais ao serviço das pessoas.

5. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine 5. Porto: Porto Editora.

Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Coimbra: FPCE, Dissertação de Mestrado N/P.

Almeida, H. (2012). Novas e inovadoras ofertas sociais: conhecimento científico e competência profissional. In Baldin, N. & Albuquerque, C. (Org.), *Novos desafios na educação. Responsabilidade social, democracia e sustentabilidade* (pp. 211-235). Brasília-DF: Editora Liber Livro.

Amado, J. (2013). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 16-64). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bejaro, V., Pillati, L., Carvalho, H. & Oliveira, A. (2006). Equipas e comunidades de prática como estruturas complementares na gestão do conhecimento organizacional. *Journal of Technology Management & Innovation, 1*(3), 100-106.

Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques: note de synthèse. *Pratiques de formation: Analyses, 54*, 12-47.

Elkjaer, B. (2001). Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, L. Araujo (Coord.), *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática* (pp. 100-115). São Paulo: Atlas.

European Comission (2014). *Innovation Union Scorebord 2014*. Bélgica: Autor.

Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education, 1 (1)*, february, 2-31.

Moser, A. (2010). Formação docente em comunidades de prática. *Revista Intersaberes, a. 5, n.10*, 210-244.

Pérez Serrano, G (1998). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes* (2ª ed.). Vol. I – Métodos. Madrid: Editorial La Muralha, S.A.

Pinto, C. (2011). *Representações e práticas do empowerment nos trabalhadores sociais* (Tese de doutoramento, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa). Retirado de https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4230.

Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções, 27*, 283-304. Retirado de http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books Inc. Publishers.

Terra, J. C. (n.d.). *Comunidades de prática: conceitos, resultados e métodos de gestão*. Retirado a 4 de Fevereiro de 2014 em www.terraforum.com.br.

Vasconcelos, D. (2012). Inovação Social, a agenda do futuro. In Azevedo, C., Franco, R. C., Meneses, J. W. (Coord.), *Gestão de organizações sem fins lucrativos - desafio da inovação social* (3ª ed.) (pp. 31-50). Porto: Impulso Positivo.

Velho, L. (2010). Modos de Produção de Conhecimento e Inovação: Estado da Arte e Implicações para a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. In Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Comunicação apresentada no Seminário Internacional *Nova geração de política em ciência, tecnologia e inovação*. Brasília, 22 Março (pp. 23-40). Retirado de www.cgee.org.br/atividades/redirect.php?idProduto=6390.

Vieira, C. C. (2004). A investigação participativa – algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Org.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 60-76). Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5, 1, 116-138.

Vilar, E. R. (2012). [Prefácio]. In Azevedo, C., Franco, R. C., Meneses, J. W. (Coord.), *Gestão de organizações sem fins lucrativos - desafio da inovação social* (3ª ed.) (pp. 7-9). Porto: Impulso Positivo.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of Practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review, jan-feb*., 139-145.

QUE IDENTIDADE E QUE CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES?

Cristina Bastos
José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica Portuguesa – Porto

Resumo

Partindo do conceito de identidade e profissionalidade docente, da construção do conhecimento profissional e das especificidades da "ação de ensinar", esta comunicação visa refletir sobre as práticas e sobre a cultura profissional dos docentes, procurando lançar algumas hipóteses exploratórias sobre a eventual distinção entre docentes vinculados e não vinculados a associações profissionais. Se, por um lado, a heterogeneidade nas formas de trabalhar dos professores, em que a partilha e a colaboração muitas vezes se mantem adstrita aos colegas do mesmo grupo ou área disciplinar, contribui para uma cultura profissional fragmentada; por outro lado, os professores estão integrados em escolas/contextos diferentes com diferentes culturas (e subculturas), também estas diferentes (rituais, rotinas, *ethos*) que determinam a sua socialização profissional. Perante este quadro, e considerando *"cultura" como herança social,* que culturas profissionais detêm os professores? E que eventuais diferenças podem existir nas práticas profissionais de docentes tendo em conta o grupo de recrutamento e a vinculação a associações profissionais?

Palavras-chave: Identidade e profissionalidade docente; Culturas profissionais
Associações de professores

Ser professor: Identidade, conhecimento profissional e profissionalidade

A identidade profissional docente e a construção do conhecimento profissional têm sido alvo de diversos estudos científicos, procurando identificar marcas de uma profissionalidade, que se exerce num cenário complexo de contínua transformação

social, científica e económica e em que o "ser professor" se torna cada vez mais desafiante e complexo. Sendo os professores recorrentemente designados como "agentes efetivos de mudança", deles dependem não só a "ação de ensinar", como também o cumprimento de muitos outros papéis, numa escola que pretende responder aos desafios decorrentes da complexidade e da heterogeneidade que caracteriza a sociedade de hoje. Deparamo-nos com uma *escola transbordante a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões*. (Nóvoa, 2009).

Neste processo de adequar o sistema educativo aos desafios contemporâneos, sucessivas reformas têm atribuído aos professores um papel especial *já que deles depende, em grande parte, as transformações a imprimir no ensino e no sucesso educativo* dos alunos (Morgado, 2011). Na opinião de Morgado (2011, p. 795) a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o estatuto social que lhe é devido. De facto, ao longo dos anos, a profissão docente tem sofrido significativas transformações, não só ao nível da formação inicial, mas também, e sobretudo, na formação contínua e na aprendizagem que lhe é exigida ao longo da sua carreira.

Importa, pois, ter presente os conceitos de identidade, de desenvolvimento e de cultura profissional como pilares de construção de uma profissionalidade que lhes permita "ensinar os alunos que não querem aprender", de fazer parte de uma "escola centrada na aprendizagem" onde todos aprendem, e de devolver a profissão a si próprios, professores. (Nóvoa, 2013).

O conceito de identidade tem sido alvo de inúmeros estudos, no âmbito das ciências sociais e humanas, e tem assumido *significados diferentes consoante o questionário e a perspetiva da ciência que o aborda.* (Ramos, C.C.; Roldão, M. C., 2013, p. 53). Segundo as autoras existem perceções convergentes na definição deste conceito.

> *Trata-se de um conceito aberto e plural e, consequentemente admite a existência não de uma identidade, mas de várias identidades, quer na perspetiva da formação identitária do sujeito, quer na perspetiva da formação da identidade e nos seus eixos estruturantes que vários autores identificam como identidade contextual, identidade relacional e emocional, identidade contada (storied) como narrativa do self.* (p. 55).

Adotamos o conceito de identidade docente como a marca que distingue o professor de um *técnico* ou de um *funcionário* e que "se estrutura em torno dos seguintes eixos fundamentais: a *natureza* específica da atividade exercida (a ação de ensinar), o *saber* requerido para a exercer, o *poder* de decisão sobre a ação, e ainda o nível de *reflexividade* sobre a ação que permite modificá-la". (Roldão, 2007).

Na profissão docente o processo de identidade, de natureza complexa e diacrónica, constrói-se, dinamicamente, por um acumular de inovações e um assimilar de mudanças viabilizadoras de uma reformulação psicosocial de cada docente, que os leva a sentir-se e a dizer-se professores. (Nóvoa, 1992; 2008).

Importa também clarificar o conceito de profissionalidade, muitas vezes associado e confundido com identidade docente mas que decorre da representação social do "ser professor": um profissional com conhecimento científico das matérias que ensina, com conhecimento pedagógico e didático, com conhecimento dos alunos e com conhecimento do contexto em que se insere. Trata-se, pois, da representação social do professor, do seu papel e do seu estatuto.

Parece-nos, pois, poder afirmar que a noção de profissionalidade apresenta no seu âmago um professor considerado como um *profissional em situação* (Trindade, 2007), capaz de se adaptar às diferentes situações com que se depara no exercício das suas funções e de acordo com os diferentes contextos específicos, desempenhando a sua função (ensinar/fazer aprender) com eficácia.

Centremo-nos, portanto, no professor como um profissional de ensino, cuja identidade e conhecimento profissionais se vão desenvolvendo, num "processo de construção de uma representação de si enquanto professor" (Morgado, 2011). Trata-se de um processo dinâmico, que ocorre ao longo da sua vida, e que, na opinião de Monteiro (2010) se caracteriza por ser um processo "tanto de especialização como de socialização", envolvendo a aprendizagem de conhecimentos, competências e saberes profissionais (em prol da aprendizagem dos alunos), atitudes e valores, apropriando-se de uma cultura profissional específica.

Contextos e desafios

Mas centremo-nos também no contexto atual, na sociedade caracterizada pela globalização, que exige dos professores uma mudança das formas de ensinar e de aprender. Olhando os alunos que frequentam presentemente a escola, constatamos *a sua*

heterogeneidade social (origens, motivações e interesses, necessidades e projetos de vida) e académica (capacidade e conhecimentos, mas também valores e normas). (Formosinho, J, Machado, J., 2007). No que respeita à heterogeneidade e complexidade da escola de massas, e segundo os mesmos autores, esta enaltece o "*superprofessor,* o professor indiferenciado que, imbuído pelo espírito de missão, desenvolve cada vez mais trabalhos que extravasam a sala de aula e desempenha qualquer papel na escola".

Por seu lado, a escola, tal como a conhecemos, é herdeira de uma "gramática organizacional" que corresponde a uma "invenção histórica". (Canário, 2007). Insere-se num modelo escolar segmentado e atomizado, por disciplinas estanques, por alunos, distribuídos (na generalidade de um modo puramente administrativo) em turmas, por segmentos de tempo, fixos e superiormente legislados, modelo este que não se compadece com a multiplicidade de tarefas que hoje se exigem aos professores.

No seguimento de investigação já produzida sobre a legislação que tem configurado a reforma do sistema educativo português ao longo das últimas décadas, podemos afirmar que existe um impacto nas culturas escolares e profissionais, decorrente de um crescendo de orientações prescritivas, de um controlo permanente, sem que as escolas e os professores se impliquem nas mudanças, e sem, muitas vezes, encontrarem um sentido para a especificidade do seu ofício. Em síntese, entendemos que as constantes mudanças de política educativa, a profusão de alterações legislativas, a sobrecarga de trabalho, as condições internas específicas de cada escola que condicionam o trabalho docente, podem contribuir para o agravamento da crise de identidade docente.

Assim, os desafios que os professores enfrentam no seu quotidiano contribuem para uma profissão complexa onde subsistem o conflito e a ambiguidade de papéis. Se, por um lado, a heterogeneidade nas formas de trabalhar dos professores, em que a partilha e a colaboração muitas vezes se mantem adstrita aos colegas do mesmo grupo ou área disciplinar, contribui para uma cultura profissional "balcanizada" e fragmentada (Fialho, 2012), decorrente da pertença a áreas ou grupos disciplinares diferentes, quais os traços distintivos das culturas profissionais existentes? Por outro lado, os professores estão integrados em escolas/contextos diferentes com diferentes culturas (e subculturas), também estas diferentes (rituais, rotinas, *ethos*) que determinam a sua socialização profissional. Perante este quadro, e considerando *"cultura" como herança social,* como

é a identidade profissional construída? De que profissionalidade docente falamos? Que culturas profissionais detêm os professores?

Culturas profissionais

Existem vários autores que se têm debruçado sobre a problemática das culturas profissionais.

Desde 1999 que existe uma "linha de investigação" incidente no trabalho e no conhecimento de grupos profissionais. Esta linha de investigação conta com a participação de investigadores de várias universidades do norte do país, *com formações diversificadas em sociologia, em ciências da educação e em ciências do desenvolvimento, e em áreas profissionais que fazem uso das ciências sociais* (Caria, 2008). Este grupo designado ASPTI - *Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico-Intelectual*, tem desenvolvido estudos essencialmente de carácter qualitativo e etnográfico, no âmbito da "Sociologia das Profissões", que indicam que *o poder profissional resulta de processos sócio históricos de afirmação simbólica e política, relativos ao capital social e simbólico que determinados grupos ocupacionais evidenciam ter para formatarem o modo como a oferta de profissionalismo ocorre na sociedade.* Nesta perspetiva, quando procuram definir o conceito de "Cultura Profissional" referem-se aos *grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstracto e científico em acções que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores.* (Ibidem, p. 4).

Por seu lado, (Torres, L., Palhares, J., 2008, pp. 99-100), apoiados em dados empíricos, no âmbito de dois projetos de investigação, desenvolveram a perspetiva de que a construção da cultura profissional tem "dois enfoques": a sociologia da educação e a sociologia das organizações. Destacam que a construção de culturas profissionais decorre de processos de aprendizagem cultural em contextos organizacionais específicos e concluem que a cultura

> *(i) traduz-se num processo dinâmico em permanente reconstrução por via da interacção dos actores sociais;*
>
> *(ii) tal processo desenvolve-se, em longa duração, em espaços-tempos colectivamente partilhados pelos actores,*

> *apresentando regularidades, mas igualmente descontinuidades culturais;*
>
> *(iii) o processo ou o modo como a cultura se desenvolve só pode ser apreendido a partir da consideração de uma multiplicidade de factores internos e externos às organizações, como por exemplo factores de natureza social, comunitária, política, religiosa, organizacional, entre outros.* (ibidem, p. 103).

Existem ainda outras perspetivas de cultura profissional como "cultura curricular da escola". Baseados em investigadores como Hargreaves (1998), Pérez Gomez (2000), Flores (2007), existem autores que defendem que *os pilares centrais da cultura curricular são, sem dúvida, o contexto, o professor, o conhecimento e os alunos.* (Morgado, J., Pacheco, J., 2010, pp. 43-62).

Apesar dos estudos referidos e da conceção de uma cultura profissional que se constrói em interação permanente, a cultura profissional dos professores tem sido marcada pelo individualismo e isolamento e pela disciplinarização do conhecimento que não só condicionam o seu desenvolvimento profissional, como também a melhoria das práticas educativas e, consequentemente, o sucesso educativo dos alunos.

Espaços de pertença / Associações profissionais

Confrontados com as crescentes dificuldades da profissão e com uma crise de identidade, muitos professores refugiam-se no grupo, nomeadamente no grupo disciplinar que *é assim como um dispositivo simbólico de resistência contra as conspirações institucionais, como uma instância de identificação profissional* (Correia, 2010) e como um espaço legítimo de pertença.

Outro fator que pode contribuir para o sentido de pertença à profissão e para o desenvolvimento profissional docente é o papel desempenhado pelas associações profissionais.

Decorrente da experiência de 28 anos de vida associativa, consideramos que as associações profissionais se revelam como comunidades de práticas de ensino,

promotoras e construtoras de conhecimento profissional específico e de valorização do estatuto social e profissional do professor. Pintassilgo (2008) escreve que, já em 1987, Nóvoa referia que a criação de associações de professores constituiu historicamente um dos passos mais importantes dados no sentido da profissionalização da atividade. Como refere Nóvoa:

> *as formas associativas exprimem-se através da manifestação de um saber disciplinar, da manifestação de tendências pedagógicas e da vontade de exercer um novo poder profissional. Significa que o seu estudo nos dá acesso a um conjunto de questões de grande importância para a compreensão do processo de (des)construção da profissão docente, para um conhecimento detalhado das lutas pela qualificação/desqualificação profissional.*(Nóvoa, 1991, p. 25).

Por sua vez, Niza (2009) defende que é necessário "desocultar" o papel do associativismo pedagógico na produção da profissão e na construção do conhecimento pedagógico.

Após pesquisa aturada neste campo, concluímos que parece não existir estudos empíricos sobre o papel das associações profissionais; sobre a(s) influência(s) que exercem nas culturas e nas práticas dos professores (enquanto associados); qual o seu contributo para o sentido de pertença a uma profissão e para o desenvolvimento profissional dos professores em Portugal.

Neste contexto social (e científico), nas diversas atribuições com que os professores se veem confrontados, consideramos pertinente conhecer as culturas e os saberes profissionais que influenciam o seu trabalho quotidiano, as suas ações e decisões; compreender a(s) identidade(s) profissional/profissionais que desenvolvem; bem como o impacto que as associações de professores exercem sobre essa(s) identidade(s).

Linhas de uma investigação exploratória

Pela inexistência de dados empíricos sobre eventuais diferenças que possam existir nas práticas e culturas profissionais tendo em conta o grupo de recrutamento e a

vinculação a associações profissionais, elegemos como problemática desta investigação obter respostas às seguintes questões:

- Qual o papel das associações de professores na atualidade?
- Quais são os seus contributos para o conhecimento profissional e para o desenvolvimento/aprimoramento das dimensões do perfil docente?
- O facto de se pertencer a uma associação profissional altera o modo de pensar e praticar a profissão?
- Que perceções têm os filiados (e os respetivos dirigentes) do papel da "sua" associação?
- Qual o impacto das associações de professores nas culturas e práticas profissionais dos seus associados?
- Associações diferentes conduzem a práticas profissionais diferentes?

Eis algumas linhas de uma investigação exploratória que pretende revisitar os modos de ser professor num estudo sobre "***O impacto das associações de professores e (des)construção de identidades profissionais".***

Referências bibliográficas

Caria, T. (2008). A cultura profissional: reconfiguração do trabalho técnico-intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. *Comunicação no VI Congresso Português de Sociologia - Mundos sociais: Saberes e Práticas*, pp.1-9. Lisboa.

Canário, R. (2007). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional de professores. In ME/DGRHE (Ed.), *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.*

Correia, J. A. (janeiro/abril de 2010). Crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 31-52.

Fialho, I. S. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação, Temas e problemas*, p. 9.

Flores, M. A. (2007). *Profissionalismo docente: as identidades dos professores em tempos de mudança.* Braga: Cadernos CIED - Centro de Investigação em Educação.

Formosinho, J., Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. *Cadernos CIEd*, p. 72.

Hargreaves, A. (1998). *Changing Teachers, Changing Times - teachers´ work and culture in the postmodern age.* England: Redwood Books.

Monteiro, A. R. (2010). Auto-regulação Profissional na Educação. (U. d. Faculdade de Ciências, Ed.) Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

Morgado, J. C., Pacheco, J. A. (2010). Para uma análise da(s) cultura(s) curriculares da escola. *Arquipélago – Ciências da Educação, 11*, pp. 43-62.

Morgado, J. C. (Outubro/Dezembro de 2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (impossibilidades). (Scielo, Ed.) *19*, pp. 793-812. Obtido em 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?=S0

Niza, S. (2009). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. *Ensino, qualidade e formação de professores*. Universidade de Évora. Obtido em janeiro de 2013, de Siaprofes: https://sites.google.com/site/siaprofes/entrada/estrategicas/contributo

Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (org.) (2008). *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto Editora.

Nóvoa, A. (Janeiro-Abril de 2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *La Revista Iberoamericana de Educación, N.º 49*.

Nóvoa, A. (9 de Março de 2013). Para que servem os professores? *Conferências - 1º Ciclo do Ensino Básico "Ser Professor no 1º ciclo: o futuro começa aqui"*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Porto.

Pérez Gomes, A. (2000). A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In J. G. Sacristan, & A. I. Pérez Gomez, *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed.

Pintassilgo, J. A. (dez de 2008). O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa – as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 79-96.

Ramos, C. C., & Roldão, M. C. (2013). Memórias de Professores:Representações e perceções da identidade profissional docente. In J. Matias Alves, *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação* (pp. 51-115). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia (CEDH) - Universidade Católica Portuguesa.

Roldão, M. d. (Janeiro-Abril de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. (C. d. Universidade do Minho, Ed.) *Revista Brasileira de Educação, 12*.

Torres, L., Palhares, J. (dez de 2008). Cultura, formação e aprendizagens. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 83,* pp. 99-100.

Trindade, V. M. (2007). *Prátivas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão).* Lisboa: Universidade Aberta.

FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. CONTRIBUTOS PARA REPENSAR AS POLÍTICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

Maria Angelina Sanches[1], Idália Sá-Chaves[2]

Escola Superior de Educação /IPBragança[1], Universidade de Aveiro[2]
asanches@ipb.pt[1], idalia@ua.pt[2]

Resumo

Considerando o papel fundamental que a formação inicial reveste na construção da profissionalidade docente, mas também o princípio de inacabamento (Sá-Chaves, 2011) que caracteriza esse processo e fundamenta a necessária continuidade dessa formação, compreende-se a importância de aprofundar a reflexão acerca destes processos, no quadro de resposta às dificuldades e exigências profissionais emergentes e de desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

Nesta linha, a comunicação que apresentamos tem como principal objetivo refletir acerca das estratégias utilizadas para favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores e das competências a promover pelos programas de formação para que se tornem potencialmente capazes de um desempenho profissional de qualidade. Trata-se de informação inscrita em parte de um estudo mais amplo, que desenvolvemos no âmbito do doutoramento (Sanches, 2012). O enquadramento teórico centra-se em torno da formação e intervenção profissional dos educadores/professores e das competências a promover para permitir-lhes construir uma identidade profissional responsiva às exigências e desafios emergentes.

O quadro metodológico do estudo integra uma abordagem de natureza qualitativa e recorre a métodos mistos de recolha e análise de dados.

Participaram no estudo, 229 educadores de infância em exercício de funções no distrito de Bragança, inquiridos através de questionário, e seis educadores membros da direção dos Agrupamentos de Escolas, do mesmo distrito e inquiridos através de entrevista semi-estruturada.

Os resultados permitem perceber, e não obstante algumas diferenças manifestadas pelos dois grupos, a necessidade de ao nível dos diferentes órgãos de decisão e nos vários domínios de responsabilidades que lhe cabem, de se enveredar por ações e decisões que ajudem a superar constrangimentos emergentes, para o que concorrem fatores múltiplos que se prendem com o desempenho profissional, as condições de exercício da atividade profissional, o desenvolvimento da ação educativa e da participação ao nível da escola e relação com as famílias. Relevam ainda a importância de favorecer uma articulação coerente entre a formação inicial e o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências que a literatura e os perfis de desempenho profissional docente apontam como devendo ser promovidas nos programas de formação.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EJA NO BRASIL: QUESTÕES E DESAFIOS

Carine Schenekenberg Guedes[1], Armando Paulo Ferreira Loureiro[2]

1- Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília, profa.carine guedes@gmail.com
2- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, aloureiro@utad.pt e Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Edicação da Universidade do Porto.

Resumo

O objetivo deste texto foi mostrar por meio de uma revisão alguns aspectos da formação de educadores que atuam na Educaçao de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Essa revisão foi realizada em livros, periódicos, dissertações, teses e relatórios da UNESCO que abordaram a EJA considerando as políticas públicas e a formação de educadores em nível superior. Os resultados mostram que as políticas públicas são incipientes quanto às especificidades necessárias ao educador que atua na EJA e que o requisito mínimo de formação inicial em cursos licenciatura ou pedagogia ainda não foi alcançado. Embora as inciativas direcionadas para a formação de educadores para atuar na EJA estejam registradas nos debates, ainda são modestas em relação à importância que a EJA e a Aprendizagem ao Longo da Vida vem adquirindo na construção da cidadania. Foi identificado que 1,6% das 3.107 disciplinas obrigatórias dos cursos nas áreas de licenciatura e pedagogia tratam de conhecimentos relativos à EJA. Isso pode explicar porque a formação de educadores da EJA representa apenas pouco mais de cinco por cento das pesquisas educacionais desenvolvidas por estudantes de pós-graduação no Brasil, sendo que, nas teses e dissertações defendidas na década de 90, embora o tema profissionalização docente apareça com certa frequência ainda é pouco explorado, e que há maior concentração de estudos sobre esta temática nas regiões Sul e Sudeste. Esses achados permitem concluir que há necessidade de desenvolvimento de mais estudos sobre a EJA no restante do País e que os currículos dos cursos formadores de educador precisam dedicar-se mais a essa temática e que as políticas públicas precisam ser melhor implementadas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Adultos há muito tem sido definida como um meio de mudança e transformação social (BAUMGARTNER, 2001; MEZIROW, 2000) e como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, passou a ser vista como fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades no século XXI (UNESCO, 2010).

Embora tenha havido um grande progresso no que concerne a Educação de Adultos ao redor do mundo, o Relatório Global sobre aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010) indica que ainda são grandes os desafios a serem vencidos, pois, na região da América Latina e Caribe, a Educação de Adultos continua a ser relacionada essencialmente à educação básica e compensatória, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização de adultos e à integração profissional e social dos jovens fora da escola. Quanto ao continente Europeu e Norte Americano, o relatório observa que, embora a orientação política apresentasse influência das políticas da União Europeia, muitos países não tem políticas abrangentes e específicas para a Educação de Adultos.

O relatório reconhece que houve avanços significativos na Educação de Adultos ao redor do mundo, entretanto, aponta que dentre os fatores que precisam ser examinados para melhorar o processo educacional nesta modalidade de ensino encontra-se o fator relacionado à formação dos educadores que atuam nesta área. De acordo com Relatório Global sobre aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010) o setor da educação de adultos continua com baixa profissionalização. Muitos profissionais têm formação mínima especializada ou qualificações reconhecidas, e as modalidades de certificação de aprendizagem e experiências anteriores para os profissionais que atuam na área não estão suficientemente desenvolvidas. As condições de emprego são tipicamente precárias, uma situação que não favorece a retenção de profissionais experientes e competentes. Estas condições afetam a qualidade do desempenho dos profissionais da Educação de Adultos e têm necessariamente um impacto sobre a qualidade das experiências de Educação de Adultos.

A formação do professor que atua na Educação de Jovens e adultos[1] (doravante EJA) no Brasil precisa ser revista, pois o público que frequenta esta modalidade de ensino requer uma atenção especial, uma vez que é formado por sujeitos que foram excluídos do sistema escolar possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização e detentores de certas peculiaridades socioculturais. Esses sujeitos já estão inseridos no mundo do trabalho, e, sobretudo, se encontram em uma etapa de vida diferente da infância (OLIVEIRA, 2001). A relevância da formação de um educador específico para trabalhar com esta modalidade de ensino é reconhecida mundialmente, pois, os países signatários da *Agenda para o Futuro*, documento elaborado pelos membros participantes da 5ª Conferência Mundial de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, assumiram o compromisso de melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as condições de trabalho dos educadores de adultos (UNESCO, 2004).

Entretanto, o que se observa na prática é que esta formação tem sido negligenciada pelas políticas públicas incipientes. Di Pierro (2011) afirma que por não haver uma política publica que promova a realização de concurso público específico para a EJA, o mesmo professor que foi nomeado para atuar no turno diurno, no Ensino Fundamental e Médio, cujo público alvo são crianças e adolescentes, é também nomeado para atuar no turno noturno com a EJA, geralmente sem formação em EJA, acaba por adaptar o material pedagógico que utiliza no turno diurno para as aulas com jovens e adultos. No Brasil, essa necessidade de formação específica para se trabalhar na EJA está prevista no inciso VII do art. 4º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), o qual estabelece a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos e no Parecer CEB /CNE n. 11/2000 que regulamenta a EJA,

[1]A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é considerada uma modalidade da Educação Básica, regulamentada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (a LDB, ou lei no 9.394/96). Esta foi a primeira vez que o termo Educação de Jovens e Adultos é utilizado (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Na América Latina e Caribe emprega-se o termo EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), reconhecido, também, como modalidade da educação básica gratuita, com as funções de promover a alfabetização, garantir progresso na escolaridade obrigatória, favorecer o acesso à qualificação profissional e à educação ao longo da vida, conferindo-lhe especial flexibilidade curricular (DI PIERRO, 2008b). Já no contexto europeu encontramos a Educação de Adultos (EDA) e Educação de Pessoas Adultas (EPA), caracterizada por dificuldades de constituição de um espaço próprio, porém entendida como estratégica para o desenvolvimento (HINZEN, 2009).

recomenda uma formação específica para os professores e ressalta que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Bedoya & Teixeira (2008), Di Pierro (2005) e Soares (2003) mostraram em pesquisas desenvolvidas sobre essa temática que a maioria dos professores nessa modalidade de ensino trabalha sem uma preparação específica para esse campo de atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Essa prática tem como consequência educadores reproduzindo suas práticas em precárias condições de profissionalização e com baixa remuneração (SOARES e SIMÕES, 2005). Um dos fatores que influenciam essa realidade está relacionado com a formação inicial dos professores que atuam na EJA. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009) corroboram essa afirmação ao relatarem que, dos 261 mil professores atuam na área de EJA, 23% não têm formação superior.

O Relatório Global de Educação de Adultos, publicado pela UNESCO em 2010, faz menção a essa problemática da formação docente nessa modalidade confirmando ser esta uma questão de educação de ordem mundial. O relatório reconhece a importância do professor na produção de uma educação de adultos de qualidade, ao mesmo tempo em que relata que, em muitos casos, os educadores de adultos foram inadequadamente treinados, possuem formação mínima, não são adequadamente remunerados e trabalham em condições desfavoráveis educacionalmente, pois, dos Relatórios Nacionais apresentados, a qualidade dos profissionais da educação de adultos foi citada como um desafio fundamental. Os Educadores de adultos são originários das mais diversas áreas de formação inicial, geralmente preparados para atuar no ensino regular e começam a trabalhar na EJA pelas mais distintas motivações: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outras (DE VARGAS,FANTINATO & MONTEIRO, 2005). Dessa forma, esse estudo teve o propósito de mostrar e discutir por meio de uma revisão de literatura alguns aspectos importantes dessa formação de educadores para atuar na Educaçao de adultos no Brasil.

1.1.Educação de Jovens Adultos

A educação de adultos teve seu marco na história no início do século XIX, na Europa, em um momento marcado pelas mudanças sociais decorrentes da industrialização e urbanização, gerando necessidade aos poderes públicos de criarem meios de instrução, como capacitação ao trabalho o que, naquele momento, significava um progresso e avanço social. Segundo Manacorda (1992, p. 270) a partir da Revolução Industrial, a educação transita da conotação política para social, visto que aquele "processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais". Diante da rápida evolução tecnológica da produção fabril, impõe-se a necessidade de instrução das massas operárias e, por força da realidade, criam-se, então, as escolas científicas, técnicas e profissionais. Até este momento a educação formal estava reservada apenas às elites.

Em 1889 dois eventos realizados tratavam então a Educação de Adultos: o Congresso Nacional de Santiago do Chile e o Congresso Pedagógico de Paris. Em

seguida, em 1909, outro congresso, sediado em Santiago de Compostela, apontou que a educação de adultos devia ser assumida como uma necessidade urgente de caráter sócio-educativo (VALLE, 2000). Já havia o entendimento entre as autoridades em educação de que, diante das rápidas transformações mundiais, a educação de adulto, em todas as suas formas, é mais do que necessária para alavancar o desenvolvimento tanto individual como coletivo, para fazer frente às demandas dos setores industrial, social e organizacional da sociedade (FRITSCH, 1971). Ao longo do século XIX as universidades populares europeias foram impulsionadas por intelectuais que buscavam minimizar os prejuízos do povo pelo incremento da cultura. Essas mudanças que aconteciam há dois séculos, na atualidade, se processam de maneira semelhante, frente às mudanças da sociedade em intenso processo de globalização (VALLE, 2000). O objetivo essencial da Educação de Adultos continua o mesmo: permitir ao indivíduo uma integração o mais plena possível nas circunstâncias da vida, ou seja, impulsionar o adulto para o auto-desenvolvimento.

Nos anos 1960, as iniciativas culturais comunitárias de Educação de Adultos foram desafiadas pela introdução de políticas de Educação de Adultos como meio de desenvolvimento econômico que colocava a educação a serviço das economias competitivas. Neta mesma época, a pedagogia dos oprimidos de Paulo Freire se tornou, internacionalmente, o modelo de Educação de Adultos mais difundido pois era considerada como um ato cultural de empoderamento e mudança social (PUIGGRÓS, 2005). Esse modelo de pedagogia apresentava uma dimensão de transformação estrutural de baixo para cima, começando com as circunstâncias das vidas quotidianas das pessoas, com o objetivo maior de formar uma sociedade mais justa.

A Educação de Adultos se legitimou no cenário histórico mundial com a realização da primeira Conferência da Unesco, em 1949, teve seu marco confirmado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha, em 1997 (V CONFINTEA) quando da elaboração da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e o compromisso da Agenda para o Futuro (UIE, 1997). Essa declaração identificou a aprendizagem e a Educação de Adultos tanto como consequência de uma cidadania ativa, quanto uma condição para a plena participação na sociedade, e foram fundamentais para a consecução do objetivo de criar "uma sociedade de aprendizagem comprometida com a justiça social e o bem-estar geral" no século XXI.

1.1.2 A Educação de Jovens e adultos no Brasil

No Brasil, com a chegada dos jesuítas, no período colonial, ocorreram as primeiras iniciativas de Educação de Adultos no Brasil. Mas em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino destinou-se cada vez mais às elites (PAIVA, 1973). A primeira constituição brasileira, de 1824, instituiu a garantia da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas durante todo o período imperial, ela esteve praticamente ausente (HADDAD, 1987). Em 1920, o censo realizou um levantamento sobre o índice de analfabetismo no Brasil e revelou que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta. No período da Primeira República, foram realizadas muitas reformas educacionais, mas sem efeito prático para a Educação de Adultos (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Em 1940, a divulgação de que 55% dos brasileiros com 18 anos eram analfabetos despertou o país para o combate nacional ao analfabetismo, e foi então implementada uma rede de ensino primário supletivo para adultos analfabetos (PAIVA, 1973).

Em 1958, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que tinha o plano de oferecer oportunidade de escolarização, em cinco anos, à toda população de 7 a 15 anos, juntamente a serviços assistenciais. No entanto, ambas tiveram vida curta e pouco realizaram (HADDAD 1987; DI PIERRO, 2000, p. 111), pois, muitas foram as críticas ao método de alfabetização de adultos, uma vez que à época não existia nenhuma diretriz curricular para atender as características destes alunos.

No início da década de 60, a Lei nº 4.024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos pudessem obter certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Como a legislação não especificava quem seriam os responsáveis pelos exames, eles passaram a ser realizados também por escolas privadas autorizadas pelos conselhos e secretarias, ao lado dos estabelecimentos oficiais. Nesta mesma época difundiam-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire.

Paulo Freire teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil e da Educação de Adultos no mundo, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização. As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Entretanto, toda essa atividade foi suspensa por ocasião do golpe militar, quando muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização passaram a sofrer repressão e foram exilados.

Em 1967, o Governo Federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, o qual atingiu uma média de 500.000 alunos matriculados, fato que demonstrou a necessidade de continuar com o projeto (PAIVA, 1973). Nesta época, educação era alinhada ao modelo global, buscando racionalizar os recursos e estabelecendo metas, como evidencia o Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos preparado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura em meados de 1972.

Nos anos 80, com o fim do período militar, o Mobral foi extinto e, em 1985, ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos e em seguida foi criada a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação e tinha como função supervisionar e acompanhar, junto às secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. No entanto, em 1990, o Governo Collor extinguiu a Fundação Educar e não foi criado nenhum outro programa em seu lugar. Por outro lado, nesta mesma década a promulgação da constituição, em 1988, em artigo 208, fez ampliar o dever do Estado à EJA, determinando a garantia de ensino fundamental

obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tivessem acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Na década de 90, o Brasil passou por mudanças significativas nas áreas econômica, social e política e com a globalização, houve um grande crescimento econômico, sendo assim, a educação também passa por transformações. Era preciso suprir a falta de formação educacional do trabalhador, fato que aumenta a demanda por EJA. Essas mudanças fizeram o governo assumir, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o compromisso de ampliar a educação básica para que pudesse atingir, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar, além de oferecer oportunidades de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos (BRASIL, 1993). Mas devido à falta de recursos financeiros para manter os projetos educacionais que já existiam e outros que estavam surgindo, a EJA passa por uma crise.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2001), quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, a EJA é colocada como modalidade de ensino, desaparecendo a função de suplência. Mesmo constando o dever do poder público em oferecer educação gratuita, não aparece nenhuma referência sobre a questão de redução do analfabetismo. A demanda por EJA aumentou significativamente com a redução da idade para ingresso de 18 para 15 anos Essa alteração ocasionou grande demanda nas inscrições dos exames supletivos e nas matrículas dos cursos de EJA. Novas ações, por parte do governo, foram surgindo para reduzir o índice de analfabetismo e para dar melhor suporte a essas ações o departamento de EJA do MEC foi desmembrado em três coordenações: Coordenação Geral de Alfabetização, responsável pelo programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 com o objetivo de erradicar o analfabetismo; a Coordenação Geral Pedagógica, que busca organizar as ações do departamento de EJA, que atuam nesta modalidade de ensino; e a Coordenação-geral de EJA, que visa apoiar e ampliar a oferta e a melhoria da qualidade do ensino na EJA com perspectiva de educação continuada (BRASIL, 2005).

Em 2005, o Governo Federal instituiu o primeiro Decreto do PROEJA, (decreto nº 5.478/2005) que em seguida foi substituído pelo Decreto n. 5.840 /2006 que introduziu novas diretrizes, incluindo a oferta de cursos do PROEJA para o público do Ensino Fundamental de EJA. Esse programa teve como benefício a educação profissional, integrando o Ensino Fundamental e Médio, buscando a inserção do educando no mercado de trabalho (BRASIL, 2006). A descrição cronológica permite afirmar que na história da educação brasileira nos últimos 50 anos foi formada por um movimento de educação de adultos, que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos eles manteve relações de cooperação e conflito com os governos. Percebe-se nos relatos que a partir de 1960, a participação de instituições nacionais e internacionais na execução de políticas públicas as quais foram mais intensas nos períodos de vigência do regime democrático e junto a governos de orientação progressista.

1.1.3. A formação dos professores da EJA no contexto das políticas públicas

Nas questões que norteiam os debates sobre a EJA, a problemática da formação dos professores tem sido cada vez mais recorrente, pois, as políticas públicas que definem as especificidades necessárias ao profissional para atua nesta área ainda são incipientes (DI PIERRO, 2005). Nesse contexto as políticas para a EJA revelam fragilidade quanto ao aspecto da formação. Portanto, a formação do professor para atuar na EJA, nas últimas décadas, vem sendo destaque nas discussões de fóruns que envolvem essa modalidade de ensino por se considerar que a EJA esta

inserida em uma problemática mais ampla que é a própria instituição da EJA como um campo pedagógico específico e que para tanto necessita de profissionais com especificidade que atendam as características do ensino (SOARES,2008) e, entretanto, o que se percebe na prática é que a maioria dos professores que atuam na EJA, não possuem a habilitação e a qualificação específica para essa modalidade de ensino e, consequentemente, o resultado é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitiva e culturalmente produzindo, como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas (MOURA, 2009).

Embora, somente recentemente a formação do professor que atua na EJA tenha recebido destaque, esta não é uma preocupação recente. Segundo Soares (2008), a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. As especificidades das ações educativas em diferentes níveis forma ressaltadas no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1947, no qual se recomendava ser necessário uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. No entanto, após mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para os professores, bem como, à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. Neste contexto, o que se observava é que no as iniciativas relacionadas à Educação de Adultos já existiam, porém, não modificaram as propostas e práticas para a área, principalmente no que se referia a uma políticas de formação de professores.

Entretanto, continua-se atualmente em 2014 a conviver com a falta de preocupação e prioridade em relação às políticas públicas e às ações governamentais que venham a suprir as lacunas e os vazios quanto a esta modalidade de ensino. No aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) proporcionou para a EJA avanços significativos, quando o seu artigo 208 garantiu a educação de todos, porém, a promulgação da nova Constituição Federal não apresenta em sua redação qualquer proposição legal compromissada com a formação de professores no sentido de atender à modalidade de ensino (MOURA,2009) .

Uma conquista importante em relação a formação dos professores para atuar na EJA esta registrada na LDBN n. 9394 (BRASIL, 1996), que em seu Capítulo IV, Título VI, dedica-se aos profissionais da educação, traçando o cenário de como e em que tipo de instituição eles podem ser formados e estabelece que até 2007 a formação mínima para todos os educadores para atuarem na EJA, nos níveis fundamental e médio deverá ser de nível superior e ter licenciatura plena. Entretanto, conquanto as exigências para formação dos docentes que atuam na EJA sejam as mesmas nos respectivos níveis das demais modalidades do ensino básico, a Resolução CNE/CEB n. 1 de 5 de julho de 2000 estabeleceu em seu Art. 17 que a formação inicial e continuada de profissionais para Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), pode se observar mais uma vez uma preocupação com a formação do professor da EJA, registrada no item VIII, o qual estabelece que o preparo do profissional que trabalhará na EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. As Diretrizes tratam das instituições formadoras de professores e indicam a necessidade de que as licenciaturas e outras

habilitações se integrem ao sistema público de ensino no sentido de possibilitar a formação inicial e continuada desses profissionais (SOARES, 2003). Em 2001, foi elaborada, por uma equipe de consultores contratados pelo MEC, a Proposta Curricular para o 1o Segmento do Ensino Fundamental – alfabetização- destinada a subsidiar o trabalho desenvolvido nesse segmento. O referido documento apresentou as qualidades, capacidades e características essenciais que um professor deve ter para atuar como professor de EJA, mas não fez qualquer referência à necessidade de uma política de formação (MOURA, 2009).

No final do século XX e início do século XXI, educadores do Brasil, representando suas instituições e entidades da sociedade civil, se organizam em torno de associações, de Fóruns estaduais e Encontros Nacionais com o objetivo de discutir e tomar decisões para a área, constituindo-se em espaços de debate, deliberação e aprovação de propostas de mudanças significativas. Como exemplo desse movimento Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP), por meio de documento, resultado de profícuas discussões, delineia um perfil de formação de professores em nosso país que se presta para todos os que atuam em qualquer nível ou modalidade de ensino, dentre estes, os professores que atuam na EJA (MOURA, 2009). A partir desta preocupação com a formação dos professores da EJA, em 2006, foi realizado, em Belo Horizonte, o I Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, partindo de um esforço coletivo do Ministério da Educação, de seis universidades públicas mineiras, sendo cinco federais e uma estadual, além da UNESCO para discutir a questão.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabeleça que a preparação do profissional deva inserir, "além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino", a atuação das universidades brasileiras na formação inicial desses professores tem sido mínima (FREITAS, 2002 p.46). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior. Segundo pesquisa desenvolvida por Soares (2007), concluiu se que as ações das universidades com relação à formação de professores da EJA, na atualidade, são tímidas se considerada a relevância que a EJA vem ocupando nos debates educacionais e, o potencial que essas instituições têm como agências de formação.

1.1.4. Formação de Educadores de Adultos no Brasil em nível Superior

Segundo Soares (2008), investigar os processos de formação dos educadores da EJA pode contribuir para o fortalecimento e a (re) configuração desse campo e, consequentemente, para o melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização. Embora o número de pesquisa na área tenha crescido ainda não suficientes diante da importância que a EJA apresenta no quadro da educação na atualidade.

No que se refere à formação inicial de professores, uma pesquisa desenvolvida por Gatti (2009) a qual analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Ao pesquisar em 71 cursos de Pedagogia selecionados, a autora identificou que apenas 1,6% das 3.107 disciplinas obrigatórias tratavam de conhecimentos relativos à EJA. Neste mesmo contexto, ao analisar o conjunto das 406 disciplinas optativas,

percebeu que a um percebeu que somente 4,2% era dedicado a essa modalidade de ensino(Fig. 1).

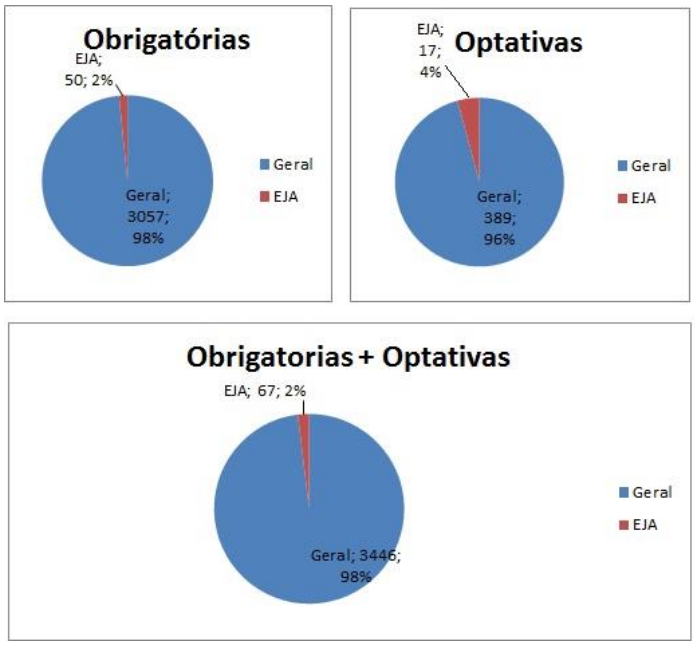


Figura 1 – Distribuição das disciplinas que compõem o currículo de 71cursos de Pedagogia no Brasil

Para reforçar esse quadro, André e Romanowski (1999, p.3) afirmam que a formação de professores representa apenas pouco mais de cinco por cento das pesquisas educacionais desenvolvidas por estudantes de pós-graduação no Brasil sendo que, nas teses e dissertações defendidas na década de 90, os temas identidade e profissionalização docente são pouco explorado.

As argumentações acima ganharam sustentabilidade ao se considerar o levantamento feito por Laffin & Gaya (2013), o qual, utilizando as palavras chave: formação de professores , Educação de Jovens e Adultos e a sigla EJA, no período de 2000 a 2011, demonstrou que o tema formação inicial de professores para a EJA foi identificado em quarenta e sete (47) trabalhos de pesquisa realizados em cursos de Pós-Graduação de mestrado e doutorado (Quadro 1).

Quadro 1:Pesquisas e sua distribuição geográfica no campo da Formação (inicial) de professores para EJA

REGIÃO	NÚMERO DE TRABALHOS
Norte	3
Nordeste	8
Centro-Oeste	4
Sudeste	18
Sul	14
Total de trabalhos	**47**

Fonte: Elaboração própria a partir de: http://www.capes.gov.br/

Adaptado de Laffin & Gaya (2013)

Laffin & Gaya (2013) identificaram que há maior concentração das pesquisas sobre esta temática nas regiões Sudeste e Sul, com (dezoito) 18 e (quatorze) 14 trabalhos respectivamente. Sendo que na região geográfica que pretendo desenvolver este estudo apenas 4 trabalhos foram identificados permitindo concluir que há necessidade de desenvolvimento de mais estudos sobre essa temática na região Centro-Oeste do Brasil (Quadro2).

Quadro 2: Pesquisas e sua distribuição no tempo no campo da Formação (inicial) de professores para EJA

Ano	Total		Região Nordeste		Região Norte		Região Sudeste		Região Centro-Oeste		Região Sul	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2001	3	1	1				1	1			1	
2002	1	1					1	1				
2003	3		1						1		1	
2004	3		1				1				1	
2005	5		1		1		1				3	
2006	4						1				3	
2007	6		1				2				3	
2008	3	1	1	1			1		1			
2009	4						3		1			
2010	4	2			1		1	2			2	
2011	4	1	1		1		1	1	1			
Total	40	7	7	1	3	-	13	5	4	-	14	-

Fonte: Elaboração própria a partir de: http://www.capes.gov.br/
Adaptado de Laffin & Gaya (2013)

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES para os anos de 2012 a 2014 apresenta 14 trabalhos relativos ao desenvolvimento de dissertações nessa temática (Quadro3).

Quadro 3: Estudos desenvolvido e defendidos em nível de mestrado e Doutorado relacionados ao tema Formação docente e EJA no período de 2012 a 2014

ANO	Total		Nordeste		Norte		Sudeste		Centro Oeste		Sul	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
2012	14	1	5		2		4	1	1		2	

O percurso histórico da Educação de Adultos permite afirmar que esta uma modalidade de ensino tem ocupado lugar de destaque nas discussões tanto de âmbito nacional quanto internacional. As discussões a respeito da modalidade persistem e envolvem a necessidade de se formarem profissionais que estejam capacitados para atender a uma clientela diversificada e, ao mesmo tempo, exclusiva. Dentro das instituições de ensino superior, responsáveis pela preparação do profissional da educação, são recentes as iniciativas de faculdades de educação de incluírem em seus cursos de Pedagogia disciplinas ou habilitações que contemplem a formação do docente para atuar na EJA e centros de formação para educadores de EJA (ALMEIDA,2011). O número de pesquisas com tema voltado para a formação do professor da EJA embora tenha aumentado nas últimas décadas são modestas diante da importância que e Educação de Adultos representa no contexto do mundo globalizado. Neste sentido o perfil do professor da EJA e sua formação encontra-se em construção. Delinear o perfil deste professional e construir sua formação é um dos desafio da atualidade.

2. Referências consultadas

ALMEIDA, M. R. de. A docência como base para a formação da identidade profissional dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação, 2011.

ANDRÉ, M. A. de e ROMANOWSKI, Joana Paolim. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). Reunião Anual da ANPEd, 22, Anais....[cd-rom], Caxambu, 1999..

BAUMGARTNER, L. M. An update on transformational learning. In: MERRIAM, S. B. (Ed.). *The New Update on Adult Learning Theory:* New Directions for Adult and Continuing Education, Hoboken: Jossey-Bass, 2001. p. 15-24.

BEDOYA, M.J.A; TEIXEIRA, R.R.P . Perfil dos professors da Educação de Jovens e Adultos. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional no 53, de 16/12/2006). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000: Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 março de 2014.

_____. Ministério da Educa. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA: Documento Base. Brasília: ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15 março de 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto presencial n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

DE VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B.; MONTEIRO, E. C. Q. Curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos: discutindo a formação continuada de professores. **Movimento**, Niterói, n. 12, p. 119-132, 2005.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 1115 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação: Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002, p. 1-440.

FRITSCH, P. L'Éducation des adultes. Paris: École Pratique des Hautes Études: Mouton Library, 1971.

GATTI, B.; BARRETO, E. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, S. Ensino supletivo no Brasil: estado da arte. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002519.pdf>. Acesso em: 15 março de 2014.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 382 p.

MEZIROW, J. & ASSOCIATES. *Learning as Transformation:* Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers, 2000.

MOURA, T. M. de M. A Formação de educadores de jovens e adultos: realidade ,desafios e perspectivas atuais. Práxis Educacional. Vitoria da Conquista. V.5 nº 7 jul./dez. 2009. P.45-72

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. 2. Ed. Porto: Editora, 1995.

OLIVEIRA, E. C. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PUIGGRÓS, A. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana. Bogota D.C.: Convenio Andrés Bello, 2005.

SOARES, L. J. G. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SOARES, L. J. G. O Educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 83-100 | jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. In: PAIVA, Jane Paiva; MACHADO, Maria Margarida ; IRELAND, Timothy (Org.). Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília: MEC, 2004.

UNESCO Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília : 2010.

UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília :, MEC, RAAAB, 2005.

VALLE, A. del. La educación de las personas adultas: temporalidad y universidad. Revista Educación – PUC del Perú, v. 9, n. 18, set. 2000. Disponível em: <www.pucp.edu.pe/publicaciones/rev-aca/educacion>. Acesso em: 4 mar. 2014.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

COMPREENDER E PREVENIR O ERRO: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA (UM ESTUDO NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO)[i]

Diana Areias Ribeiro [1] & Carlos Manuel Ribeiro da Silva [2]

[1] Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, dianaareiasribeiro@gmail.com
[2] Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, carlos@ie.uminho.pt

Resumo

A comunicação apresenta de forma resumida o percurso investigativo realizado durante uma intervenção pedagógica desenvolvida numa turma do 2.º ano de escolaridade. Configurou-se como um projeto de investigação-ação, tendo como objetivo central o interesse em conhecer o impacto de estratégias de intervenção no âmbito da promoção da competência ortográfica e da aprendizagem dos processos de escrita de textos. Assim, foi possível compreender, aperfeiçoar e avaliar as práticas pedagógicas nas áreas em estudo, permitindo também o desenvolvimento de competências profissionais.

A intervenção pedagógica desenvolveu-se através da metodologia de Projeto Curricular Integrado, evidenciando-se a sua articulação com o desenvolvimento da competência ortográfica.

1. Introdução

O Colégio do Ave foi o contexto selecionado para a intervenção pedagógica aqui descrita e analisada, sendo que este se caracteriza como uma instituição privada, que se situa na Rua do Alto da Bandeira, em Creixomil, Guimarães. É uma instituição cujas infraestruturas permitem garantir um acompanhamento pedagógico ajustado às crianças dos diferentes níveis etários, e que, por isso, possuí as valências de Creche, Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. O meio socioeconómico e a diversidade sociocultural da população escolar situam-se num nível de médio-alto.

A turma B do 2.º Ano, na qual foi desenvolvida a intervenção pedagógica, era constituída por quinze alunos, sendo sete do sexo masculino e oito do sexo feminino, integrando uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que tinha um Programa Educativo Individual e um Currículo Específico Individual e, por isso, acompanhava a turma apenas nas aulas coadjuvadas.

Era um grupo muito heterogéneo, mas que revelava vontade de aprender, entusiasmo e motivação nas experiências de aprendizagem das diferentes áreas curriculares. Contudo, o seu entusiasmo era maior aquando da realização de atividades lúdico-didáticas e/ou com recurso a materiais diversificados, mostrando maior envolvimento e compreensão das aprendizagens que se iam desenvolvendo. Todos eles eram participativos, empenhados e muito criativos, dando preferência aos trabalhos de grupo, à audição de histórias e à construção de textos. Demonstravam afeição pelos livros e pelos seus escritores e gostavam de viver esse "mundo maravilhoso".

Referindo particularmente a Língua Portuguesa, foi observável, no geral, que existiam ainda algumas dúvidas significativas quanto à componente da escrita, mais concretamente ao nível da ortografia. Constantemente, os alunos preocupados em não "cometer" erros ortográficos, questionavam sobre qual a maneira correta de escreverem determinadas palavras. E, quando não questionavam, verificavam-se frequentemente erros ortográficos. Era evidente, tanto a dificuldade ao nível da ortografia, como

também a falta de autonomia na procura de soluções para a escrita correta das palavras. Igualmente observou-se que os alunos falhavam algumas etapas fundamentais na construção de um texto escrito.

Por outro lado, a partir da observação e do diálogo com os alunos, estes revelaram possuírem poucos conhecimentos sobre a história/cultura local, do contexto onde o Colégio se encontra inserido. O interesse e a curiosidade dos alunos por este tipo de temáticas evidenciava-se quando partilhavam o gosto de saber mais acerca da cultura da cidade de Guimarães e de outros aspetos característicos da mesma. Neste sentido, revelava-se uma falha numa das funções essenciais da educação e da escola, a função cultural, que é explorar e dar a conhecer o meio local.

Após a compreensão da importância do estudo e da intervenção nestas temáticas, na turma em questão, foi delineada juntamente com os alunos o Projeto Curricular Integrado (PCI), cujo Núcleo Globalizador intitulou-se "Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães", desenvolvido em conjunto com uma colega de estágio[ii]. Neste estiveram incluídas três Atividades Integradoras: "Ao encontro dos museus de Guimarães", "A gastronomia típica Vimaranense" e "Caça ao erro para melhor escrever!".

Estas três Atividades Integradoras complementaram-se, seguindo uma perspetiva transversal, onde todas as áreas curriculares foram aproveitadas para trabalhar a Língua Portuguesa, dando sentido a uma aprendizagem integrada e significativa por parte dos alunos. Sendo assim, foi possível promover um trabalho em equipa, interligado e integrado, o que constituiu uma mais-valia, já que através de um PCI, a interdisciplinaridade é fomentada naturalmente, potenciando todas as competências da Língua Portuguesa. A partir das diferentes atividades integradoras do PCI, desenvolveu-se uma prática educativa integrada, que incorporou as intenções de dois projetos de investigação, cada um respetivamente com os seus objetivos investigativos. Relativamente ao presente estudo, este foca-se maioritariamente na descrição e reflexão dos resultados da Atividade Integradora "Caça ao erro para melhor escrever", que permitiu desenvolver este projeto de investigação.

2. Metodologias

Do ponto de vista do enquadramento metodológico, a intervenção pedagógica desenvolveu-se segundo a metodologia de PCI, onde o currículo é entendido e orientado numa perspetiva de projeto e os problemas/temas a investigar são organizados em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializadas e interligadas de Atividades Integradoras. Estas atividades são globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas conceções prévias dos alunos (Alonso, 2001).

Logo, permite-se, assim, que os alunos adquiram uma visão global da realidade, "através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais" (Alonso, 2002, p.66).

Como pudemos verificar, essa interdisciplinaridade permitiu potencializar o desenvolvimento de todas as competências de Língua Portuguesa, nomeadamente, na escrita, da competência ortográfica e da elaboração de textos, dois aspetos focalizados na Atividade Integradora "Caça ao erro para melhor escrever!".

Relativamente ao processo investigativo, o desenvolvimento deste projeto sustentou-se nas principais linhas orientadoras da metodologia de investigação-ação

(Cohen & Manion, 1989), constituindo um processo que se caracteriza pelo seu caráter cíclico e envolve as seguintes fases: planificar, agir, observar e refletir (Latorre, 2003). A referida metodologia revela-se uma mais-valia para o professor, uma vez que através da reflexão constante e da interação entre a teoria e a prática, este será capaz de compreender, alterar e produzir melhorias no processo educativo e no ambiente da sala de aula.

É importante referir também que foram utilizadas diversas estratégias e instrumentos de recolha de informação para sustentar a avaliação da implementação deste projeto. O investigador precisa de recolher informação sobre a intervenção, para constatar que consequências ou efeitos a sua prática está a apresentar.

3. Objetivos

Atendendo à caracterização do contexto e à identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica, o projeto "Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)" propôs-se a criar momentos enriquecedores no desenvolvimento da competência ortográfica e na escrita de textos. Assim sendo, traçaram-se alguns objetivos gerais que sustentaram todo o processo de intervenção pedagógica e, também, objetivos mais específicos relacionados com o processo investigativo. Os objetivos apresentados seguem esta lógica do mais específico para o mais abrangente:

- Promover a aprendizagem consciente das características da ortografia e das suas convenções;
- Promover a aprendizagem dos processos de escrita de textos;
- Possibilitar, na medida do possível, diminuir a incidência de algumas incorreções ortográficas;
- Mobilizar estratégias apropriadas na monitorização da expressão escrita ("aprender a aprender", autonomia na deteção e correção dos erros);
- Compreender o impacto das estratégias de intervenção pedagógica na promoção da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos;
- Promover situações que despertem o interesse pela escrita e o gosto pelo uso correto e adequado da língua portuguesa;
- Contribuir para a compreensão da utilidade dessas aprendizagens em todas as áreas curriculares e para o quotidiano;
- Fomentar a curiosidade, o espírito crítico e a construção do conhecimento/saberes;
- Promover a articulação das diferentes áreas curriculares;
- Contribuir para a abertura da escola ao meio envolvente, potencializando recursos e valorizando a cultural local como fonte privilegiada de aprendizagens motivadoras e significativas;
- Valorizar a comunidade educativa e a cultural local como meios pertinentes para a adequação e pertinência dos processos de desenvolvimento curricular;
- Avaliar o impacto desta experiência de investigação-ação, no desenvolvimento profissional do estagiário.

4. "Caça ao erro para melhor escrever!"

Assim, tal como já foi referido, partindo da contextualização das características e necessidades da turma, prosseguiu-se para a definição da temática do projeto de investigação. Após refletir e pesquisar sobre esta problemática em torno da ortografia, foi possível compreender que se trata de uma situação natural e característica do 2.º ano

de escolaridade, já que é nesta etapa que os alunos começam por dar um uso mais significativo à escrita e a aplicar todas as regras que foram aprendendo. Porém, considerou-se pertinente desenvolver uma intervenção nesta área, primando por uma ação pedagógica essencialmente preventiva, isto é, atuar desde cedo para que as dúvidas já existentes não persistissem, pois a ortografia pode exercer uma grande influência na vida escolar e pessoal dos alunos. De facto, o erro deve ser evitado e prevenido ao invés de remediado, sendo esta uma máxima de grande valor no ensino-aprendizagem da ortografia. Se os erros são cometidos, eles devem ser corrigidos o mais rápido possível, de forma individual e com um espírito positivo (Barberá, Collado, Morató, Pellicer & Rizo, 2004).

Por outro lado, para além de se propor uma melhoria ao nível da competência ortográfica, este projeto de investigação desenvolveu-se também no sentido de promover uma melhoria significativa na aprendizagem dos processos de escrita de textos, através do conhecimento de metodologias para esse efeito. Isto porque, segundo Azevedo (2000, p.223), "há consenso entre vários especialistas que a aprendizagem da ortografia deve surgir integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de actividades comunicativas e globais".

Quadro 1 – Plano de tarefas/atividades da Atividade Integradora "Caça ao erro para melhor escrever!".

Momentos	Questões Geradoras	Atividades
1.º Momento Motivação / Recolha de conhecimentos prévios	• O que sabemos acerca da ortografia e a escrita de textos?	• Preenchimento de um questionário acerca da ortografia; • Diálogo: partilha de conhecimentos e ideias; • Realização de um ditado inicial de diagnóstico; • Caderno da ortografia.
2.º Momento Desenvolvimento / Sistematização	• Podemos escrever melhor?	• Realização de fichas de trabalho; • Análise do processo de escrita; • Análise de casos de ortografia; • Atividades de sistematização de regras de ortografia e de desenvolvimento da memória visual da escrita das palavras (léxico mental); • Compreender a complexidade das relações som-fonema; • Criação de áreas vocabulares e famílias de palavras (importância para a correção); • Elaboração de textos descritivos, através do processo de escrita (partes constituintes do texto); • Elaboração de um texto argumentativo-expositivo, através do processo de escrita (partes constituintes do texto); • Realização semanal do "Jogo das Palavras Desafiadoras"; • Realização do "Jogo das Palavras Misteriosas"; • Realização do "Bingo Ortográfico"; • Realização do jogo "Eu já sei as regras!"; • Realização de uma gincana; • Organização dos dados em tabelas de informação, gráfico de barras e em gráfico de pontos; • Aprendizagem de provérbios ligados à gastronomia.
3.º Momento Avaliação / Divulgação	• O que aprendemos?	• Correção do ditado inicial de diagnóstico; • Preenchimento de tabelas de autoavaliação; • Peddy-Paper; • Construção de um Placard.

Para além destes aspetos, é de salientar que se promoveu o desenvolvimento de diversas capacidades curricularmente previstas. Assim, no Quadro 1, realiza-se uma sistematização de todas as tarefas concretizadas durante o desenvolvimento deste projeto de investigação, proporcionadas pela Atividade Integradora "Caça ao erro para melhor escrever!", no âmbito da competência ortográfica e da escrita de textos,

organizadas em torno de vários momentos e respetivas Questões Geradoras.

Sendo assim, é importante voltar a referir que o processo de intervenção educativa se inicia com a observação. Nesta fase utilizaram-se várias técnicas de observação que permitiram caracterizar o contexto educativo da intervenção pedagógica. Esta fase é de extrema importância, pois consegue-se perspetivar quais os interesses e necessidades dos alunos da Turma B, do 2.º Ano.

A esta fase seguiu-se a planificação, tendo sido esta baseada nos aspetos observados anteriormente, pois só assim foi possível desenvolver uma intervenção ajustada à turma e ao contexto em questão. Além disso, a planificação deve conter objetivos viáveis de serem atingidos, deve estar de acordo com as orientações descritas nos documentos oficiais e deve integrar estratégias de avaliação adequadas aos objetivos propostos.

Seguindo-se a fase da intervenção, começa-se por expor que este estudo se subdividiu em três etapas. Na primeira, concretizaram-se duas atividades de diagnóstico, relacionadas com a competência ortográfica, com o intuito de perceber quais são os conhecimentos prévios acerca da temática. Através destas tarefas tornou-se possível recolher dados para planear as atividades seguintes.

Na segunda etapa, foram desenvolvidas diversas atividades que visaram promover nos alunos a competência ortográfica e também uma melhoria na tarefa de escrita de um texto, onde a ortografia tem lugar tanto na sua elaboração, como na revisão dos mesmos. No final desta etapa, realizaram-se três momentos de avaliação, contemplando estes aspetos relacionados com o PCI em geral e outros focando as questões da ortografia e da escrita de textos. Com estes momentos de avaliação pretendia-se verificar em que medida os objetivos propostos foram alcançados e que aprendizagens os alunos construíram.

Na terceira etapa, promoveu-se a divulgação do PCI e da Atividade Integradora, através da construção de um placard que foi afixado à porta da sala, para que a comunidade educativa pudesse tomar conhecimento do trabalho realizado pelos alunos.

5. Resultados

Com efeito, é importante realçar que para se concluir este projeto de investigação, foi necessário percorrer um processo de pesquisa, discussão e reflexão constante. Neste ponto apresenta-se alguns resultados provenientes de atividades que constituíram momentos de avaliação muito significativos.

Num momento de diagnóstico inicial, os alunos realizaram um ditado, que possibilitou um contacto direto com as palavras em que sentiam mais dificuldade a escrever. Para além disso, o ditado permitiu avaliar com maior precisão o grau de dificuldades ortográficas e aprofundar o conhecimento da lógica dos alunos ao cometerem esses erros. Do mesmo modo, enriqueceu a classificação dos erros ortográficos que já vinha a ser completada de outras atividades.

Tal como foi dito, perante esta tarefa de ditado e considerando os erros que já vinham a ser recolhidos noutras atividades, conseguiu-se analisar, como mostra o Gráfico 1, de que forma estes se distribuíam pelas diferentes categorias da tipologia adaptada de Barbeiro (2007) e, posteriormente, selecionar quais se iriam priorizar na Atividade Integradora. Convém salientar que a norma ortográfica é complexa e muitas das suas questões devem ser tratadas sistematicamente ao longo de vários anos escolares

(Silva & Morais, 2007). Por isso, os alunos não aprendem logo a escrever sem erros, muito menos deve existir a ideia que se deve ensinar tudo de uma vez. Estes instrumentos de diagnóstico tiveram aqui um papel fundamental, pois permitiram selecionar as questões ortográficas a serem trabalhadas na turma, ao constatar quais eram as maiores fontes de dificuldades dos alunos ao escreverem.

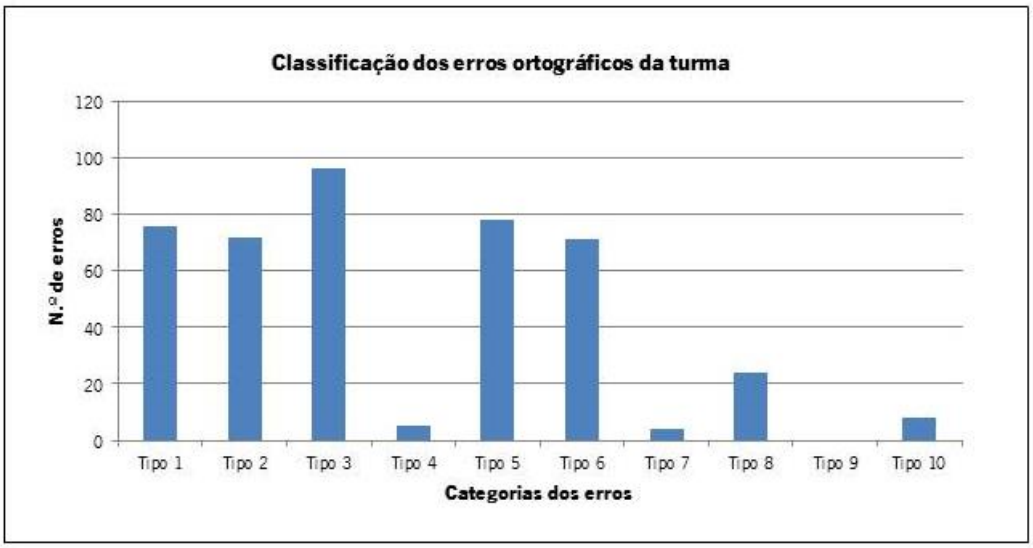


Gráfico 1 – Classificação dos erros ortográficos da turma.

Após uma breve análise dos erros da Turma B, do 2.º ano, foi possível verificar que os erros mais frequentes se encontravam na categoria três, correspondendo às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, e na categoria cinco, correspondendo às incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras. Os erros da categoria três demonstravam que os alunos ainda não conseguiam analisar as situações de forma mais precisa, aplicar e generalizar as regras de ortografia. É também possível que ainda conhecessem poucas dessas regras. Os erros da categoria cinco demonstraram que os alunos necessitavam de treinar e aumentar os seus léxicos mentais ou a memória visual de palavras, para poderem decidir entre as formas de grafar uma palavra à qual não correspondiam regras de ortografia.

Assim, para este projeto de investigação teve-se em conta o que Gomes (1989, citado por Azevedo 2000, pp.78-79) recomenda quanto aos erros de ortografia, isto é, "que se trate em primeiro lugar os erros mais frequentes, visto que, resolvidos estes, se notarão progressos imediatos na expressão escrita. Se há um tipo de erros que é dominante na turma, poder-se-á optar por um tratamento colectivo desse tipo de erros". Posto isto, as duas categorias referidas acima foram selecionadas para se concretizar um ensino sistemático e reflexivo da ortografia, sendo este organizado de modo a favorecer sobretudo a compreensão dos casos regulares da norma ortográfica e, paralelamente, a memorização de palavras que têm irregularidades, mas que são frequentemente utilizadas pelos alunos na língua escrita. Segundo Silva e Morais (2007, p.74), os "critérios regularidade (irregularidade) e frequência de uso das palavras na língua escrita são bastante pertinentes para orientar a organização do ensino de ortografia na escola".

No final do projeto, para se verificar de maneira mais concreta eventuais evoluções, a partir do momento em que o trabalho em torno da Atividade Integradora "Caça ao erro para melhor escrever!" se iniciou, os alunos foram convidados a

confrontarem-se com os seus ditados iniciais de diagnóstico e a identificarem o maior número de erros possível. Neste momento, os alunos tinham oportunidade de reconhecerem a maioria dos erros dados no ditado, escreverem as palavras corretamente e aplicarem e mobilizarem algumas regras de ortografia.

> [A] análise de incorreções ortográficas por parte do aluno constitui uma estratégia que o fará tomar consciência da existência da incorreção e da forma correta de escrever a palavra, para além de o alertar para o tipo de erros que comete com mais frequência. (Baptista et al., 2011, p.89)

A maior parte das palavras que constavam no ditado foram sendo trabalhadas em diversas atividades ao longo da intervenção, tanto ao nível das regras de ortografia, como da via visual. Ao analisar os ditados, que nos permitiu construir o Gráfico 2, percebeu-se que metade da turma conseguiu corrigir mais de 50% dos erros ortográficos que constavam nos ditados, aspeto que nos agradou particularmente, já que esta Atividade Integradora se desenvolveu em pouco tempo e não era esperado que os alunos fizessem progressos tão significativos de um momento para o outro.

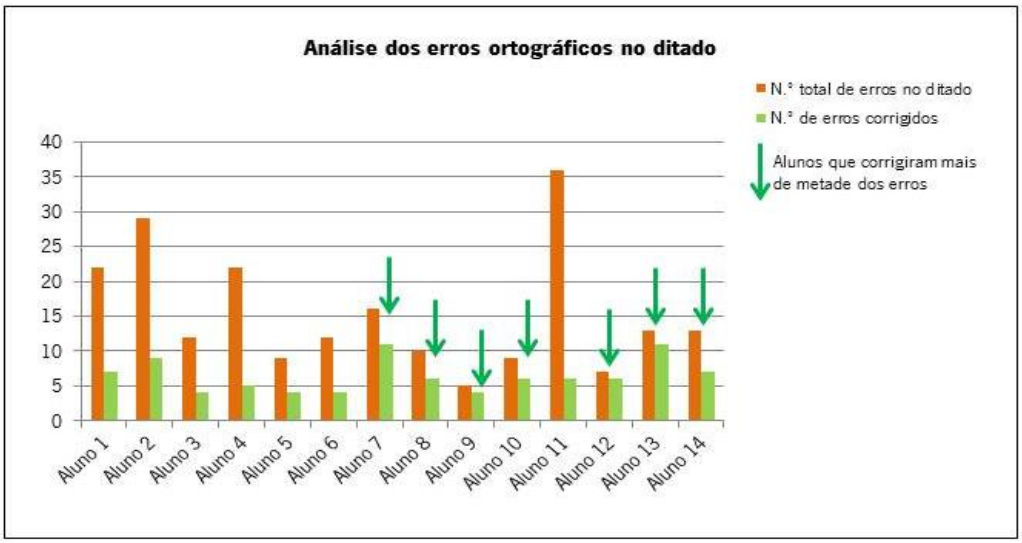


Gráfico 2 – Análise dos erros ortográficos no ditado e respetiva correção dos mesmos.

Igualmente foram avaliadas algumas aprendizagens relevantes, através da realização de um Peddy-Paper, com questões relativas à temática da ortografia e da construção textual, de forma a verificar que conhecimentos foram adquiridos pelos alunos. Nesta atividade também foram integradas perguntas associadas às diferentes Atividades Integradoras do PCI, bem como aos conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares. A análise do Quadro 2, relativa à Atividade Integradora "Caça ao erro para melhor escrever!", revela que as crianças tiveram mais dificuldades nas questões número 12 e 13. Estas relacionaram-se, respetivamente, com as fases do processo de escrita e com as partes constituintes de um texto. Perante estas dificuldades, concluiu-se que mais importante do que saber denominá-las, a intenção era despertar a consciência dos alunos para a sua existência e aplicação. Assim, essa consciencialização foi bem-sucedida e isso verificou-se nas várias tarefas de escrita de textos realizadas ao longo da Atividade Integradora. Já em relação à sua denominação específica, os alunos tiveram mais dificuldade em assimilar, pois tratava-se de vocábulos novos e recentes, que não necessitavam de um uso integral e constante.

O Gráfico 3 possibilita uma visão geral, em média, das respostas corretas, erradas e nulas obtidas no Peddy-Paper. É verificável que os alunos conseguiram responder corretamente a uma percentagem considerável de questões. Sendo que a percentagem de respostas erradas é reduzida e a percentagem de respostas nulas refere-se a questões que não foram respondidas.

Quadro 2 – Contagem das respostas do Peddy-Paper.

Perguntas	Número de respostas corretas	Número de respostas erradas	Número de respostas nulas
Número 10	13	2	0
Número 11	14	1	0
Número 12	11	4	0
Número 13	12	3	0
Número 14	13	2	0
Número 15	14	0	1

Tal como refere Alonso (2001), utilizando estas atividades de reflexão e avaliação os alunos tomaram consciência do processo utilizado, das dificuldades sentidas e como as ultrapassaram, das mudanças produzidas nas suas conceções e dos novos problemas e questões que o processo de investigação lhes suscitou.

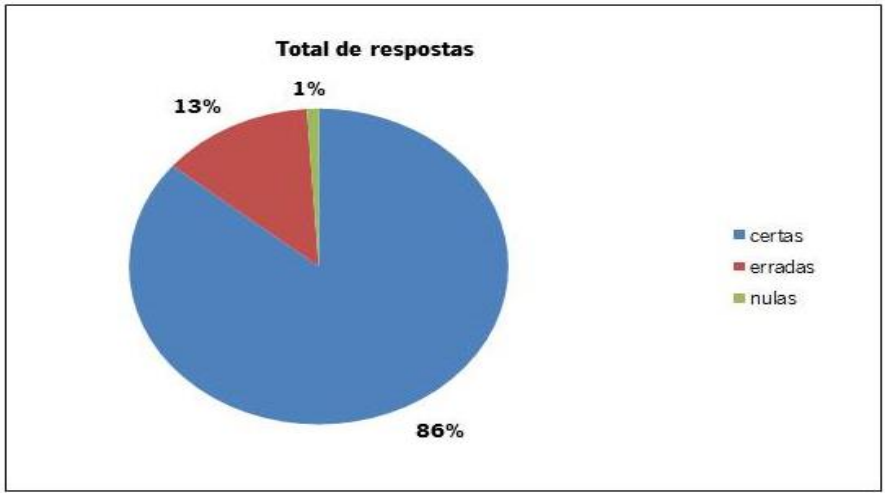


Gráfico 3 – Total de respostas dos alunos ao Peddy-Paper.

6. Considerações finais

Neste último ponto, apresentam-se algumas considerações finais referentes a todo o processo que envolveu este projeto de intervenção pedagógica e de investigação, estruturando-se em dois subpontos distintos de análise e reflexão, em jeito de síntese: desenvolvimento da competência ortográfica e dos processos de escrita de textos e contributos para desenvolvimento curricular e profissional.

Desta forma, começa-se por destacar o alcance de vários objetivos definidos no âmbito da competência ortográfica e da escrita de textos. Ao longo das várias atividades, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver tanto a via fonológica, como a via lexical, no acesso à escrita ortográfica das palavras do Português, promovendo assim de forma reflexiva os seus conhecimentos ortográficos. Igualmente na atividade final de diagnóstico (ditado) foi possível observar um decréscimo significativo de algumas incorreções ortográficas. No final foi percetível que, quando se assume

explicitamente que há dificuldade na ortografia de um conjunto de palavras, cada escrita correta de uma dessas palavras constitui uma conquista a que se deve dar relevo e valorizar junto dos alunos, recompensando o trabalho destes e do Professor. Relativamente à escrita de textos, os alunos foram capazes de desenvolver as suas aprendizagens ao nível dos processos de escrita de textos, demonstrando-se cada vez mais autónomos, quer na redação, quer na deteção e correção dos seus erros.

Por outro lado, compreendeu-se essencialmente o papel que a ortografia ocupa no ensino. Em relação ao impacto na vida do aluno, sabemos que o domínio imperfeito do código escrito pode trazer consequências pouco satisfatórias, já para não referir que se trata de um fracasso para a escola o facto de um cidadão português poder concluir os seus estudos sem o domínio desse código. Além disso, a ortografia tende, por um lado, a ser valorizada em demasia, tornando-se quase a única componente essencial da escrita, ou então é desvalorizada de tal forma, existindo a ideia que expondo os alunos às palavras escritas já basta para que estes desenvolvam de forma espontânea a sua competência ortográfica. Ora, através deste estudo pode-se verificar que tem de existir um equilíbrio no ensino dos conhecimentos ortográficos e estes têm pois de ser ensinados, mas como objetos de conhecimento, criando espaços de reflexão sobre a ortografia, tanto ao nível das dificuldades regulares e irregulares. Realce-se que a aprendizagem da ortografia não pode ser um processo passivo, mas antes uma construção em que os alunos elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras da sua língua.

Importa reafirmar a ideia de que os erros constituem fontes de informação importantíssimas para o professor. Através destes pode-se construir com os alunos os acertos e, ao mesmo tempo, não ignorar a sua palavra escrita. Revela-se aqui a importância do erro como um fator pedagógico de relevo para alcançar um domínio de conhecimento de maior complexidade, desde que devidamente enquadrado e utilizado nas estratégias de superação das dificuldades e de promoção e valorização dos conhecimentos corretos. Nesse sentido, joga aqui um papel fundamental o processo de mediação que o professor deve ser capaz de estruturar do ponto de vista didático, que potencialize a aprendizagem.

Para além destas considerações, destaca-se também o papel importante que as produções textuais dos alunos podem ganhar quando são aproveitadas para se realizar um trabalho consistente e sistemático das incorreções ortográficas. Ao promover situações de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos refletir e explicitar os seus conhecimentos sobre a ortografia, isso possibilita um avanço no domínio da norma ortográfica, tornando-se melhores escritores. Assim, não precisam de pensar tanto sobre como se escrevem as palavras e podem centrar mais a atenção na composição do texto. Por outro lado, não podemos descurar as questões ligadas à produção textual, em que é essencial que os alunos tenham conhecimento das várias ações associadas às componentes de planificação, textualização e de revisão. O essencial é valorizar acima de tudo o que o aluno escreve, a sua capacidade de redigir e auxiliá-lo, progressivamente, a evoluir na sua ortografia.

Relativamente às questões relacionadas com o desenvolvimento curricular e profissional, é essencial confirmar mais uma vez, as potencialidades da metodologia do PCI, compreendendo claramente que

> estes projectos curriculares são espaços importantes, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (…), quer de tomada de decisões pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma

> maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática. (Alonso, 1998, p.29)

Neste processo, os alunos mantêm sempre um papel central na sua aprendizagem, concretizando progressivamente as tarefas de forma autónoma, responsável e crítica e aprendem a analisar, a refletir e a participar na construção e tomada de decisões do projeto. Relativamente aos Professores, pretende-se que desenvolvam um perfil profissional como construtores de currículo único e substantivo para cada contexto específico e requer-se uma atitude e capacidade investigativa para que possam refletir sobre o percurso dos alunos, delineando práticas revelantes para a construção do conhecimento num contexto interativo.

Ao nível das competências de investigação e reflexão, evidenciou-se neste estudo que estas são fulcrais no desenvolvimento da prática pedagógica, porque mais importante do que pensar em atividades, é necessário compreender que utilidade estas terão para os alunos e que potencialidades terão para o seu desenvolvimento. Igualmente, aquando da discussão de temáticas, é necessário primar por um registo o mais claro e científico possível, pois para criarmos momentos de aprendizagem significativa, temos de ter conhecimentos sólidos nas temáticas que vamos trabalhar. A partir dessa constatação, potencia-se a realização e planificação de uma prática teoricamente fundamentada e adequada ao contexto, mobilizando para isso os conhecimentos e as competências das várias áreas curriculares do respetivo nível de ensino, tentando promover aprendizagens enriquecedores para os alunos.

Em relação às competências curriculares e pedagógicas, sempre foi objetivo realizar e planificar uma prática teoricamente fundamentada e adequada ao contexto. Para isso, foram mobilizando-se os conhecimentos das várias áreas curriculares deste nível de ensino, bem como as competências definidas em cada uma, tentando promover aprendizagens enriquecedores para os alunos.

Relativamente à dimensão afetiva/relacional, torna-se relevante desenvolver uma relação de respeito mútuo e de profissionalismo na convivência com os alunos, permitindo uma pacífica gestão/organização da turma. O mesmo é referido ao nível das atitudes e posturas profissionais, onde devem destacar-se atitudes de respeito, cooperação, responsabilidade, partilha e coerência. Os profissionais da educação devem estar dispostos a aprender e a aceitar as reflexões críticas dos seus colegas, valorizando o trabalho colaborativo e em equipa. Em virtude disso, os vários docentes devem colaborar, dialogar, dando sentido ao seu trabalho. No fundo, as ideias e ações dos outros estimulam a nossa ação pessoal e profissional.

Em suma, os resultados obtidos revelaram que os alunos compreenderam as estratégias recorrentes das duas vias utilizadas no acesso à escrita ortográfica das palavras do Português (a via fonológica e a via lexical) e aprenderam explicitamente estratégias que podem mobilizar para futuras situações de escrita, tanto ao nível da questão ortográfica, como de outros aspetos em jogo numa produção textual.

7. Referências Bibliográficas

Alonso, L. & Lourenço, G. (1998). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).

Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho.

Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto "PROCUR". Infância e Educação, *Investigação e Práticas: Revista GEDEI,* 5, 62-88.

Azevedo, F. (2000). Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro. Porto: Porto Editora.

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Lisboa: ASA.

Barberá, V., Collado, J., Morató, J., Pellicer, C. & Rizo, M. (2004). *Didáctica de la ortografia: estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC Educación.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó.

Melo, K. (2007). Reflectindo sobre a ortografia na sala de aula. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs..). *Ortografia na sala de aula* (pp.77-94). Belo Horizonte: Autêntica.

Morais A. (2007a). O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.45-60). Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, A. & Morais, A. (2007). Ensinando ortografia na escola. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (Orgs.). *Ortografia na sala de aula* (pp.61-76). Belo Horizonte: Autêntica.

---

[i] A comunicação apresentada no "XII Congresso SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar ", Vila Real de 11 a 13 de setembro de 2014, e este texto que lhe corresponde, apenas refere-se a uma síntese de todo o processo investigativo e à intervenção pedagógica que envolveu o projeto "Compreender e Prevenir o erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)", desenvolvido no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, como requisito para a conclusão do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2012-13 (Ribeiro, 2014). Senso assim, para consultar a versão original do trabalho e proceder ao esclarecimento de mais detalhes, verifique o REPOSITORIUM da Universidade do Minho, no seguinte URL – http://hdl.handle.net/1822/30129.

[ii] Desenvolvido, tal como este projeto que aqui apresentamos, no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2012-13 (Neto, 2014). Pode-se consultar a versão original desse trabalho no REPOSITORIUM da Universidade do Minho, no seguinte URL – http://hdl.handle.net/1822/30158.

PENSAMENTO DE ALUNOS DO 2.º CICLO EM TAREFAS DE GEOMETRIA: NOTAS DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.

Paula Vieira da Silva [1], Leonor Santos [2]

[1] Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, paulasilva@campus.ul.pt
[2] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mlsantos@ie.ul.pt

Resumo

Este estudo apresenta dados parcelares de uma investigação em curso que tem como objetivo a análise das características das tarefas de geometria que constam das provas de aferição (2010 e 2011) e das provas finais (2012 a 2014) do 2.º ciclo. Mais concretamente, são analisados os conceitos necessários à resolução de tarefas, as representações e os processos mentais matemáticos solicitados e utilizados pelos alunos, no âmbito da geometria. As questões de investigação que conduziram a este estudo foram: A que processos mentais fazem apelo as tarefas de geometria que constam das provas de aferição (2010 e 2011) e das provas finais (2012 a 2014) do 2.º ciclo? Que processos mentais usam os alunos? Face aos objetivos definidos e às questões formuladas, o estudo adota uma abordagem interpretativa. A compilação de dados decorre da recolha documental (produções dos alunos e provas de avaliação externa) e a entrevistas semiestruturadas gravadas em suporte áudio e vídeo. Os dados foram analisados tendo por base categorias, a partir da literatura convocada sobre o tema, e a partir das informações que emergiram nas produções dos alunos e nas entrevistas, sendo interpretados em confronto com o enquadramento teórico e os objetivos e questões de investigação definidos para o estudo. De uma forma geral, os resultados obtidos da análise de duas tarefas e da sua resolução evidenciaram que as capacidades espaciais de visualização e, até mesmo, de intuição geométrica quando não se encontram convenientemente desenvolvidas tornam-se impeditivas de processos cognitivos que possam desencadear a escolha de uma estratégia adequada para a resolução das tarefas.

Palavras-chave: Pensamento geométrico; avaliação externa; tarefas de geometria; 2.º ciclo de escolaridade.

Introdução

Ao longo de uma década, a conceção das provas de aferição e, posteriormente, das provas finais, o nível de complexidade cognitiva das tarefas e a forma como o conhecimento matemático foi avaliado, foram aspetos que suscitaram polémica, com visibilidade, nomeadamente, na comunicação social.

Não podemos deixar de referir que estas provas são atualmente muito valorizadas pela administração do sistema educativo, e assumidas (ou percecionadas) como instrumentos indispensáveis para o conhecimento do desempenho académico dos alunos, por parte dos professores, das escolas e da sociedade em geral (Ceia, Filipe & Santos, 2011). Todos estes aspetos suscitaram o nosso interesse pelo estudo destas tarefas, e também pelo facto de se terem tornado um aspeto determinante da aprendizagem dos

alunos, na medida em que direcionam direta e indiretamente a sua atenção para conteúdos particulares e para formas específicas de processamento de informação.

O tipo de tarefas proposto nas provas nacionais, no que concerne nomeadamente aos conceitos que são valorizados, pode influenciar o trabalho dos professores (e os próprios autores de livros didáticos), os quais, por sua vez, influenciam as aprendizagens dos alunos (Boesen, Lithner & Palm, 2010).

Nas últimas décadas, há uma consciência crescente de que a geometria desempenha um papel fundamental na matemática e na aprendizagem da matemática. Talvez por isso, a geometria seja uma área da matemática que maior peso tem nas provas nacionais do 2º ciclo.

As questões de investigação que conduziram a este estudo foram as seguintes: A que processos cognitivos fazem apelo as tarefas de geometria que constam das provas de aferição e das provas finais do 2.º ciclo? Que processos cognitivos usam os alunos?

Fundamentação teórica

Pensamento geométrico e capacidades de visualização

Social e culturalmente, "vivemos num mundo onde a informação é transmitida principalmente em invólucros (*wrappings*) visuais e as tecnologias suportam e incentivam a comunicação que é essencialmente visual" (Arcavi, 2003, p. 215). Kirrane (1992) salienta que embora o ser humano "tenha usado as imagens para recordar e comunicar informação desde a era das pinturas rupestres", [utilizar as] "potencialidades da «cultura visual» substituindo a «cultura da escrita» é uma ideia com implicações tão profundas quanto a mudança da cultura oral para a cultura da impressão" (p. 58).

Na história da geometria, apesar de numa fase inicial o elemento visual ter sido predominante e por razões históricas e culturais a geometria se ter desenvolvido como uma área científica, o interesse por esta área da matemática mudou das necessidades práticas para um processo de racionalização mais abstrato e global, o que culminou na sistematização, concentrando-se o interesse, principalmente, sobre os aspetos concetuais da geometria. Todavia, nas últimas décadas têm-se desenvolvido movimentos (por exemplo, da Educação Matemática Realista) que apoiam uma abordagem mais "indutora" da geometria (Gravemeijer, 1998).

Numa conceção mais atual, a geometria é considerada como "uma rede complexa e interligada de conceitos, formas de raciocínio, e sistemas de representação que é usada para conceptualizar e analisar ambientes espaciais físicos e imaginários" (Battista, 2007,

p. 843). Algumas das formas de raciocínio que são utilizadas no exercício do pensamento geométrico são o *raciocínio geométrico* e o *raciocínio espacial*. O raciocínio geométrico consiste na invenção e uso de sistemas concetuais formais para investigar a forma e o espaço. Subjacente à maior parte do raciocínio geométrico encontra-se o raciocínio espacial (Battista, 2007). O raciocínio espacial é definido por Clements e Battista (1992, p. 420) como "o conjunto de processos cognitivos pelos quais as representações mentais de objetos espaciais, relações e transformações são construídas e manipuladas". Como tal, o raciocínio espacial é uma forma de atividade mental que torna possível a criação de imagens espaciais e permite que elas sejam manipuladas no decurso da resolução de problemas práticos e teóricos em matemática. Ou seja, é a capacidade para «ver», analisar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações durante a resolução de problemas. O raciocínio espacial inclui gerar imagens, analisar imagens para responder a questões sobre elas, transformar e operar em imagens, e manter imagens ao serviço de outras operações mentais. Assim, o raciocínio espacial fornece não só o "input" para o raciocínio geométrico formal, como ferramentas cognitivas críticas para a análise geométrica (Battista, 2007).

Uma componente do raciocínio geométrico e do raciocínio matemático em geral, considerada nas últimas décadas cada vez mais relevante, como já foi referido anteriormente, é o *raciocínio visual* ou *visualização*. A visualização é geralmente considerada como "a capacidade de representar, transformar, gerar, comunicar, documentar e refletir sobre a informação visual" (Hershkowitz, 1989, p.75). Arcavi (2003) na esteira de Zimmermann e Cunningham (1991) e Hershkowitz, Bem-Chaim, Hoyles, Lappan, Mitchelmore e Vinner (1989) acrescenta dizendo que a "visualização é a capacidade, o processo e o produto de criação, interpretação, uso e reflexão sobre figuras, imagens, diagramas, nas nossas mentes, no papel ou com ferramentas tecnológicas, com o objetivo de representar e comunicar informações, pensar e desenvolver ideias previamente desconhecidas e compreensões avançadas" (p. 217).

Mais recentemente, o NCTM (2007) define a visualização espacial[1] como sendo a "construção e manipulação de representações mentais de objetos bi e tridimensionais e a

[1]Na literatura sobre Matemática e sobre Psicologia, a visualização espacial é também denominada de perceção espacial ou sentido espacial (Del Grande, Spatial sense, 1990).

perceção de um objeto a partir de diferentes perspetivas, [que] constitui um aspeto essencial do raciocínio geométrico" (p. 44).

Assim, considera-se que a visualização desempenha um papel, por um lado, muito complexo no contexto de formação dos conceitos geométricos básicos e, por outro, muito poderoso no ensino e aprendizagem da geometria.

A informação visual produzida (imagens) pode ser tanto física (figuras ou diagramas) como mental (imagens mentais). A análise de informação visual refere-se tanto às imagens produzidas pelo próprio aluno como às recebidas desde o exterior (de alunos, professor, textos, etc.). As transformações podem fazer-se entre uma imagem e informação verbal (oral ou escrita) ou de uma imagem em outra. A comunicação pode ser gráfica, verbal ou mista (Gutiérrez, 2006).

O complexo papel da visualização pode também manifestar-se em níveis mais elevados do pensamento geométrico. De acordo com Hershkowitz (1993), a rigidez de perceção pode atuar como distrator, "afetando mesmo a capacidade de provar teoremas". Segundo esta autora, esta dificuldade deve-se também ao facto de algumas competências geométricas, como a capacidade de visualização, terem "uma natureza altamente individual e pessoal" (Hershkowitz, 1993, p. 94), apesar de haver distratores visuais que agem amplamente da mesma forma em indivíduos e populações diferentes.

A visualização e o raciocínio visual funcionam como âncoras para o pensamento matemático, uma vez que possibilitam o estabelecimento de relações entre diferentes representações e a construção de imagens mentais. Por conseguinte, tanto o raciocínio espacial como a visualização desempenham um papel vital não só na aprendizagem da geometria, mas também, mais amplamente, na aprendizagem da matemática.

Um outro processo cognitivo, muitas vezes, preponderante no desencadeamento de outros processos mentais essenciais à resolução de tarefas matemáticas e que favorece o "input" para o raciocínio visual e espacial é a intuição matemática. Segundo Fischbein (1987), intuição ou conhecimento intuitivo é um tipo de cognição que se refere às afirmações autoevidentes, as quais ultrapassam factos observados, o que diferencia de perceção, algo como uma cognição imediata, não necessitando de prova para sua existência. Entende o autor por cognição as componentes estruturais de qualquer comportamento adaptativo, "o papel essencial da intuição é conferir às componentes conceituais de um esforço intelectual as mesmas propriedades, as quais garantem a produtividade e a eficiência adaptativa de um comportamento prático" (Fischbein, 1987, p. 19). Segundo este mesmo autor, "o principal atributo do conhecimento intuitivo é o

sentimento de uma certeza direta e este é produzido, em primeiro lugar, pela impressão de auto-evidência" (idem, p. 21).

Ainda, relativamente aos processos de visualização, Gutiérrez (2006) salienta dois deles: a *interpretação da informação figurativa* - processo que ocorre ao tentar ler, analisar, compreender e interpretar uma imagem para extrair informação sobre ela, e o *processamento visual da informação* - processo que ocorre ao converter informação não visual em imagens ou ao transformar uma imagem já formada em outra.

Por outro lado, Del Grande (1990), fundamentando-se em vários autores, selecionou sete capacidades espaciais tendo estas absoluta relevância para o estudo da matemática e da geometria em particular. Estas capacidades são: a) *Coordenação visual-motora* ("*Eye-motor coordination"*); b) *Perceção figura-contexto ("Figure-groud perception*; c) *Conservação da perceção ("Perceptual constacy")*; d) *Perceção da posição no espaço ("Position-in-space perception")*; e) *Perceção de relações espaciais ("Perception of spatial relationships")* f) *discriminação visual ("visual discrimination")*; g) *Memória visual ("Visual memory")*.

Segundo Del Grande (1990), a aprendizagem da geometria tem sido difícil para os alunos devido à ênfase dada aos aspetos dedutivos dos diferentes conteúdos e à negligência das capacidades espaciais subjacentes, adquiridas através de atividades práticas, que são pré-requisitos necessários para a compreensão e domínio de conceitos geométricos. As capacidades de perceção visual e os conceitos geométricos podem ser apreendidos em simultâneo, uma vez que a geometria exige que os alunos reconheçam as figuras geométricas, as suas relações e as suas propriedades.

O ensino da geometria, através de ações, como por exemplo, classificação, composição, decomposição, construção e transformação, permitem desenvolver capacidades de representação visual e capacidades de raciocínio, favorecendo a sinergia entre esses dois processos (Del Grande, 1990).

Avaliação do pensamento matemático

De acordo com o NCTM (2007, p. 11), a "avaliação deve apoiar a aprendizagem de uma matemática relevante e fornecer informações úteis quer para os professores quer para os alunos". Portanto, a "avaliação deverá refletir a matemática que todos os alunos deverão saber e ser capazes de produzir, devendo centrar-se no conhecimento e compreensão dos alunos, bem como na sua destreza na execução de procedimentos" (idem, p. 25). Por outras palavras, "a avaliação deve espelhar importantes processos de

pensamento e de aprendizagem" (Shepard, 2001, p. 1074). Tal requer que sejam usados instrumentos diversos, procurando escolher qual o mais adequado para o que em cada momento se pretende avaliar (Semana & Santos, 2010), abandonando-se o uso quase exclusivo dos tradicionais testes escritos. Como o NCTM (2007, p. 25) alerta, as "avaliações de caráter formal fornecem apenas um ponto de vista daquilo que os alunos são capazes de fazer em determinadas condições muito particulares – muitas vezes trabalhando individualmente em tarefas de «papel e lápis», com tempo limitado para as executar. Uma valorização deste tipo de avaliação poderá dar uma imagem incompleta e, por vezes, até distorcida, do desempenho dos alunos".

Ao considerarmos que o raciocínio matemático é um complexo conjunto de processos mentais, o acesso direto ao raciocínio matemático dos alunos é uma tarefa impossível. Para conhecer minimamente este raciocínio é necessário que os alunos o comuniquem. Assim, em relação aos alunos, somente "ao observar as suas representações, os professores poderão conseguir compreender os modos de interpretação e de raciocínio" (NCTM, 2007, p. 76). Portanto, também, só através da análise e interpretação das representações nas produções orais e escritas dos alunos podemos avaliar o seu raciocínio matemático.

Na matemática, apenas se pode aprender e resolver as tarefas propostas se compreendermos, não somente as instruções e os enunciados de uma tarefa, mas também todos os processos mentais necessários para a resolver e necessariamente saber verificar a plausibilidade da resposta encontrada. Por conseguinte, a análise e interpretação das produções escritas complementadas com as produções orais dos alunos é de elevada importância para podermos analisar os processos utilizados pelos alunos na resolução das tarefas.

As tarefas podem, também, ser categorizadas quanto ao tipo de processos necessários para as solucionar. Tais como: de *reprodução* que "demandam essencialmente a reprodução de conhecimentos praticados"; de *conexão* que se baseiem "em reprodução para a resolução de problemas que não são simplesmente rotineiros, mas que ainda envolvem contextos de certa forma conhecidos, ou que se estendem e se desenvolvem além de contextos conhecidos em grau relativamente menor". Por último, itens de *reflexão* que "demandam um certo *insight* e reflexão por parte do estudante, assim como criatividade para identificar conceitos matemáticos relevantes ou para fazer a ligação com conhecimentos relevantes para criar soluções" (OCDE, 2005, pp. 40-41).

Metodologia

A presente investigação, de natureza *interpretativa* (Bogdan & Biklen, 1994), visa analisar os processos de raciocínio matemáticos solicitados e utilizados pelos alunos, no âmbito da geometria, em provas de avaliação externa em Matemática.

Neste estudo participaram, em diferentes anos, cerca de cento e vinte alunos da primeira autora, que estavam a terminar o sexto ano de escolaridade. A seleção destes alunos foi intencional e teve em conta o pressuposto de que a proximidade e confiança entre a investigadora (primeira autora) e os participantes é mais elevada, sentindo-se, por isso, estes encorajados a expor as suas ideias num ambiente escolar que lhes é familiar. Além disso, um outro critério tido na seleção dos participantes diz respeito aos seus níveis de desempenho. O facto de os alunos manifestarem diferentes níveis de desempenho pôde permitir aceder a uma maior diversidade de estratégias de resolução e, consequentemente, a diferentes processos de raciocínio e erros. A resolução das tarefas efetuou-se após ter sido feita a avaliação interna, o que diminui muito a probabilidade de haver fatores de interferência no estudo.

A recolha de dados para este estudo foi feita em contexto escolar, baseando-se fundamentalmente no seguinte: (i) na recolha documental (tarefa da prova de aferição relativas a 2010 e da prova final do 2.º ciclo de 2014 e resoluções dessas tarefas pelos alunos); e (ii) em entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo. As entrevistas realizaram-se a dez alunos no dia seguinte ao da resolução das tarefas. No que refere à tarefa da prova de aferição (2010) foi resolvida e realizadas as entrevistas entre o final do ano letivo e o dia da prova final, por ser a altura do ano em que os alunos estavam mais disponíveis e todos os conteúdos do 2.º ciclo já tinham sido lecionados. Cada um dos alunos entrevistados teve em mãos a ficha com a resolução produzida por si e, após ler cada pergunta, explicou a forma como chegou à resposta.

A análise dos dados envolveu, inicialmente, a organização das informações obtidas pelas produções escritas dos alunos e pelas entrevistas efetuadas aos mesmos. Foram selecionadas duas tarefas com características diferentes: a primeira da Prova de Aferição de 2010 e a segunda da Prova Final de 2014.

Apresentação e análise dos dados

Tarefa 1

O chão à volta de uma piscina está pavimentado com mosaicos todos iguais, como mostra a figura.



Qual é o nome do polígono representado por cada um dos mosaicos da figura?

- ☐ Hexágono
- ☐ Pentágono
- ☐ Rectângulo
- ☐ Triângulo

Figura 1 - Item 1 da Prova de Aferição de 2010

A figura que integra o enunciado do item representa parte de um pavimento formado por figuras geométricas planas. Neste item, o aluno deve, em primeiro lugar, identificar o elemento geométrico que está na base da formação da pavimentação, isto é, deve detetar em elementos reais (pavimentação com mosaicos) elementos matemáticos (hexágonos). Considerando uma das capacidades definidas por Del Grande (1990), o aluno deve percecionar a figura no contexto ("figure-ground percepcion") e, em seguida, isolando-a do contexto, o aluno deve reconhecer que cada mosaico é um polígono côncavo com seis lados. Por último, no que se refere ao conhecimento geométrico, o aluno deve selecionar, de entre as quatro opções que lhe são apresentadas, a designação que classifica esse polígono, sabendo que qualquer polígono com seis lados é um hexágono.

Este item convoca determinados conceitos e procedimentos (GAVE, 2010). No entanto, apesar de supostamente esta tarefa, quanto ao nível de complexidade ser uma tarefa de *reprodução,* porque requerer essencialmente a reprodução de conhecimentos praticados, como memorização de propriedades e objetos matemáticos conhecidos, apela

também, dependendo das experiências de aprendizagem vividas pelos alunos, para a conexão baseada na resolução de problemas que não são simplesmente rotineiros, podendo por isso ser uma tarefa de *conexão*. Neste caso, a resolução do problema, para além de envolver contextos de certa forma conhecidos (uma pavimentação), pressupõe ir além deles (a forma irregular e côncava dos mosaicos). Ou seja, o desenvolvimento da solução requer maior interpretação do que nas tarefas de *reprodução* e elaboração de ligações entre diferentes representações da situação (OCDE, 2005).

Considerando os resultados obtidos a nível nacional nesta tarefa, pode afirmar-se que 61,0% dos alunos responderam corretamente (Tabela 1). Neste estudo, os resultados foram os que constam da seguinte tabela:

Tabela 1 - Percentagem das respostas obtidas no item 1 da prova final de 2010

	Hexágono	Retângulo	Pentágono	Triângulo
RESULTADOS A NÍVEL NACIONAL	61%	10,6%	13,7%	14,4%
RESULTADOS DO ESTUDO				
ANO LETIVO 2011/2012	75,0% (15)	20,0% (4)	0% (0)	5,0% (1)
ANO LETIVO 2012/2013	64,4% (29)	15,6% (7)	11,1% (5)	8,9% (4)
ANO LETIVO 2013/2014	95,4% (62)	3,1% (2)	1,5% (1)	0% (0)

A nível nacional, as respostas dos alunos que não assinalaram a resposta correta distribuem-se de modo equilibrado pelas opções incorretas, não se destacando nenhuma dessas opções. Todavia, resultado idêntico não é observado nas respostas obtidas pelos alunos deste estudo, verificando-se diferenças nos resultados. Uma das possíveis explicações para esta constatação poderá ser o facto de os alunos terem tido diferentes experiências de aprendizagem ao longo da sua escolaridade, com a visualização de diferentes exemplos de imagens, mostrados ou usados no contexto escolar e extraescolar. Para a maioria dos alunos, estas experiências permitiram criar uma "imagem do conceito" (Vinner, 1991), que lhes possibilitou identificar um hexágono na figura. Contudo, alguns alunos, apesar do conjunto de experiências, atividades, figuras, etc. com que tiveram contato, tanto durante as aulas de matemática como fora delas, pensaram com base em "exemplos prototípicos" (Hershkowitz, 1993) que os podem ter induzido erradamente na classificação do hexágono.

Processos mentais utilizados pelos alunos

A maioria dos alunos entrevistados nos três anos observou a figura e contou o número de lados do polígono, sem fazer referência à análise das propriedades necessárias e suficientes do polígono para o classificar. Os alunos cingiram-se ao facto do polígono ter seis lados e, portanto, ser um hexágono. Na descrição da figura, a identificação de elementos reduz-se ao que é puramente percetível e memorizável, parecendo haver uma maior confiança na aparência da figura do que na sua essência.

Aluno A_{G3}: Primeiro temos que ver qual é o polígono. É este (a aluna assinala um dos polígonos da pavimentação). Depois temos que contar os lados do polígono, que é 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (a aluna ao contar vai assinalando os lados num dos polígonos). Então, se tem 6 lados chama-se hexágono.

Os alunos entrevistados utilizam alguns termos geométricos para definir a figura, mas não referem todas as propriedades do polígono para justificar a resposta ou referem propriedades irrelevantes para classificar o polígono, limitando-se a enunciar propriedades sem considerar as que são necessárias e as que são suficientes. A definição subjacente, por vezes, carece de rigor e de precisão:

Aluno B_{G3}: Hexágono.
Professora: Porquê?
Aluno B_{G3}: Porque tem 6 cantos.
Professora: Cantos?
Aluno B_{G3}: Pontos que unem as arestas.
Professora: Para saber que era um hexágono o que é que contou?
Aluno B_{G3}: Os lados, 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Em alguns casos, a perceção adequada do polígono vê-se dificultada, como no caso do aluno $C_{G3,}$ ou até mesmo impedida pela confusa conceção que o aluno tem do objeto geométrico, como no caso do aluno A_{G2} e do aluno B_{G2}.

Aluno A_{G2}: Eu aqui disse que era um retângulo, porque se eu cortasse assim formava um retângulo e aqui formava outro (o aluno assinala os retângulos a tracejado como mostra na figura 2).
Professora: Mas esses dois retângulos formam uma só figura. Não pensou nisso?
Aluno A_{G2}: Não.

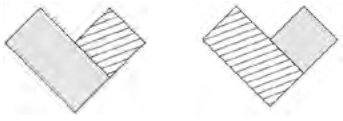


Figura 2 – Esquema indicado pelo aluno A_{G2}

Aluno B_{G2}: Eu pus retângulo, porque achava que estavam sobrepostos.
Professora: O que é que estava sobreposto?
Aluno B_{G2}: Os mosaicos (o aluno assinala a parte a tracejado da figura 3 como sendo aquela que fica sobreposta) que eram quadrados, mas como aqui não havia quadrados eu pus retângulo.

Professora: Então não identificou esta figura como um hexágono?
Aluno B_{G2}: Não.

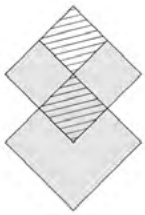


Figura 3 – Esquema indicado pelo aluno B_{G2}

Aluno C_{G3}: Hexágono, porque tem 6 lados. Mas não tem a forma do hexágono que costumamos ver.
Professora: Para si qual é a forma do hexágono?
Aluno C_{G3}: Assim (o aluno tenta representar a forma de um hexágono convexo e com os lados todos iguais).

Ou seja, para certos alunos, cada objeto geométrico tem "um ou mais exemplos prototípicos que são primeiramente atingidos", isto é, que são percecionados em primeiro lugar. Estes exemplos são "geralmente um subconjunto de exemplos que reúne a 'maior' lista de atributos de todos os atributos essenciais do conceito e ainda atributos específicos (não essenciais) que têm características visuais fortes" (Hershkowitz, 1993, p. 82).

Tarefa 2

A Figura 6 representa um espelho de forma retangular que está na sala da Sofia. O espelho tem uma moldura cinzenta de largura constante.



O perímetro do retângulo exterior da moldura tem mais 72 cm do que o perímetro do retângulo interior da moldura.

Assinala com **X** a opção que apresenta a largura constante da moldura cinzenta.

☐ 9 cm

☐ 10 cm

☐ 11 cm

☐ 12 cm

Figura 4 - Item 24 da Prova Final de 2014

O enunciado refere que o perímetro exterior da moldura tem mais 72 cm do que o perímetro do retângulo interior da moldura e que a largura da moldura é constante.

Uma das estratégias possíveis que permite calcular a largura da moldura passa por verificar visualmente que:

a) a diferença entre a base externa da moldura (comprimento externo) e a base interna da moldura (comprimento interno) são duas larguras da moldura (p.ex. L1+L2);

b) a diferença entre a altura externa da moldura (largura externa) e a altura interna da moldura (largura interna) são duas larguras da moldura (p.ex. L5+L7).

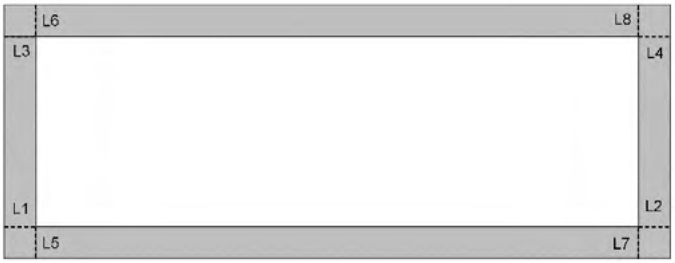


Figura 5 - Esquema explicativo da resolução da tarefa

Portanto, como cada retângulo tem duas bases e duas alturas, a diferença entre o perímetro externo da moldura e o perímetro interno da moldura correspondem a 8 larguras da moldura, como mostra a figura anterior. Então, o quociente de 72 cm por 8 é 9 cm.

Nesta tarefa a figura não pode ser somente considerada como uma ilustração. A partir dela devem ser extraídas relações geométricas, entre o comprimento dos lados dos dois retângulos.

Esta tarefa faz apelo à intuição matemática, às capacidades de visualização e interpretação. Ao referirmo-nos à intuição matemática estamos a considerar um tipo de cognição que alude às afirmações autoevidentes, sendo capaz de proporcionar informação ou ajudar a gerar ideias e a inferir relações usadas no pensamento geométrico (Fischbein, 1987).

Para além disso, os alunos necessitavam de ter presente a conceção de perímetro de polígonos, sendo neste caso um retângulo. Porém, na obtenção da solução para esta tarefa prevalece o aspeto visual da figura em detrimento do uso da ideia de perímetro como grandeza.

Quanto ao nível de complexidade da tarefa, classificamos esta tarefa de *conexão*, porque o desenvolvimento da solução pressupõem uma maior interpretação do que as tarefas de *reprodução* e a ligação entre diferentes aspetos da situação da tarefa (OCDE, 2005).

O resultado de acertos obtidos a nível nacional nesta tarefa, até ao momento, ainda não é do conhecimento público.

Neste estudo, os resultados foram os que constam da seguinte tabela:

Tabela 2 - Resultado das respostas ao item 24 da prova final de 2014

	9 cm	10 cm	11 cm	12 cm
ANO LETIVO 2013/2014	50% (10)	0% (0)	25% (10)	25% (10)

Processos mentais utilizados pelos alunos

A maioria dos alunos entrevistados não conseguiu, sem a ajuda da investigadora e com várias leituras do enunciado, *interpretar a informação figurativa* e *efetuar o processamento visual da informação* (Gutiérrez, 2006), isto é, relacionar os dados do enunciado com os elementos da figura, extraindo as relações geométricas necessárias. Este facto parece ter sido o grande obstáculo à escolha de uma estratégia adequada para a obtenção da solução da tarefa.

Dos 13 alunos entrevistados só 6 escolheram a opção correta e só 2 seguiram uma estratégia que mostra compreensão da tarefa. A título de exemplo, refira-se o aluno C_{G3}, que conseguiu perceber que a diferença entre os perímetros eram 8 larguras da moldura. Contudo, a explicação da forma como chega a este número não é completamente explícita. O aluno apesar de optar por uma estratégia de resolução com sucesso, como ilustra a explicação verbal dada pelo aluno e os esquemas representados na figura, demonstrou alguma dificuldade em explicar o seu pensamento.

Aluno C_{G3}: Eu escolhi o 9, porque se é 72 cm… Se o perímetro do retângulo exterior é maior 72 cm do que o perímetro do interior… Este lado anula este e depois fica assim. Anula 8 medidas. Portanto 72 a dividir por 8 é 9.

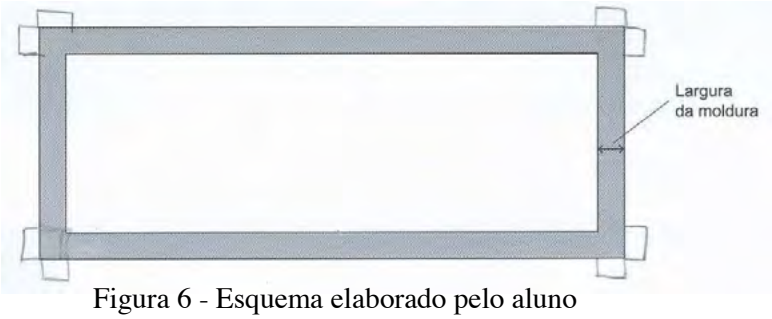


Figura 6 - Esquema elaborado pelo aluno

O aluno C_{G3}, durante a sua explicação, tapa os 4 cantos da figura de modo a que as bases dos retângulos externo e interno tenham o mesmo comprimento, assim como as larguras. Parece que quando o aluno refere "este lado anula este" está a querer dizer que ao retirarmos a parte assinalada pelo aluno, na base superior externa de um lado e do

outro, os comprimento das bases externas e internas são iguais e o mesmo acontece nas alturas dos retângulos.

Pela explicação do aluno verificamos que ele infere que o mesmo acontece nos 4 cantos 2 vezes, ou seja 8 vezes. Portanto, o quociente de 72 cm por 8 é 9 cm.

O aluno M_{G3} também conseguiu extrair relações geométricas entre os lados dos retângulos através da interpretação figurativa.

Aluno M_{G3}: 9 cm.
Professora: Porquê 9 cm?
Aluno M_{G3}: Porque tem aqui um canto e a figura tem 8 de essas partes. Então, 72 a dividir por 8 dá 9.

O aluno, ao explicar como pensou, indicou, na figura, duas porções de segmento de reta do perímetro externo que excedem ao perímetro interno nos 4 cantos da moldura.

O aluno G_{G3} apesar de não escolher a opção correta, utilizou a estratégia "tentativa e erro" para calcular a largura da moldura. Este aluno conseguiu em parte, extrair relações geométricas necessárias que lhe permitia resolver a tarefa com sucesso.

Aluno G_{G3}: Eu escolhi o 12.
Professora: Porquê?
Aluno G_{G3}: Eu pensei …. Aqui dá 24, 12 mais 12. Aqui dá 12, 6 mais 6. Aluno G_{G3}: Ao todo dá 72.
Professora: O enunciado não diz que a largura é constante?
Aluno G_{G3}: Pois… Mas eu não li essa parte.

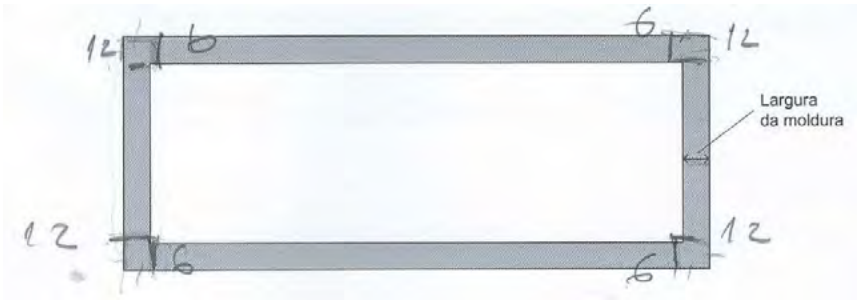


Figura 7 - Esquema elaborado pelo aluno

O aluno G_{G3} representa na imagem as oito porções de segmento de reta do perímetro externo que excedem ao perímetro interno. Tentou encontrar comprimentos para esses 8 segmentos de reta cuja soma fosse 72 cm. Todavia, por distração ou por dificuldades de compreensão, não teve em consideração o facto de a moldura ter uma largura constante e assim não conseguiu encontrar a opção correta.

Verificou-se que dois alunos escolheram a opção correta, mas nas entrevistas constatámos que não utilizaram uma estratégia que demonstrasse a compreensão da tarefa. Como foi o caso dos alunos D_{G3} e H_{G3} que pensaram de forma idêntica.

Aluno H_{G3}: Fiz 72 cm a dividir por 8 que me deu 9 cm.
Professora: De onde vem esse 8?
Aluno H_{G3}: Eu contei os lados dos dois retângulos.

O aluno contou os 4 lados do retângulo exterior da moldura e os 4 lados do retângulo interno da moldura e obteve 8 lados. Como 72 pode obter-se pela multiplicação de 8 por 9 então escolheu a opção 9 cm.

Os alunos E_{G3}, I_{G3} e $L_{G3,}$ pelo facto de não compreenderem o enunciado, tentaram encontrar alguma relação numérica entre as opções apresentadas e os dados numéricos do enunciado.

Aluno I_{G3}: Eu escolhi 9 cm.
Professora: Porquê?
Aluno I_{G3}: Eu não tinha percebido muito bem o enunciado… Então, eu vi um múltiplo de 72 e eram o 12 e o 9. Depois vi qual era a largura mais vulgar de moldura.
Professora: O que é isso de largura mais vulgar?
Aluno I_{G3}: As molduras não são muito grossas, são mais fininhas e por isso escolhi o 9 cm.
Professora: Considera que para chegar à solução a estratégia era efetuar suposições?
Aluno I_{G3}: Eu não percebi muito bem o enunciado e por isso resolvi assim.

Os alunos E_{G3} e L_{G3} seguiram a mesma estratégia mas escolheram a opção "12 cm".

Aluno L_{G3}: Eu pus que eram 12 cm, porque 12 é um …Porque 12 mais 12 é 24, depois 36, 48, 60 e 72.
Professora: Quer dizer que 12 é divisor de 72, não é? O 9 não é?
Aluno L_{G3}: Sim.
Professora: Qual é a relação com a figura? Não encontrou na figura nenhuma relação com o 72 cm?
Aluno L_{G3}: Pois não. Eu não encontrei nenhuma relação.

O aluno J_{G3} apesar de ter selecionado a opção correta não conseguiu explicar porque escolheu a opção "9 cm".

Aluno $J_{G3:}$ Eu fiz ….9.
Professora: Como chegou ao 9 cm?
(O aluno leu várias vezes o enunciado e olhou várias vezes para a figura.)
Aluno J_{G3}: Eu sei que fiz muitas contas.
Professora: Que contas?
Aluno I_{G3}: Eu fiz por tentativa e erro.

A tarefa foi resolvida duas vezes pelos alunos no dia anterior à da entrevista, uma na prova nacional e outra para este estudo. O aluno J_{G3} não efetuou qualquer registo na figura, o que evidencia não ter encontrado alguma relação numérica entre as opções apresentadas e os dados numéricos do enunciado.

O aluno B_{G3}, apesar de parecer conseguir explorar a representação visual só em parte a associa com o conceito de perímetro. Este aluno mostra um *deficit* entre a

combinação do registo visual e analítico, uma vez que parece confundir a largura da moldura com a largura do retângulo que limita a moldura.

Aluno B_{G3}: Eu fiz 11 cm.
Professora: Porquê?
Aluno B_{G3}: Eu fiz 15 + 15 = 30, 10 + 10 = 20, 30 + 20 = 50, 50 + 11 = 61 e 61 + 11 = 72
Professora: De onde surgiram estes comprimentos?
Aluno B_{G3}: Era para chegar ao 72 cm.



Figura 8 - Anotações feitas pelo aluno na figura do enunciado

O aluno B_{G3} foi atribuindo valores para os comprimentos dos lados do retângulo que limitavam a moldura internamente (15 cm e 10 cm). Com esses valores calculou o perímetro interno da moldura (50 cm). Depois, consegue perceber que a altura do retângulo externo teria que ser maior que a do interno e considera que são 11 cm. Como 50 cm adicionados a 22 cm dá 72 cm, então a aluna responde 11 cm. Ou seja, a medida da hipotética largura do retângulo externo da moldura é atribuída à largura da moldura.

Já os alunos A_{G3} e K_{G3} não conseguiram explorar a representação visual associada com o conceito de perímetro, mostrando um *deficit* na coordenação entre o registo visual e analítico ou na combinação de ambos e não conseguiram explicar a razão pela qual escolheram a opção "11 cm" e "12 cm" respetivamente.

Conclusões

Na primeira tarefa, os alunos que escolheram a opção correta observaram a imagem e percecionaram a figura geométrica num contexto não geométrico. Um grande número de alunos conseguiu identificar um polígono com seis lados, côncavo e irregular, classificando-o como um hexágono.

Os alunos entrevistados em nenhum momento fizeram referência às propriedades de um polígono para classificar a figura geométrica observada. O processo para identificar a figura foi puramente percetível e memorizado. Os alunos referem que contaram o número de lados e, como eram seis então, era um hexágono. Os alunos confiaram mais na aparência da figura do que nas especificidades geométricas.

O item é de múltipla escolha e, talvez por isso, alguns alunos que escolheram a opção correta não tivessem demostrado dúvidas na sua escolha, uma vez que todas as

opções são polígonos. Porém, mesmo assim, houve um número considerável de alunos em todas as situações, com menor incidência no grupo de 2013/2014, que apesar de conseguir isolar a figura do contexto não identificou a figura como um hexágono, tal como se pode constatar da análise feita anteriormente das produções e das entrevistas com os alunos.

Na segunda tarefa, só metade dos alunos que participou no estudo conseguiu escolher a opção correta.

A resolução da tarefa exigia uma leitura atenta e cuidadosa do enunciado e uma interpretação minuciosa da figura que acompanhava o enunciado. Ao analisar a figura os alunos tinham que *percecionar as relações espaciais* (Del Grande, 1990) entre o perímetro externo e o perímetro interno dos retângulos da moldura.

Nesta tarefa, um número considerável de alunos, mesmo alguns que escolheram a opção correta, não evidenciaram esta capacidade, o que os impediu de escolher a opção correta ou de apresentar uma estratégia correta para a resolução da tarefa. Os alunos, depois de verificarem visualmente que a diferença entre a base externa da moldura (comprimento externo) e a base interna da moldura (comprimento interno) corresponde a duas larguras da moldura, e que a diferença entre a altura externa da moldura (largura externa) e a altura interna da moldura (largura interna) corresponde duas larguras da moldura, podiam recorrer a pelo menos dois processos para obter a largura da moldura:

(A) como cada retângulo tem duas bases e duas alturas, a diferença entre o perímetro externo da moldura e o perímetro interno da moldura corresponde a 8 larguras da moldura. Então, o quociente de 72 cm por 8 é 9 cm.

(B) por "tentativa e erro" conseguir encontrar uma largura da moldura que multiplicada por 8 fosse igual a 72. Isto é, 9 cm.

Em síntese, nestas duas tarefas era necessário convocar diferentes capacidades espaciais de visualização e, até mesmo, de intuição geométrica. No entanto, nem sempre isso aconteceu. Quando não se encontram convenientemente desenvolvidas, estas capacidades tornaram-se impeditivas de processos cognitivos que possam desencadear a escolha de uma estratégia adequada para a resolução das tarefas.

Esperamos que este estudo, tal como o seu desenvolvimento, ao fornecer elementos de análise para uma compreensão mais profunda do tipo de conhecimentos e capacidades matemáticos a mobilizar nas questões de provas externas, venha ajudar os professores a uma intervenção pedagógica mais fundamentada.

Bibliografia

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 52*, 215-241.

Battista, M. (2007). The Development of Geometric and Spatial Thinking. Em F. Lester, *The Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 843-907). Reston VA: NCTM.

Boesen, J., Lithner, J., & Palm, T. (2010). The relation between types of assessment tasks and the mathematical reasoning students use. *Educational Studies in Mathematics, 105*, 75-89.

Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Ceia, M., Filipe, A., & Santos, C. (2011). Provas de aferição e exames: a qualidade das questões de álgebra. *Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 149-171). EIEM 2011.

Clements, D., & Battista, M. (1992). Geometry and Spacial Reasoning. Em *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Nova York: Macmillian Publishing Co.

Del Grande, J. (1990). Spatial sense. *Arithmetic Teacher, 37(6)*, 14-20.

Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

GAVE. (2010). *Provas de Aferição: 2.º Ciclo - Matemática (Relatório)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gravemeijer, K. (1998). From a different perspective: Building on students' informal knowledge. Em R. Lehrer, & D. Chazan, *Designing, learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 45-66). Londres: Lawrence Erlbaum.

Gutiérrez, A. (2006). La investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la geometria. Em P. Flores, F. Ruiz, & M. Fuente, *Geometría para el siglo XXI* (pp. 14-58). Andaluzia: Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas e Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.

Hershkowitz, R. (1989). Visualization in Geometry--Two Sides of the Coin. *Focus on learning problems in mathematics, 11*, 61-76.

Hershkowitz, R. (1993). Psychological aspects of learning geometry. Em P. Nesher, & J. Kilpatrick, *Mathematics and cognition : a research synthesis by the international*

group for the psychology of mathematics education (pp. 70-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Kirrane, D. E. (1992). Visual Learning. *Training and Development, 46 (9)* , 58-63.

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

OCDE. (2005). *Aprendendo para o Mundo de Amanhã: Primeiros resultados do PISA 2003*. São Paulo: Moderna Ltda.

Semana, S., & Santos, L. (2010). Written report in learning geometry: explanation and argumentation. *CERME6*, (pp. 766-775). Lyon, France.

Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment. Em V. Richardson, *Handbook of research on teaching* (pp. 1066-1101). Washington: American Educational Research Association.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. Em D. Tall (ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 65-81). Dordrecht: Kluwer.

DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO NOS PAÍSES DA PERIFERIA – O PROTAGONISMO DOS ESTADOS NACIONAIS, DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES

Bartolomeu L. Varela
Universidade de Cabo Verde
bartolomeu.varela@docente.unicv.edu.cv

Resumo:

Se tem sido relativamente pacífico o entendimento de que a ação educativa deve combinar o conhecimento universal com a cultura e as especificidades nacionais e locais, na atualidade, o processo de internacionalização da educação e do currículo segundo perspetivas hegemónicas tende a pôr em causa este desiderato e a relegar para o segundo plano o contributo das *epistemologias do sul* na promoção do património universal do conhecimento. No entanto, é possível contrariar-se a lógica dominante na agenda global mediante a promoção de lógicas de colaboração solidária no campo da educação e a assunção de um maior protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores.

Palavras-chave: agenda educativa global, políticas nacionais, epistemologias do sul, protagonismo das escolas e dos professores.

Introdução

Se, no plano teórico e a nível dos discursos políticos, aparenta haver um amplo consenso de que a ação educativa deve combinar o conhecimento universal com o conhecimento das realidades nacionais e locais, ou seja, com a cultura, a identidade e as especificidades próprias dos contextos de formação e aprendizagem dos alunos, esse consenso é mais aparente do que real, posto que as dinâmicas e os processos de configuração das políticas educativas nos estados-nações tendem a ser condicionados pelo potencial de prescrição, regulação e avaliação segundo lógicas hegemónicas a nível das megaestruturas de governação da educação, à escala internacional e regional e até mesmo a nível das macroestruturas educacionais dos estados, mormente os dos países centrais do sistema capitalista mundial.

Na verdade, as políticas e tendências de internacionalização da educação e do currículo no contexto atual, quando regidas por perspetivas hegemónicas, tendem a obliterar ou, ao menos, ofuscar o imperativo da ligação entre o global e o local como dimensões constitutivas do processo de formação dos indivíduos, relegando para um segundo plano o contributo de

outras epistemologias, designadamente as epistemologias ditas do sul na conformação e promoção do património universal da cultura e do conhecimento.

Acontece, entretanto, que a realidade da globalização e os seus correlativos efeitos na esfera educacional não se confinam à perspetiva da hegemonização, pelo que, na senda de outros autores, temos vindo a enfatizar a possibilidade e a necessidade de afirmação de uma globalização alternativa, mediante a ampliação e a consolidação de alianças de países e instituições educativas segundo perspetivas contra-hegemónicas, emancipadoras e solidárias das políticas e práxis educativas.

Sendo certo que estas perspetivas podem ser contrariadas ou condicionadas por certas agendas educativas globais, não é menos verdade que, ao nível dos próprios estados nacionais, incluindo os estados ditos do Sul, podem encontrar-se posturas contraditórias, ecléticas ou de alguma ambiguidade em relação às agendas globais dominantes, facto que, ainda assim, pode ser explorado numa lógica interpretativa e inovadora em função das oportunidades ou margens de iniciativa que possam existir a diversos níveis deatuação das escolas e dos agentes educativos.

Neste texto, pretende-se contribuir para o reforço de uma perspetiva emancipadora da educação, suscetível de congregar alianças quer a nível dos países ditos do Sul ou da periferia quer nos diversos quadrantes do globo, de modo a resgatar-se o sentido profundo da educação que só pode preparar realmente os cidadãos para a vida se promover, de forma consequente, as dimensões universal e local do conhecimento e da cultura.

1. A relação entre o conhecimento universal, a cultura, a idiossincrasia e as especialidades nacionais e locais no contexto atual da internacionalização da educação e do currículo

As investigações sobre a educação e o currículo têm denunciado, sistemática e legitimamente, as tendências de hegemonização da agenda educativa global e de *tylerização* das escolas, mediante a prescrição por instâncias decisoras, nos planos internacional e nacional, de opções e metas de política educativa de forma estandardizada, bem como de procedimentos avaliativos que privilegiam a mensuração dos resultados na lógica de uma *accountability* focalizada no controlo e no *eficientismo* e destituída de preocupações democráticas e emancipadoras.

É, contudo, ilusório pensar-se que as instâncias macropolíticas (a nível dos estados nacionais) e as estruturas *megapolíticas* (a nível das instâncias intergovernamentais e supranacionais) abdicarão das suas prerrogativas de definir quer o tipo de conhecimento válido

para ser ensinado e aprendido nas escolas, quer os mecanismos de aferição desse conhecimento.

A reivindicação de espaços de autonomia e inovação em sede de definição e operacionalização das políticas educativas e, em particular, das opções curriculares, sendo legítima, não pode limitar-se ao plano do discurso nem constituir, para os estados nacionais, as escolas e os professores, um álibi ou pretexto para se eximirem das responsabilidades que lhes concernem no âmbito do processo educativo, tanto mais que, como o evidenciam igualmente diversos autores (Leite, 2003, 2006; Morgado, 2005; Pacheco, 2001, 2002, 2005), não lhes falecem oportunidades para a assunção de uma postura inovadora, reflexiva, interpretativa e emancipadora na prescrição e realização de políticas educativas e, em particular, das decisões curriculares.

Particularmente a nível dos estados nacionais recém-saídos da dominação colonial direta, como é o caso de Cabo Verde, o compromisso com o desígnio de um desenvolvimento humano, democrático, idiossincrático e sustentável só faz sentido se, fundamentalmente, duas condições se realizarem de forma concomitante.

Por um lado, sob pena de defraudarem as expetativas dos respetivos povos, as novas elites governantes só podem legitimar-se por via democrática e através de uma ação governativa que traduza as aspirações nacionais, corporizando o aforismo, tão caro a Amílcar Cabral, de que a luta de libertação nacional não termina com o içar da bandeira e o entoar do hino, devendo implicar a "libertação das forças produtivas humanas e materiais da nossa terra, no sentido delas se poderem desenvolver plenamente de acordo com as condições históricas que a gente está vivendo hoje em dia" (Cabral, 1974a, p. 111).

Por outro lado, as políticas governamentais devem promover um tipo de educação que seja capaz de traduzir e viabilizar um projeto nacional de desenvolvimento ancorado na identidade, na cultura e nas especificidades nacionais, sem ignorar o imperativo de preparar os cidadãos numa perspetiva universalista. Em tal contexto e nessa perspetiva, para que servem as escolas?

Se, em geral, ninguém parece negar o papel das "escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento" (Young, 2007, p. 1288), as posições divergem quanto à natureza e à finalidade desse conhecimento. Uma dessas posições consiste na "tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as "necessidades da economia", numa espécie de vocacionalismo em massa" (ibidem., p. 1290), cujos propósitos instrumentalistas encontram cada vez mais apoio das altas esferas decisoras das políticas educativas. A outra posição filia-se no entendimento de que às escolas incumbe "capacitar

jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade e, para adultos, em seus locais de trabalho" (ibidem, p. 1294).

A esse conhecimento, suscetível, por exemplo, "de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (ibidem, p.1294), Young denomina de "conhecimento poderoso". Trata-se, segundo o autor, de um conhecimento especializado, que não ignora mas vai além do conhecimento quotidiano ou dependente do contexto. Dito de outro modo, trata-se do "*conhecimento teórico"* que é "desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade", fornecendo "uma base para se fazer julgamentos e é, geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências" (ibidem, p. 1296).

É esse conhecimento poderoso que permite às crianças oriundas de meios económica, social e culturalmente mais desfavorecidos "caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares", posto que não há nenhuma utilidade para os alunos construir "um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição" (ibidem, p 1297)

Note-se que o conceito de conhecimento poderoso proposto por M. Young não ignora o conhecimento leigo, experiencial, do quotidiano ou do senso comum, intrinsecamente ligado à cultura, às crenças e identidades populares, nem a perspetiva emancipadora do currículo, como, de resto, o próprio autor faz questão de deixar claro no trabalho que vimos citando. O que o autor propugna é um conhecimento escolar suscetível de promover o empoderamento dos alunos, de modo a que possam evoluir além do seu ponto de partida.

É, em larga medida, nesse sentido que se posicionava Cabral, no contexto da luta de libertação nacional quando apontava a necessidade de "defender e desenvolver as manifestações de cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher ou criança" (Cabral, 1974b, p. 51), preconizando, do mesmo passo, uma abordagem científica da cultura nacional:

> Muita gente (…) pensa que, para resistir culturalmente em África, temos que defender as coisas negativas da nossa cultura. Não, a nossa opinião não é essa" (ibidem, p. 190)
> (…) Temos que basear a nossa cultura na ciência. Temos de tirar da nossa cultura tudo o que é anticientífico (ibidem, p. 200)

A par da promoção de uma educação escolar ancorada na realidade e na cultura autóctones, por um lado, e no conhecimento científico, por outro, importa que se desenvolva uma perspetiva universalista da educação e da cultura.

Assim, Cabral alertava para o facto de as realidades guineense e cabo-verdiana serem parte integrante da realidade universal, que as influenciam, assim como é por elas influenciada:

> "Tanto a nossa terra, Guiné e Cabo Verde, como a nossa luta fazem parte de uma realidade maior que essa e é influenciada (por) e influencia outras realidades no mundo" (Cabral, 1974b, p.102)
> A nossa realidade não está isolada, não está só. Em muitas coisas que temos de fazer, temos que pensar antes que estamos integrados noutras realidades. Isso é muito importante para não cometermos erros" (ibidem, p. 102)
> "A nossa cultura deve desenvolver-se ao nível nacional, da nossa terra. Mas sem desprezar, nem considerar menos a cultura dos outros, e com inteligência, aproveitando da cultura dos outros tudo quanto é bom para nós, tudo quanto possa ser adaptado às nossas condições de vida. A nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência"… (ibidem, pp. 198-199)

Com efeito, a experiência dos povos ensina que, apesar da persistência de casos exacerbados de localismos, não é viável um desenvolvimento autárcico dos países, a revelia de contextos mais amplos (regionais, continentais, mundiais). Nessa perspetiva, a via a seguir-se não tem de ser nem a mera subserviência nem a rejeição acrítica da cultura, de modos de vida e de valores que vêm do estrangeiro.

Posicionando-se a respeito de forma consequente, Amílcar Cabral combatia essas duas tendências radicais, insistindo que "devemos saber, diante das coisas do estrangeiro aceitar aquilo que é aceitável e recusar o que não presta", o que exige a capacidade de "assimilação crítica" (ibidem, p. 217).

A visão de Cabral sobre o conhecimento e a cultura tende, pois, para a "multiculturalidade" que, na aceção de Paulo Freire (2003, p. 156), "não se constitui na justaposição de culturas", nem muito menos na sobreposição de uma cultura sobre as outras, mas na "liberdade conquistada" de cada uma delas se mover no respeito pela outra, correndo, livremente, "o risco de ser diferente, sem medo de ser diferente".

Na mesma perspetiva se enquadra o entendimento de Moreira (2009) que, no âmbito do processo de internacionalização da educação, defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os modelos externos com as perspetivas de valorização e preservação de histórias e idiossincrasias locais. Desta sorte, afigura-se possível, no entendimento do autor, corporizar uma diglossia cultural e curricular que permita transitar entre distintas realidades culturais, escolhendo-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriada a cada situação. Dito de outro modo, o autor sustenta a viabilidade de um cosmopolitismo de pendor contra-hegemónico, engendrado a partir de coligações progressistas no campo do currículo, mediante a assunção de uma posição intelectual de respeito pela pluralidade de culturas e de abertura a experiências e culturais divergentes, o que equivale a dizer que se pode lutar contra a uniformidade e a hegemonia,

deixando em aberto quer as possibilidades de incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em inúmeros contextos culturais, quer as novas oportunidades para o exercício da solidariedade nos planos internacional, regional e local.

Em suma, a nível dos estados nacionais periféricos e, designadamente, dos países ditos do Sul, temo-nos posicionado ao lado dos que defendem que é possível contrariar o hegemonismo curricular através de políticas e práxis de globalização solidária da educação, atendendo, assim, às especificidades institucionais, nacionais e locais (Varela, 2013a).

Por outro lado, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interativo, não envolve apenas a dimensão instituída, ou seja, a prescrição do currículo a nível macro, havendo, outrossim, a nível das escolas, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo (Pacheco, 2001; Leite, 2003; Varela, 2013b), conformando a dimensão instituinte desse processo. Desta sorte, é possível erigir-se uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e, como tal, capaz de construir e ou conquistar um espaço epistemológico e pedagógico que permita "aprofundar o modo como o currículo (tanto o prescrito, no plano oficial, como o teorizado, a nível do campo científico) é percebido, adotado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano escolar" (Varela, 2013b, p. 19)

2. Condicionantes, oportunidades e desafios das políticas educativas nos estados nacionais da periferia

Se, nas décadas de 80 e 90 do século XX, eram os condicionalismos económicos que ditavam as regras de acesso às ajudas ou aos financiamentos para o desenvolvimento dos países recém-independentes, nos diversos domínios, incluindo o da educação, mais recentemente, são os condicionalismos políticos, articulados com os primeiros, que prevalecem, mediante a aplicação de fórmulas ou receitas, como a observância da «democracia representativa» ou da «boa governação», acompanhadas de considerações que denunciam, ainda que de forma sub-reptícia, tentações «coloniais» (Varela, 2008, p.3).

Na verdade, estudos no âmbito da sociologia da educação evidenciam que as políticas educativas, tanto na sua prescrição como na sua realização e avaliação são intersetadas por relações de poder que se desenvolvem tanto nos "contextos de interação (nível *micro*)" como "nos contextos organizacionais ou institucionais (nível *meso*)", passando pelo "contexto do Estado nacional (nível *macro*), até aos atores e instâncias que constroem a *agenda da globalização* ou a agenda das instâncias internacionais e supranacionais (nível *mega*)", implicando "articulações

complexas", em que se evidenciam "as complementaridades, contradições e paradoxos entre os diferentes níveis" (Afonso, 2012, 188).

Ora bem, apesar dos possíveis e reais efeitos nefastos de uma globalização hegemónica de alta intensidade, que tende para o isomorfismo e a uniformidade na esfera educacional, segundo a lógica do mercado, não são conhecidas as evidências de uma conformidade linear entre os quatro níveis referidos nem tampouco da consecução generalizada do propósito de "homogeneização ou uniformização de políticas e orientações educativas" nas escolas, "mesmo quando a reconfiguração do papel do estado passa pelas condicionantes inerentes à cedência voluntária de parcelas de soberania nacional através da integração em instâncias supranacionais de carácter regional", como assinala Afonso (2001, p. 41).

Se é certo que o alinhamento dos estados nacionais da periferia, incluindo países ditos do Sul, com a agenda global dominante fica a dever-se, em larga medida, ao forte condicionamento imposto pelos países centrais e pelas organizações internacionais sob seu controlo no acesso ao financiamento das políticas educacionais, não é menos verdade que tal facto não explica cabalmente esse alinhamento. Com efeito, além da existência de margens para a negociação com as entidades financiadoras, nomeadamente a nível da OCDE, do BM, do FMI, etc., de projetos que salvaguardem, no essencial, o interesse nacional, têm vindo a evidenciar-se possibilidades de financiamento alternativo a nível de países em desenvolvimento e no quadro das relações Sul-Sul. É caso para se colocar a hipótese de que se está, em certos casos, perante um autocondicionamento por parte destes países, em virtude de fatores outros, de entre os quais não se pode escamotear a existência de afinidades político-ideológicas e de interesses económicos na base das quais se constroem alianças entre as elites governamentais dos estados pós-coloniais e os grupos dominantes nos países centrais da economia capitalista.

A propósito da possibilidade de exploração de margens de negociação para a viabilização de financiamentos para a consecução de políticas educacionais autóctones, Almerindo Afonso (ibidem, p. 41) lembra que trabalhos na área da sociologia das políticas educativas realizados no período que vai aproximadamente de 1985 a 1995 "apontam para a existência de decisões extremamente ambíguas e heterogéneas", que também podem ainda encontrar-se em documentos internacionais do BM, do FMI e da OCDE, possibilitando tanto a sua adoção numa perspetiva hegemónica como numa lógica mais congruente com desígnios emancipadores.

Efetivamente, na modelação dos projetos de desenvolvimento a serem submetidos à aprovação de instâncias internacionais de financiamento, os países periféricos, designadamente os do Sul, devem ser os primeiros a assumir a responsabilidade de traduzir suas culturas,

identidades e potencialidades, instaurando, no quadro de uma «sociologia das emergências», uma lógica cosmopolita de natureza emancipadora, no sentido da "ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles a tendência de futuro (ao Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração" (Santos, 2002, p. 256).

Desta sorte, a tradução das especificidades nacionais e locais em sede da formulação e operacionalização das políticas educativas afigura-se viável na medida em que houver da parte dos estados nacionais um esforço abnegado (e interessado) no sentido da descoberta de "espaços de ambiguidade e até de estratégias de resistência", suscetíveis de poderem ser aproveitados "para contrariar os efeitos da retórica ideológica neoliberal", agindo, assim, ao arrepio dos "pessimistas ou descrentes em relação às possibilidades da 'globalização contra-hegemónica', que não se cansam de anunciar (…) a inevitável convergência global de todos os sistemas educativos" (Afonso, 2001, p.41).

3. A experiência educacional no Cabo Verde pós-colonial: Que ilações?

Em Cabo Verde, apesar de alguma ambiguidade que ainda se pode descortinar na abordagem sobre a identidade cultural dos cabo-verdianos, a aposta na promoção do conhecimento da idiossincrasia e da realidade do arquipélago é evidente, mas não é fenómeno recente. Como o demonstra Fernandes (2005, p. 97), entre a última década do século XIX e inícios do século XX, a elite letrada cabo-verdiana procurou contrariar "a ideia de que a dominação colonial se funda e legitima na ciência", produzindo um "corpo mais ou menos coerente de enunciados e de máximas sobre os cabo-verdianos, o qual não apenas funciona como contrapeso ao modelo classificatório hegemónico, mas também, e sobretudo, auxilia na construção de um importante repositório sobre a identidade, o carácter, e a peculiaridade do povo cabo-verdiano".

No período pós-Independência, a experiência cabo-verdiana evidencia que é possível defender-se a identidade, o interesse e as especificidades nacionais no processo de formulação e negociação de políticas e projetos de reformas educacionais, sem deixar de se ter em consideração as opções e prioridades definidas no contexto universal. Daí que a política externa de Cabo Verde se tenha orientado, desde a Independência, e na senda do pensamento de Cabral, no sentido da maximização das oportunidades de inserção do país em redes internacionais de colaboração solidária para a definição e realização de políticas de desenvolvimento (Cardoso,

1986), designadamente nos campos do ensino, da investigação científica e da inovação tecnológica.

Pequeno país do Atlântico médio, marcado pela insularidade e pela dispersão do seu território, com escassos recursos naturais clássicos, Cabo Verde apostou, desde a primeira hora da sua existência como Estado Independente, na educação do homem cabo-verdiano, o "mais valioso recurso e o fator principal de desenvolvimento[1]", estando subjacente a esta premissa o entendimento de que só uma educação de elevada qualidade seria suscetível de contribuir a realização da estratégia e do desígnio nacional de desenvolvimento (Varela, 2011).

Assim se compreende que, a par da prioridade que foi dada, em 1975 (ano da Independência Nacional), à generalização efetiva do ensino primário de quatro anos e à melhoria da sua qualidade, com grande apoio de países parceiros e de organizações internacionais, o Governo cabo-verdiano tivesse, quatro ano depois, assumido a iniciativa de criar o primeiro embrião do ensino superior – o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário -, num contexto em que o ensino superior não era considerado prioritário pelo Banco Mundial e por outras agências de financiamento de projetos de desenvolvimento de países recém-independentes, visto considerarem-no como um serviço público dispendioso, concorrente com os outros níveis de ensino no acesso aos recursos orçamentais e servindo sobretudo as classes privilegiadas (Varela, 2011).

O sucesso da aposta feita no ensino superior, inicialmente à revelia da prioridade definida na agenda do Banco Mundial, fez com que o país obtivesse ganhos consideráveis no seu sistema educativo. E quando o Banco Mundial, reconhecendo embora a importância do ensino superior como fator de crescimento económico, no contexto de uma economia globalizada, fortemente baseada no conhecimento (Bloom & outros, 2006), pressiona os países da Africa Subsariana no sentido de oferecem alternativas de "educação terciária de mais baixo custo" e curta duração, dadas as limitadas capacidades de financiamento (Banco Mundial, 2010, p. 118), Cabo Verde não faz uma cedência cega a tais pressões, decidindo oferecer aos cabo-verdianos, a par das ofertas de licenciatura, de mestrado e até de doutoramento, cursos de estudos superiores profissionalizantes não exclusivamente orientados para a integração no mercado, mas dotados de um currículo que permita aos diplomados que o desejem a prossecução dos estudos, a nível de licenciatura, nas áreas afins, com a atribuição de equivalência às unidades curriculares correspondentes aos planos de estudos.

[1] Cf. Brochura *Lutar pelo desenvolvimento económica e social*, publicada em 1983 pelo Departamento de Informação e do PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde).

Cabe salientar, a este propósito, que, num esforço de conciliação dos interesses nacionais com as opções que vêm sendo traduzidas nas agendas internacionais, os documentos referenciais da política educativa cabo-verdiana, desde a Constituição aos diplomas sobre o ensino superior, passando pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Programa de Governo, consagram uma perspetiva pragmática de educação a diversos níveis, procurando equilibrar a orientação científica e humanística com um enfoque economicista, ainda que este tenda a ser mais evidente no último documento (Varela, 2012a, 2013a).

Assim, perfilhando o princípio de que a educação deve ser "integral", a Constituição cabo-verdiana assume a orientação de que a ação educativa, nos diversos níveis do ensino, deve, nomeadamente, "contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos" e "preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da atividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida ativa e para o exercício pleno da cidadania" (CRCV, artº 78, nº 2, alíneas a e b), orientação que é retomada e desenvolvida pela Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, de 2010 (Varela, 2012a, 2013a).

Igualmente numa perspetiva eclética, mas como se referiu, com um enfoque mais economicista, o Programa de Governo (2011-2016) assume os desafios educacionais dum mundo novo caracterizado pela crescente concorrência e pela globalização, correlacionando a educação e o acesso ao conhecimento com o imperativo de "capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador de crescimento económico" (pp. 23 e 39), pelo que propugna o direcionamento do sistema de ensino no sentido do "empoderamento de estudantes", da "produção de inovadores e de empreendedores" (ibidem, p. 42) e enfatiza:

> "Não podemos competir ou sonhar construir uma economia dinâmica, competitiva e inovadora com prosperidade partilhada por todos se não tivermos recursos humanos capazes de competir com os melhores no mundo. De facto, na super competição do mundo de hoje, o conhecimento ultrapassou o capital como sendo o mais importante fator de produção. Isto tem consequências de grande dimensão para as empresas e nações. Neste mundo novo, o acesso ao conhecimento e como melhor utilizá-lo transformou-se na base para a criação da riqueza e para vencer o jogo da competitividade global. Apenas temos de olhar para as experiências dos países que transitaram de países em desenvolvimento para desenvolvidos" (ibidem, p 39).

A nível das línguas, o global e o local articulam-se, propugnando o Programa do Governo "garantir que todos os cabo-verdianos possam falar pelo menos duas línguas internacionais, para além da língua materna" (ibidem p. 42)., ainda que, na nossa perspetiva, a oficialização plena da língua cabo-verdiana, a par da portuguesa, devesse ser já um facto, observadas que foram, no essencial, as cautelas para as quais Amílcar Cabral chamava a atenção (Cabral, 1974b).

No plano legal, os normativos vigentes em matéria de ensino superior filiam-se na orientação de que as suas instituições "devem promover a alta cultura, tendo como referência o conhecimento universal" (Varela, 2013a, p.8), nomeadamente quando consagram que "as instituições do ensino superior têm por objetivo a qualificação de alto nível dos cabo-verdianos, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos estudantes, num quadro de referência internacional" (nº 1 do artigo 2º do RJIES).

O caráter eclético e híbrido das opções de política educativa cabo-verdiana a diversos níveis traduz o pragmatismo dos dirigentes cabo-verdianos que, na esteira do pensamento cabralista, sempre estiveram cientes de que só podem fazer face aos desafios do desenvolvimento numa perspetiva de rede colaborativa, ampliando as alianças externas, sem hipotecar o interesse nacional. Exemplo desta postura pragmática encontramo-lo no discurso do então Primeiro-ministro cabo-verdiano publicado, em 1980, sob o título "Não vivemos sós no mundo"[2].

É certo que não faltam exemplos de adoção, a nível da macroestrutura político-educacional cabo-verdiana, de opções que traduzem um alinhamento acrítico com discursos e orientações dominantes na agenda internacional.

Tal é, por exemplo, o caso da abordagem por competências. Se bem que os normativos não explicitem o conceito de competências adotado, a referência à abordagem curricular por competências é recorrente no discurso oficial, numa espécie de modismo em que se evidenciam ambiguidades e não poucos equívocos, tal como acontece quando se afirma que tal abordagem, introduzida a partir do primeiro ano de escolaridade, vem substituir as abordagens anteriores (por objetivos, por conteúdos, etc.), que estariam hoje ultrapassadas, por serem alegadamente tradicionais (Varela, 2012b).

Acontece que, por um lado, "a esmagadora maioria dos docentes diplomados para o exercício de funções no sistema educativo cabo-verdiano, não pôde, ao longo da sua formação, adquirir conhecimentos fundamentais sobre o currículo, o desenvolvimento curricular, a abordagem por competências e a integração curricular, entre outras temáticas que decorrem das mudanças curriculares que se têm em perspetiva" e, por outro lado, "são ainda escassas e superficiais as ações de formação em exercício levadas a cabo no âmbito da preparação das condições para a implementação das inovações curriculares preconizadas", razão pela qual "a grande maioria dos docentes e profissionais da educação possui ainda um conhecimento

[2] Cf. Relatório das atividades do Governo apresentado à VIII Sessão Legislativa da Assembleia Nacional Popular de Cabo Verde, em Dezembro de 1980, pelo Primeiro-Ministro Pedro Pires, intitulado "Não vivemos sós no mundo".

superficial, enviesado ou mesmo nulo dos conceitos envolvidos nas novas abordagens curriculares preconizadas" e, sobretudo, das profundas implicações da introdução dessas inovações (Varela, ibidem, p. 2).

Ora, apesar da ambiguidade concetual referida, pode estar-se perante uma oportunidade de apropriação criativa, reflexiva e inovadora da abordagem por competências, como, de resto, o demonstram os resultados de um trabalho de investigação-extensão que vimos desenvolvendo junto de escolas do ensino básico e secundário e da delegação do ministério da educação do concelho da Praia, tendo por objeto o planeamento educativo e curricular nos contextos local e de escola.

Outra demonstração da possibilidade de se erigir boas práticas de abordagem por competências, apesar da ambiguidade existente nos normativos e nalgum discurso, é a que resulta do esforço, ainda que, nalguns casos, pouco conseguido, de elaboração, por parte de professores e coordenadores do concelho da Praia, de provas de avaliação sumativa de alunos do ensino básico com base na pedagogia das competências e da integração curricular no termo do ano letivo 2013/2014.

Efetivamente, e tal como se assinalou acima, a nível das escolas e da atuação concreta dos professores, é possível maximizar-se a conquista e ou o aproveitamento de oportunidades de realização dos currículos oficiais numa perspetiva interpretativa, crítica, inovadora e emancipadora, que é propósito do sentido profundo que deve conferir-se ao ato pedagógico (Varela, 2013b).

De resto, a assunção, a esse nível, de um significativo ou até mesmo de um crescente protagonismo por parte das escolas e dos professores afigura-se tanto mais realista quanto é certo que, em Cabo Verde, como, certamente em outros países do Sul, que têm de fazer face a uma diversificada gama de desafios de crescimento e desenvolvimento, é manifesta a impossibilidade de se erigir um Estado regulador omnipresente e tentacular, capaz de anular o papel dos agentes educativos nos processos de modelação e realização dos currículos no quotidiano educacional.

Conclusão

A globalização tende a ser encarada, preferencialmente, na sua perspetiva hegemónica, enfatizando-se os malefícios que dela decorrem, nomeadamente, em sede da definição das políticas educativas e dos processos regulatórios, incluindo os de avaliação e prestação de contas, sem se cuidar, amiúde, de identificar e explorar as possibilidades alternativas e emancipadoras de conceção e realização da educação. Quando tal acontece, a face mais odiosa

da globalização pode servir de álibi para a submissão acrítica à agenda global dominante, camuflando, não poucas vezes, interesses egoístas das elites nacionais, nomeadamente nos estados periféricos ou do Sul, em contraposição com o compromisso ético, que lhes incumbe, de traduzirem, nas políticas educativas, o desígnio nacional de desenvolvimento humano, solidário e sustentável.

Por outro lado, o conformismo face à alegada fatalidade do hegemonismo curricular é suscetível de levar as escolas e os professores a não valorizarem suficientemente as respetivas responsabilidades no processo educativo, abdicando do seu protagonismo na promoção de uma educação que, sem deixar de se orientar pela aposta no conhecimento universal", se desenvolva numa perspetiva idiossincrática, reflexiva, crítica, inovadora e emancipadora.

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2012). Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação – Entrevista a Marilda Pasqual Schneider. In *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 185-190, jul/dez.

Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp. 33-48.

Banco Mundial (2010). *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana.* Washington DC: Banco Mundial.

Bloom, D. *et al* (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard University.

Cabral, A. (1974a). *PAIGC – Guiné Bissau. Nação africana forjada na luta*. Textos Amílcar Cabral /Nº 1. Lisboa: Nova Aurora.

Cabral, A. (1974b). *PAIGC - Unidade Luta*. Textos Amílcar Cabral /Nº 2. Lisboa: Nova Aurora.

Cardoso, R. (19986). Cabo Verde - Opção para uma Política de Paz. Praia: Instituto Caboverdeano do Livro. Colecção: Estudos e Ensaios.

Fernandes, G. (2005). *Em Busca da Nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde Crioulo.* Editora da UFSC, IBNL.

Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J.C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Santos, B.S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002:237-280.

Varela, B.L. (2013a). *Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde*. Praia: Portal do conhecimento de Cabo Verde.

Varela, B. L. (2013b). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-Verdianos* Nº Edição Especial / Atas I EIRI Dez. 2013.

Varela, B. L.(2012a). Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular em Cabo Verde. In *La Recherche en Éducation,* n.º 7 (2012), pp. 45-65.

Varela, B.L.(2012b). *Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práxis educacionais. Praia: Universidade de Cabo Verde* - Portal do conhecimento de Cabo Verde.

Varela, B.L. (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.

Varela, O. B. (2008). A Governação Global Neoliberal e a Emergência de Formas Alternativas de Governação Política, Económica e Social na África Subsariana. In *12th General Assembly Governing the African Public Sphere*. Yaoundé: Cameroun.

Young, M.F.D. (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

Referências normativas/documentais

Constituição de Cabo Verde de 1992 - Lei de Revisão Constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de Julho – Estabelece o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES).

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo. Programa de Governo 2011-2016. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL COMO CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO[i]

Diana Neto [1] & Carlos Manuel Ribeiro da Silva [2]

[1] Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, diananeto@hotmail.com
[2] Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, carlos@ie.uminho.pt

Resumo

Cada vez mais surge a preocupação de desenvolver um currículo baseado nos interesses, necessidades e capacidades dos alunos. Contudo, os profissionais de educação demonstram alguma dificuldade em colocar este currículo em prática. Esta comunicação resulta de uma investigação-ação-reflexão colaborativa com dois grupos de crianças, um de Pré-Escolar e outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que o currículo se desenvolveu sobre a perspetiva de Projeto Curricular Integrado tendo como Núcleo Globalizador a Cultura Local. Ambos os projetos têm, assim, como temática de intervenção e de investigação a cultura local como motivação para a aprendizagem e para o desenvolvimento curricular.

1. Introdução

As teorias tradicionais de currículo estão mais que ultrapassadas. Acreditar que o currículo é um conjunto de disciplinas a lecionar, privilegiando os conhecimentos e as atividades torna-se impensável. O currículo não é um *pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007) e, portanto, não deve ser entendido como uniforme para todos e em qualquer situação. O currículo compreende, para além dos conteúdos disciplinares, as ações e os contextos desenvolvidos fora das áreas curriculares, numa perspetiva integrada e integradora de saberes e de saber-fazer, trabalhando as dimensões do ser, do formar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros. Neste sentido, os profissionais de educação devem repensar o currículo e adaptá-lo à realidade dos seus alunos, considerando os conteúdos culturais como eixos transversais do processo de ensino e aprendizagem, encontrando, deste modo, uma harmonização entre o Currículo Nacional e o Currículo Local.

O conceito de cultura adotado pode ser entendido como tudo aquilo que o Homem acrescenta à natureza, em virtude da sua atividade transformadora e criadora e que adquire ao viver em sociedade. Estas conceções amplas de currículo oferecem mais vantagens, uma vez que disponibilizam um guia aberto para a intervenção educativa e inclui todas as aprendizagens que os alunos realizam à margem das intenções do corpo docente. A cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo possibilita uma integração de campos de conhecimentos e de experiências que promovem nos alunos a compreensão reflexiva e crítica da realidade a que pertencem. Esta integração desperta e estimula nos alunos um maior interesse e curiosidade e, consequentemente, a terem uma participação responsável e crítica. Com este método de trabalho os alunos desenvolvem as suas competências, o caráter e a personalidade, descobrem e desenvolvem talentos.

2. A construção de Projetos Curriculares Integrados e a Cultura Local

O Projeto Curricular Integrado (PCI) (Alonso, 1996, 1998) é um documento elaborado por todos os intervenientes da educação e que encara o currículo sobre a

perspetiva de projeto, articulando as diferentes áreas curriculares e possibilitando aos alunos uma postura autónoma, responsável, proactiva e curiosa, diretamente relacionada com os seus interesses, capacidades e necessidades. O PCI é organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializadas e interligadas de "atividades integradoras", globalizadoras, significativas e contextualizadas nas experiências e conceções dos alunos. Privilegia a metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa, numa lógica de resolução de problemas (Alonso & Lourenço, 1997). A investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008; La Torre 2003) é o procedimento metodológico que motiva os alunos e os profissionais de educação para a aprendizagem, na investigação de temas e problemas. Permite dar resposta ao aqui e no agora cultural, social e histórico. A investigação-ação é um processo cíclico que se inicia com uma situação, problema ou propósito sobre o qual investigar e que se desenvolve em quatro fases: planificação, implementação da ação, observação dos efeitos da ação e reflexão sobre esses efeitos. Posteriormente, e com base na reflexão, há um reiniciar do ciclo com recursos a novas estratégias com o objetivo de melhorar a ação anterior e com o propósito fundamental da melhoria da prática educativa.

3. "De Colher em Colher... Vamos Aprender e Crescer"



Figura 1 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado "De colher em colher... Vamos aprender e crescer", desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar.

O projeto "De Colher em Colher... Vamos Aprender e Crescer" desenvolveu-se em contexto de Educação Pré-Escolar, no Infantário Nuno Simões, em Guimarães. O grupo B, de alunos com 5 anos, era composto por 15 crianças. Era um grupo de classe média-alta, heterogéneo e relativamente novo. As crianças preferiam trabalhar em grupo e de assumir papéis e responsabilidades dentro do mesmo. Apreciavam trabalhar nas áreas de 'Construções', 'Computador' e 'Disfarce' e gostavam de partilhar as suas ideias, sendo, por isso, crianças bastante comunicativas e participativas. O grupo mostrava muito interesse em aprender mais sobre a cultura local, nomeadamente no que

diz respeito à cutelaria. Como a função cultural da escola não estava a ser desenvolvida e valorizada, entendeu-se aproveitar esta oportunidade.

O Desenho Global do Projeto (Figura 1) retrata o projeto desenvolvido. No Núcleo Globalizador encontramos uma rosa feita a partir de colheres de plástico, contornada pelo título do projeto. À sua volta encontram-se as três Atividades Integradoras desenvolvidas durante a concretização deste projeto: "Que tipos de colheres existem?", "Para que servem as colheres?" e "O que podemos fazer com as colheres?". Como imagens representativas das diferentes Atividades Integradoras, podemos encontrar objetos elaborados pelas crianças ao longo do projeto. Nas margens do Desenho Global encontramos os Princípios Educativos orientadores da prática educativa e das decisões tomadas na construção, planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos e dos resultados do PCI.

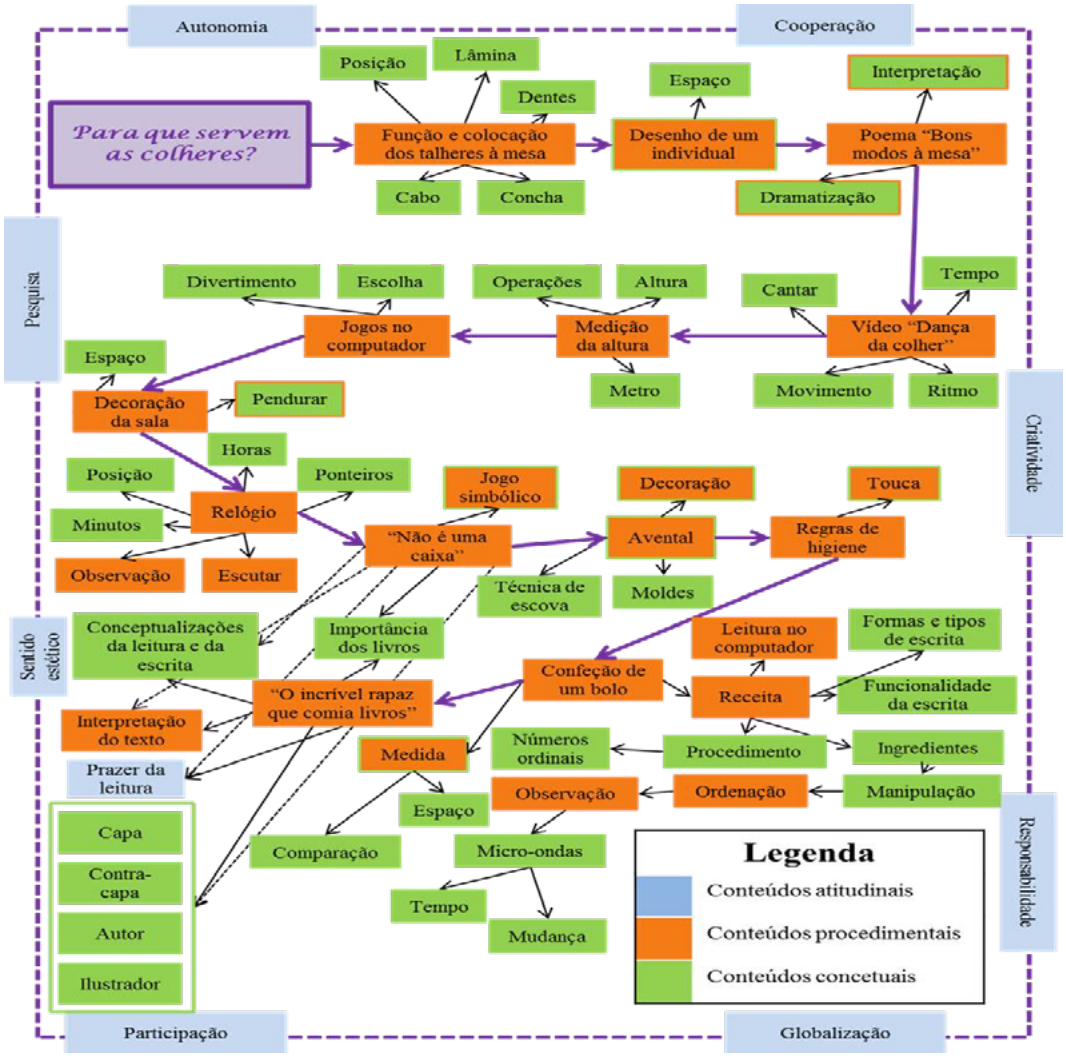


Figura 2 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora "Para que servem as colheres?".

Nesta comunicação apresenta-se apenas a Atividade Integradora "Para que servem as colheres?". De modo a que as crianças possam encontrar sentido e relevância naquilo que aprendem, as atividades desenvolvidas foram contextualizadas nas suas experiências e conceções prévias. Assim, quando questionadas sobre para que servem as colheres, as crianças apenas referiram que servem para comer e mexer. Quando questionadas sobre o que queriam saber, as crianças responderam que queriam aprender

porque é que se fazem os talheres. O Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora (Figura 2) revela as tarefas/atividades desenvolvidas, bem como os conteúdos centrais explorados a partir das mesmas.

Como se pode observar, as crianças realizaram diversas atividades que lhes permitiram realizar aprendizagens em todas as áreas do conhecimento e compreender que as colheres servem para muitas outras funções, para além dos simples atos de comer e mexer. Podemos realizar medições, utilizando a colher como uma medida não padronizada, observar um relógio com ponteiros de talheres, decorar um avental com moldes de colheres... Além disso, na exploração de diferentes colheres, as crianças aprenderam que existem colheres com funções específicas.

4. Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães

O projeto desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico intitulou-se "Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães" (Figura 3) e teve lugar no Colégio do Ave. A turma B do 2.º ano, igualmente constituída por 15 alunos, integrava uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A aluna com NEE estava sujeita a um Programa Educativo Individual e a um Currículo Específico Individual, acompanhando a turma apenas nas aulas coadjuvadas. Era uma turma muito heterogénea, mas que revelava vontade de aprender, entusiasmo e motivação para as experiências de aprendizagem das diferentes áreas curriculares. Muitos revelavam dificuldades ao nível do Português, mais especificamente ao nível da ortografia. Estes demostravam interesse em aprender mais sobre a sua cultura e, um pouco à semelhança com o que aconteceu em contexto de Educação Pré-Escolar, a cultura local não era uma área de trabalho prioritária, revelando-se uma lacuna na função cultural desta turma.



Figura 3 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado "Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães", desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Núcleo do Desenho Global do Projeto encontramos o coração que simboliza a cidade de Guimarães como Capital Europeia da Cultura rodeada com o título do projeto. "Ao encontro dos museus de Guimarães", "A gastronomia típica vimaranense" e "Caça ao erro para melhor escrever!" são as Atividades Integradoras desenvolvidas durante o projeto. Esta última refere-se ao projeto de investigação da minha colega de estágio[ii] e, por isso, não está intimamente relacionada com a temática da cultura. Ainda assim, as tarefas/atividades desenvolvidas ao nível da exploração ortográfica partiram sempre das temáticas da Cultura Local que estavam a ser pesquisadas no momento, promovendo desta forma a articulação curricular. As 'pegadas' no desenho global do projeto pretendem dar a perceção que o caminho pode continuar para 'fora' deste, pois querem demonstrar que a busca pelo conhecimento da Cultura e da Correção Ortográfica ainda não terminou e pode ser desenvolvido, se assim houver oportunidade e for desejável. Trata-se de uma caminho, de uma jornada com várias etapas, sempre possível de ser enriquecido e melhorado.

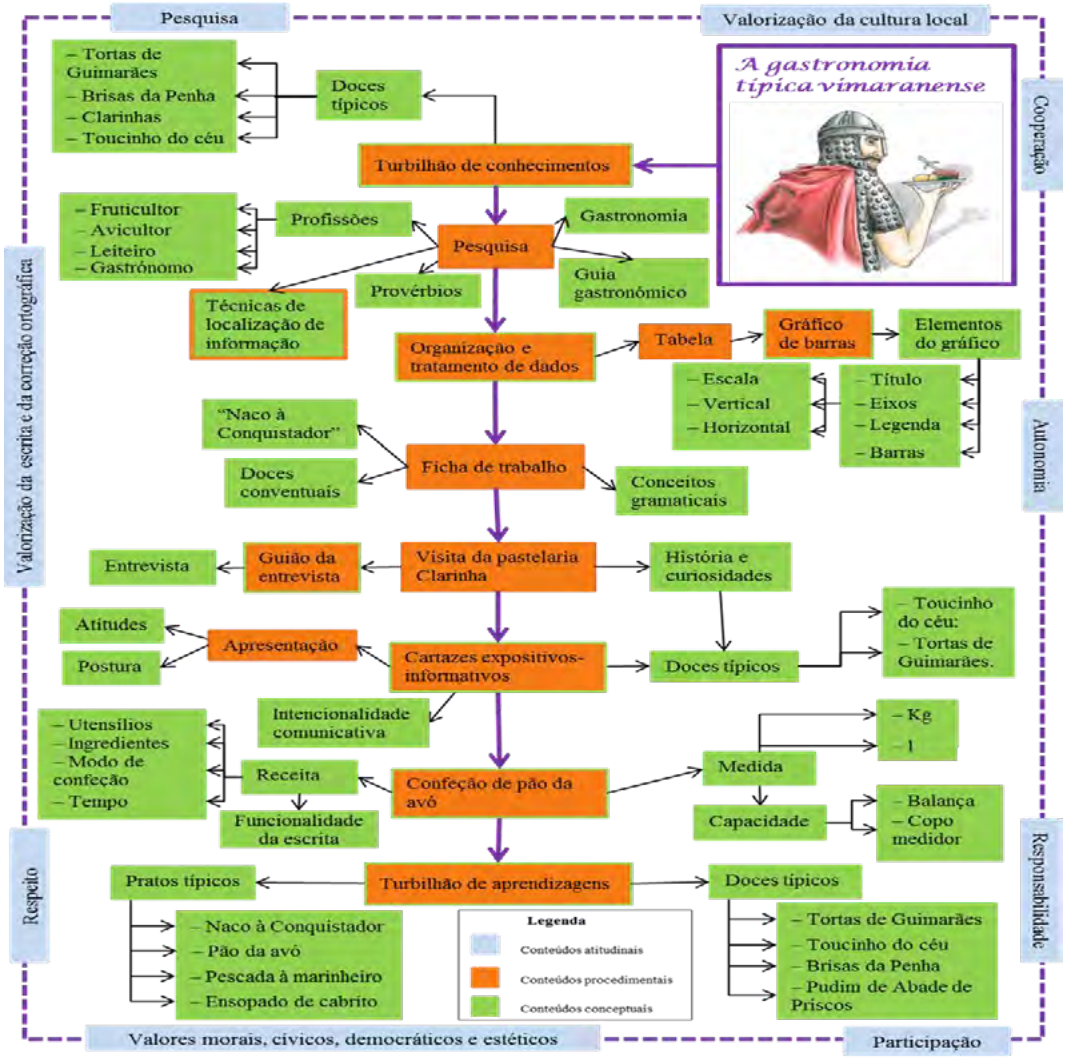


Figura 4 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora "A Gastronomia Típica Vimaranense".

Tal como aconteceu com todas as Atividades Integradoras, primeiramente realizou-se o levantamento das curiosidades e conhecimentos dos alunos. Na Atividade Integradora, "A gastronomia típica vimaranense", os alunos sabiam apenas quatro doces típicos da cidade e queriam aprender "Como surgiram os pratos e os doces típicos?", "Quantos existem?", "Como se chamam?", "Porque têm esses nomes?" e se "Se a

cidade de Guimarães tem doces conventuais e quando surgiram?". O Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora (Figura) revela as tarefas/atividades desenvolvidas que permitiram aos alunos realizar aprendizagens em todas as áreas curriculares, trabalhando diversos conteúdos, ao mesmo tempo que satisfaziam as suas dúvidas e curiosidades e pesquisavam outros assuntos que assim se tornavam pertinentes.

5. Resultados obtidos com os PCI

No final de ambos os projetos foi realizado um Peddy-Paper com o propósito de acrescentar uma perspetiva integradora, articulando todas as aprendizagens realizadas ao longo da concretização dos mesmos. No que diz respeito ao PCI desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, o grupo de crianças foi dividido em três grupos de três/quatro elementos (faltaram, naquele dia, quatro crianças), cada um com as orientações do seu percurso. Uma vez chegados aos locais tinham de responder, um de cada vez, às perguntas que lá se encontravam. Foram colocadas oito perguntas gerais a dez crianças referentes às três Atividades Integradoras. A título de exemplo, refere-se algumas das perguntas que se encontravam registadas no Peddy-Paper: "Indica uma razão que explique porque é em Guimarães que se situam a maior parte das cutelarias."; "Refere as partes constituintes de uma colher."; "Diz o nome de uma colher."; "Que tipo de metal é utilizado nas colheres?".

Cada grupo de crianças realizou um percurso diferente relativo aos locais por onde tinham de passar. Este era definido através de uma sequência de imagens reais que representavam os locais onde se encontravam as perguntas. Em cada local explorado as crianças tinham de carimbar a imagem representativa desse local, de modo a comprovar a sua presença. A Educadora registava as respostas das crianças no local indicado, tendo o cuidado de não deixar as crianças dos outros grupos ouvirem, de modo a não comprometer os resultados. O Gráfico 1 Erro! A origem da referência não foi encontrada.revela os resultados obtidos com a avaliação do Peddy-Paper. A "resposta nula" corresponde a uma tentativa de resposta por parte de uma criança que integrou o grupo no final do projeto.

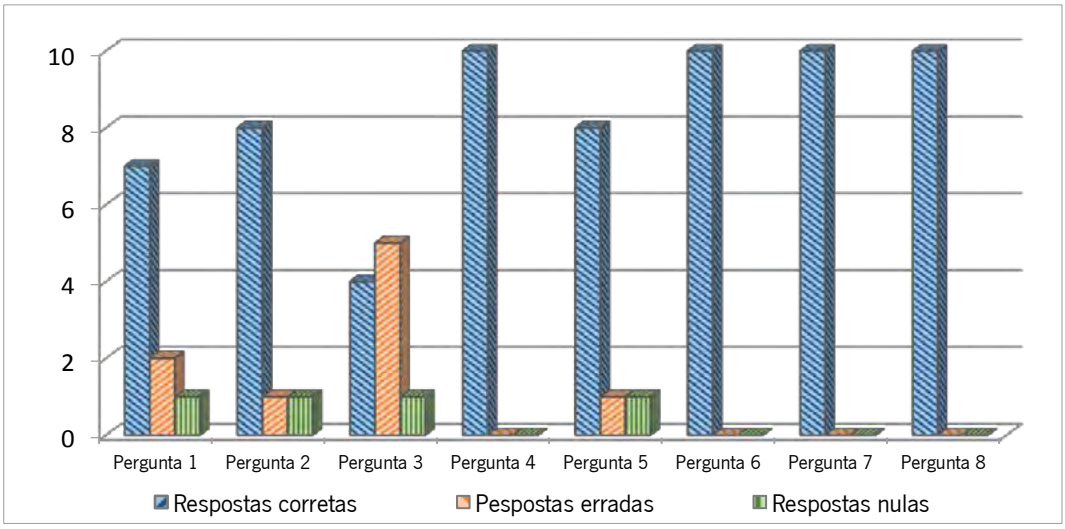


Gráfico 1 – Resultados do Peddy-Paper do projeto "De colher em colher... Vamos aprender e crescer".

Como se pode observar, o número de respostas corretas é superior ao número de respostas erradas. Apenas na pergunta número três, "Diz o nome de uma cutelaria.", pode-se verificar um maior números de crianças a responder erradamente. É curioso ser

nesta pergunta que isto se verificou, pois as crianças realizaram uma visita de estudo a uma fábrica de cutelaria. Em contrapartida, só nesta visita é que o nome da fábrica foi invocado, pelo que talvez seja provável que as crianças não consolidaram e mobilizaram este conhecimento, tornando-o numa aprendizagem significativa.

No projeto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos foram igualmente distribuídos por três equipas, de cinco elementos, cada uma com o seu percurso. Contudo, todas as crianças individualmente tinham de registar as respostas numa folha própria e carimbar os locais. Foram colocadas 15 questões relativas às três Atividades Integradoras: "Diz dois museus que existem em Guimarães!"; "Refere o nome de um artista das obras que viste nos museus"; "Refere o prato típico da gastronomia Vimaranense."; "Por que é que alguns doces são chamados de doces conventuais?"; "Diz um animal que seja doméstico, herbívoro, coberto de pelos, terrestre e que seja utilizado na nossa alimentação."; "Explica por que motivo a palavra garrafa se escreve com duplo 'r' (rr)."; "Por que é que as regras ortográficas são importantes?", são algumas das questões colocadas aos alunos. O Gráfico 2 evidencia os resultados obtidos com a avaliação, sendo que a "resposta nula" corresponde às questões que não foram respondidas.

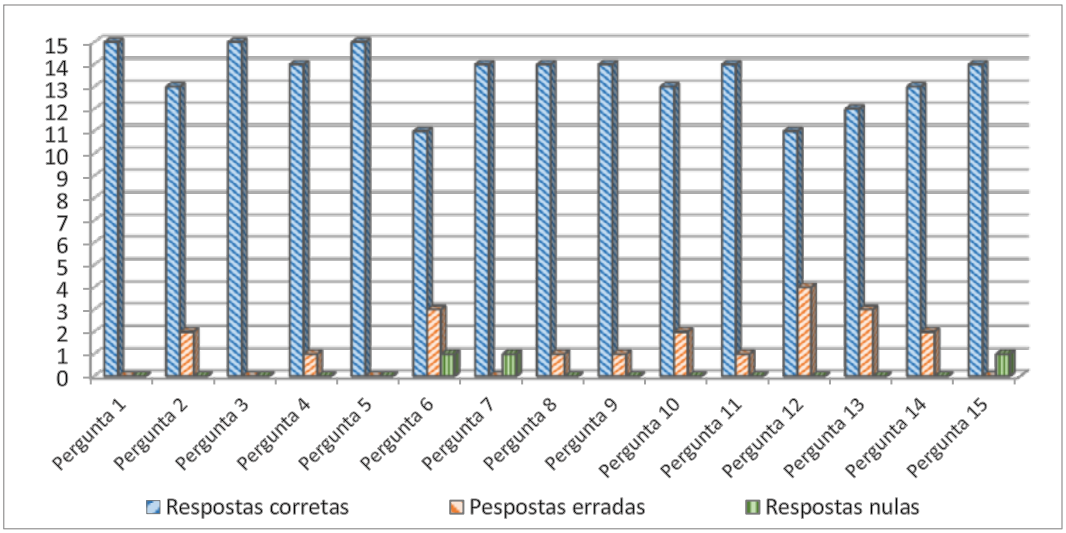


Gráfico 2 – Resultados do Peddy-Paper do PCI "Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães".

Pelo gráfico percebe-se que os alunos responderam corretamente a uma percentagem considerável de questões, evidenciando progresso no seu desenvolvimento, ao revelar aprendizagens integradas e significativas e realçando a sua evolução.

6. Conclusões

Trabalhar o currículo através do constructo do PCI, tendo como Núcleo Globalizador a cultura local permite aos profissionais de educação construir um mapa curricular ampliado, estruturá-lo de múltiplas formas e aglutinar as dimensões da cultura em todas as áreas de conhecimento. O currículo é concretizado em atividades que envolvem as componentes nacionais, mas abordadas de modo contextualizado e integrado na vida dos alunos, valorizando a cultura local.

Através da análise dos PCI conseguimos perceber que em todas as atividades as crianças/alunos aprenderam e trabalharam conceitos relacionados com as diferentes áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que iam aprendendo e trabalhando conceitos

intrínsecos à temática que estavam a explorar. O currículo nacional é deste modo desenvolvido através de abordagens educativas e curriculares inovadoras e motivadoras sobre as raízes culturais dos alunos de forma dinâmica e flexível.

O desenvolvimento curricular através da cultura possibilita aos alunos terem acesso a elementos básicos e pertinentes para desencadear o conhecimento na aprendizagem. Os alunos conhecem e experimentam novas formas de acesso ao conhecimento e, além das aprendizagens curriculares prescritas, concretizam novas e distintas aprendizagens necessárias para a participação e integração de forma crítica na sociedade. A cultura faz um apelo direto aos interesses e motivações dos alunos, verdadeiro motor da atividade construtivista, tornando-os cultos e capazes. O interesse e motivação dos alunos ampliam-se para as famílias e para a comunidade educativa em geral, que anseiam em fazer parte do processo educativo dos nossos alunos.

Os resultados desta investigação demonstram a importância de um currículo flexível e aberto, baseado na cultura local. A realização desta investigação permitiu a constatação da possibilidade de implementação de práticas de articulação curricular, promovendo a valorização da cultura local, a aquisição do conhecimentos e o desenvolvimento de competências de modo integrado. É imprescindível que a comunidade educativa se consciencialize para a importância do papel que a identidade e o conhecimento cultural desempenham na aprendizagem.

7. Referências bibliográficas

Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos. Texto policopiado.

Alonso, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstrutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança / Projecto PROCUR (documento policopiado, pp.10).

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedagogo.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto: Porto Editora.

---

[i] Este texto é uma síntese do trabalho de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, como requisito para a conclusão do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto da Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2012-13 (Neto, 2014). Pode-se consultar a versão original deste trabalho no REPOSITORIUM da Universidade do Minho, no seguinte URL – http://hdl.handle.net/1822/30158.

[ii] Desenvolvido, tal como este projeto que aqui apresentamos, no âmbito da PES – Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado de Ensino de Edução Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2012-13 (Ribeiro, 2014). Pode-se consultar a versão original desse trabalho no REPOSITORIUM da Universidade do Minho, no seguinte URL – http://hdl.handle.net/1822/30129.

DESCONSTRUINDO O CURRÍCULO OCULTO – A EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Autora [1] MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE DE SOUZA, professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil, lourdesalbuquerque30@hotmail.com

Autora [2], NELMIRA MOREIRA DA SILVA, professora do Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil, nelmirams@hotmail.com

RESUMO

O artigo faz uma análise da proposta do Projeto de extensão universitária "Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo" (CAT), cujo objetivo é a formação de professores de escolas rurais da região Nordeste do Brasil fundamentada na pedagogia de Paulo Freire (AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO) e na Educação Contextualizada que valoriza o homem e da mulher do campo, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável das comunidades rurais. Uma das estratégias metodológicas do CAT é a desconstrução do currículo oculto (das práticas e comportamentos que silenciam vozes, dispositivos e rituais que ocasionam a submissão) nas escolas do campo onde o Projeto é aplicado.

1. INTRODUÇÃO

A generalização da escola como instituição pública ocorreu por imperativos da Revolução Industrial e como resposta às exigências das novas condições sociais de trabalho. Inspirado no modelo de gestão científica de Taylor (1976), nas primeiras décadas do século XX, surge o ensino de massa, que veio dar a resposta de que necessitava o novo modelo de produção para a formação do tipo de homem que era demandado pela fábrica. É aí que a escola nasce e se institucionaliza com um caráter instrumental: "educar" o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, a partir de uma lógica empresarial, comercial ou industrial.

Originadas no início do século XX, as teorias tradicionais, burocráticas e tecnicistas do currículo, apesar das teorias críticas e pós-críticas que se seguiram a elas, vêm influenciando desde então os sistemas educacionais do mundo inteiro e no Brasil não tem sido diferente. Ao estudarmos algumas teorias críticas do currículo verificamos que, nessas teorias, aparece com muita freqüência a noção de *currículo oculto* (as práticas e comportamentos que silenciam vozes, dispositivos e rituais que ocasionam a submissão) que se constitui de todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes.

Neste trabalho iremos fazer a análise de uma proposta pedagógica idealizada num Projeto de Extensão Universitária que tem como objetivo principal a formação de professores de escolas do campo/rurais da região semiárida do Nordeste brasileiro. Essa proposta tem como estratégia a valorização do homem e da mulher do campo e usa como pano de fundo a tentativa de desconstrução do currículo oculto.

Inicialmente, nos propomos fazer uma breve revisão das teorias críticas do currículo e sua aproximação com a noção de *currículo oculto*. Em um segundo momento, falaremos sobre a escola e seu papel na formação do homem e da mulher do campo, considerando as relações sociais dentro da escola, a transmissão de valores e crenças que reforçam a desigualdade social e a preservação do modelo urbano centrista de desenvolvimento. Por último, faremos uma análise crítica da experiência do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo (CAT) que, através de sua metodologia, propõe atuar na desconstrução do *currículo oculto* nas escolas do campo onde o Projeto é aplicado.

2. AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO E O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO

De acordo com Silva (2009), podemos definir uma teoria pela forma como seus conceitos organizam e estruturam nosso modo de ver a "realidade". Seguindo esta definição, o autor classificou as diferentes teorias do currículo de acordo com os conceitos que as mesmas enfatizam, assim, na categoria das teorias tradicionais do currículo o autor agrupo aquelas que estão centradas em conceitos simplesmente pedagógicos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Conceitos que determinam o currículo como um processo de racionalização dos resultados educacionais, firmemente inspirado na teoria da Administração Científica, preconizada por Frederick Taylor em seu livro Princípios da Administração Científica, publicado em 1911 (Taylor, 1976).

Ao examinar os diferentes conceitos que as teorias do currículo empregam, verificamos que as teorias críticas de currículo, que surgiram na década de 1960, deslocaram o foco dos conceitos de *ensino* e *aprendizagem* das teorias tradicionais para os conceitos de *ideologia* e *poder* que permitiram ver a educação em uma nova perspectiva. De acordo com Silva (2009), nessa mesma década, surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Nesse cenário, encontramos o chamado "movimento de reconceptualização" que renova a teorização sobre o currículo. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, destaca-se o movimento "*nova sociologia da educação*", identificado com o sociólogo Michel Young; no Brasil, a obra de Paulo Freire ganha destaque por fazer contundentes críticas à *educação bancária* e propor um processo educacional que denomina de *conscientização*; na França, despontam os ensaios fundamentais de Althusser (1983), Bourdie e Passeron (1975); 1999), Baudelot e Establet(1971). Silva afirma que

> ...o movimento de renovação da teoria educacional que abalou a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, "explodiu" em vários locais ao mesmo tempo. (SILVA, 2009, p.29).

Herdeiras do pensamento crítico da Escola de Frankfurt, onde despontaram, nos anos 1930 do século XX, pensadores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse, as teorias críticas

centradas sobre a escola questionam o currículo como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. Para essas teorias, o fato de selecionar determinados conhecimentos para constituir o currículo já representa uma operação de poder. A partir dessa concepção, o conhecimento deixa de ser considerado algo de sagrado e intocável, para se tornar relativo e questionável. Como diz Silva (*op. cit*, p.30), as teorias tradicionais eram teorias de "aceitação, ajuste e adaptação" enquanto as teorias críticas são teorias de "desconfiança, questionamento e transformação radical". Contrapondo-se às teorias tradicionais do currículo, as teorias críticas se apóiam na análise da relação complexa que existe entre o currículo e a ideologia, o currículo e a cultura, o currículo e o poder. O importante para essas teorias "não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender *o quê* o currículo *faz*". (*op. cit*, p. 30).

O ensaio do filósofo francês Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado,* publicado em 1970, é paradigmático, pois ao analisar a relação entre cultura e economia forneceu as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram. Com uma argumentação firme, Althusser estabelece um conceito de "ideologia", procurando demonstrar como esta é mais forte do que o próprio poder material de base econômica, na manutenção do *status quo*. A permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Essa permanência só é possível pela atuação de mecanismos e instituições encarregados de garantir a não contestação do *status quo*, seja pela força, através dos aparelhos *repressivos* de Estado (a polícia, o judiciário) seja pelo convencimento, da repressão ou da ideologia, através dos aparelhos *ideológicos* de Estado (a religião, a mídia, a escola, a família). Nesse ensaio, o autor revela influências de Freud e de Lacan, ao considerar que tal "ideologia" atua de forma inconsciente, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos. No fundo, é uma espécie de mecanismo de defesa que nos impede de encarar a exploração, a opressão e a dominação, alienando-nos dessa realidade (Althusser, 1983).

Para Althusser, a escola, por conta de sua capacidade de atingir praticamente toda a população por um período de tempo relativamente longo, constitui-se num aparelho ideológico central e atua como tal, através de seu currículo, "seja de forma direta, através de matérias mais eficientes na disseminação de crenças que garantam a "*desejabilidade"* das estruturas sociais existentes como Estudo Social, História, Geografia, seja de uma forma mais indireta através de disciplinas técnicas como Ciências e Matemática" (Silva, 2009, p. 31). Para Althusser a ideologia também contribui para que as pessoas das classes subordinadas assumam uma atitude de submissão e de obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendam a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida por mecanismos de seleção e vai contribuir diretamente para a exclusão das crianças das classes dominadas, antes mesmo que tenham acesso aos níveis mais superiores da educação "onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes" (Silva, 2009, p. 32).

O foco central da crítica marxista da educação e da escola é tratar de descobrir qual é a ligação entre a escola e a economia, entre educação e produção; sua questão central é saber "qual é o papel da educação e da escola nesse processo?" A resposta que Althusser nos dá, de acordo com Silva, é "que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir através do seu currículo, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis" (*op. cit.,* p. 32).

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também estudaram a influência da escola na manutenção do "*status quo*", centrando a atenção sobre a cultura que ela veicula. Em 1964, a partir de um estudo estatístico sobre o acesso ao ensino superior, focalizando as variáveis "origem social e o gênero", chegaram à conclusão de que a universidade francesa acolhia predominantemente os filhos das classes dominantes a quem chamaram de "herdeiros" dos privilégios sociais. Nesse estudo, fazem, ainda, uma reflexão sobre as atitudes de estudantes e professores na configuração de *regras ocultas* do jogo universitário, evidenciando para além das desigualdades econômicas, o papel da herança cultural, feito de *saberes, saberes-fazer* e *saberes-dizer* que os filhos das classes favorecidas, em princípio, devem ao meio familiar. Para eles, a cultura não depende da economia, mas funciona como uma economia, como fica evidente no conceito que estabelecem de *capital cultural*. A cultura das classes dominantes tem prestígio e valor social e manifesta-se como *capital cultural* objetivado e institucionalizado em obras de arte, obras literárias, obras teatrais, títulos, certificados, diplomas, que só os herdeiros dos privilégios sociais têm acesso. Defendem que a escola confirma e reforça a cultura dominante.

Bourdieu e Passeron em seus estudos procuraram demonstrar a relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas e a relação entre fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas. Consideram estes autores que existem, nas sociedades modernas, dois sistemas distintos de hierarquização social. O primeiro é econômico, aquele em que a posição e o poder de cada um são determinados pelo dinheiro e pela propriedade, ou seja, pelo capital econômico. E um segundo sistema: cultural ou simbólico. Nesse, o *status* de uma pessoa é determinado pela quantidade de capital cultural ou simbólico que detenha, ou seja, a aparência, a honra, o prestígio, o gosto, a maneira de estar, o modo de falar, etc. A separação entre classes não é apenas determinada pela estrutura sócio-econômica, ela é reproduzida pela ordem social subjetivamente interiorizada. O *habitus* é, para Bourdieu e Passeron (1964), precisamente, a interiorização das estruturas da ordem social, ou seja, a subjetividade socializada, que justifica aquilo que a elite construiu como formas legítimas de expressão cultural. O processo deste tipo de interiorização é o que estes autores chamam de violência simbólica. É o processo pelo qual a estrutura social é construída, é o processo de dominação.

A escola participa desse processo ao desenvolver um currículo fundamentado na cultura dominante, que se expressa, de acordo com aqueles autores, na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante, sendo então, mais acessível às crianças das classes dominantes que já se apropriaram desse código, ao contrário das crianças e dos jovens das classes dominadas, para as quais esse código é indecifrável.

A distribuição desigual do capital lingüístico submete a língua popular, cultura ilegítima e, por conseguinte, todos aqueles que a utilizam, à exclusão. Assim, o sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura das relações de classes em nome da "ordem social" e, portanto, para manter os interesses das classes que se aproveitam dessa ordem. Isto explica a autonomia relativa do sistema de ensino e a sua dependência à estrutura das relações de classe, ou mais precisamente às classes dominantes

Na visão de Bourdieu e Passeron (1964), a escola exerce, de forma arbitrária, uma *violência simbólica* sobre os alunos, pois, toda ação pedagógica é, simbolicamente, uma *violência* à medida que é uma imposição de um arbitrário cultural de um poder arbitrário. Acrescentam, ainda, que a escola dissimula essa violência, exercendo, dessa

forma, sobre os alunos, uma "dupla violência" do processo de dominação cultural.

Os autores Christian Baudelot e Roger Establet (1971) também trataram da questão da reprodução da sociedade capitalista, através do processo que ocorre na escola, focalizando a permeabilidade de algumas disciplinas como História, Geografia e Estudos Sociais, que melhor servem à divulgação de certas atitudes e posturas que são internalizadas pelos alunos, tais como a acomodação a papéis de submissão e subordinação, no caso dos filhos das classes trabalhadoras, e, na medida inversa, atitudes e posturas de controle e liderança nos filhos das classes privilegiadas.

Ainda tratando do papel da escola no processo de veiculação de atitudes e posturas de submissão e dominação, Samuel Bowles e Herbert Ginti (1981), deslocam a ênfase das matérias que os alunos aprendem para a forma como eles vivenciam as relações sociais na escola, tendo em vista a sua adequação a uma estrutura de sociedade moldada no mundo econômico. Para esses autores, as relações entre escolarização e trabalho dotam o sistema educacional da capacidade para produzir uma força de trabalho receptiva e fragmentada. Nesse caso, o fundamental para esse processo é a experiência da escolarização e não apenas o conteúdo da aprendizagem formal. Samuel Bowles e Herbert Gintis criticando a escola capitalista norte-americana chamaram a atenção para o papel da escola na legitimação do mito de uma sociedade tecnocrática e meritocrática, acusando-a de treinar os jovens para relações sociais de dominação ou subordinação características da vida econômica.

Dentre as teorias críticas do currículo, cabe analisar o trabalho de Paulo Freire que, apesar de não ter desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, e, em sua obra, encarar a educação em geral mais como um processo político do que pedagógico, seu trabalho tem implicações importantes para teorização sobre currículo, ao procurar responder a uma questão fundamental: "o que ensinar?".

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) sistematizou os fundamentos da sua teoria em torno do processo que ele denominou de *conscientização*: o caminho para a libertação do homem oprimido. Em sua crítica às teorias do currículo existentes, Freire cria o conceito de "*educação bancária*", uma compreensão de educação que concebe o conhecimento como algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas com o ato pedagógico, que se constitui de informações e de fatos que são transmitidos do professor ao aluno, num ato semelhante ao um depósito bancário. Nesse processo de transmissão do conhecimento, o educador exerce um papel ativo, cabendo ao aluno um papel de receptor passivo.

A preocupação de Freire está centrada na educação, que para ele é uma ação cultural que tem a ver com o processo de *conscientização* crítica. Defende que a vocação ontológica do homem é ser um Sujeito que age sobre o mundo, podendo transformá-lo. Por mais ignorante que seja ele, o Sujeito, tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, e realizar um encontro *dialógico* com o outro. Desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito consegue gradualmente perceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire constrói um método de como desenvolver um currículo dentro da concepção de *educação problematizadora*. Sua metodologia estabelece que é a própria experiência dos educandos que vai indicar temas geradores que vão constituir o conteúdo programático do currículo dos programas de educação de

adultos. Nesse processo, Freire não dispensa a participação dos especialistas que vão pesquisar e organizar, utilizando a interdisciplinariedade, os temas em unidades programáticas. No entanto, é o universo experiencial dos *educandos* (que estão ativamente envolvidos no processo pedagógico) que vai servir de fonte para a construção dos conteúdos (Freire, 1970).

Através da concepção de uma *educação problematizadora* e *não bancária,* Freire cria um método e instrumentos que estimulam a organização política das classes sociais subordinadas, como nos diz Silva (2009)

> a dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a 'nova ordem mundial' (p.62).

3. DESCONSTRUINDO O CURRÍCULO OCULTO– a experiência de uma proposta de formação continuada de professores da escola do campo

3.1 O Que É Currículo Oculto?

Originado no campo mais conservador da sociologia funcionalista, tendo sido utilizado pela primeira vez em 1968, por Philip Jackson e, posteriormente ampliado e desenvolvido por Robert Dreeben, o conceito de ***currículo oculto*** influenciou de forma decisiva, praticamente toda a perspectiva crítica do currículo em seu período inicial. De acordo com Silva (2009), esses autores funcionalistas já destacavam que os alunos aprendiam determinadas coisas menos do conteúdo explícito do currículo do que através "das relações de autoridade, da organização espacial e da distribuição do tempo, dos padrões de recompensa e castigo" (*op. cit*., p.78).

Silva ressalta, ainda, que o que diferenciaria a utilização funcionalista do conceito de currículo oculto, da que é feita pelas teorias críticas é exatamente o fato de se desejar ou não os comportamentos que são transmitidos, de forma implícita, através desse *currículo oculto*. A análise funcionalista considera que a escola, ao proporcionar um tratamento impessoal, ensina a noção de universalismo necessária ao funcionamento adequado das sociedades "avançadas". Ao contrário, as teorias críticas em suas análises consideram indesejáveis as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto, como uma distorção dos objetivos primordiais da educação na medida que moldam as crianças e jovens numa tentativa de adaptá-los às "estruturas injustas da sociedade capitalista" Silva (op. cit., p. 78). Bowles e Gintis (1981) uns dos autores mais importantes da teoria crítica, usam como exemplo a correspondência entre as relações sociais que a escola enfatiza e as relações sociais que predominam no local de trabalho, este é talvez o mais claro exemplo dessa crítica.

Mas, finalmente, o que é *currículo oculto*? Tomaz Tadeu da Silva dá a seguinte resposta:

> O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2009, p.78)

Ou seja, fazem parte do *currículo oculto*, as relações sociais da escola; a organização do espaço escolar; o ensino do tempo; rituais, regras, regulamentos, normas; divisões e

categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar - entre os mais "capazes" e os menos "capazes", entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional, (*op. cit*. p.79).

Percebe-se então que o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, valores, comportamentos e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

3.2 A Escola Do Campo – uma análise de sua prática

Durante décadas, diversos autores vêm questionando o papel da escola na formação das pessoas e a sua contribuição para o processo de reprodução cultural e social, ressaltando o seu papel como executora de um processo de doutrinamento ideológico, transmitindo idéias através do currículo, na seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. A *nova sociologia da educação* aponta os processos de socialização que ocorrem na escola como reprodução das práticas sociais que se estabelecem. Os alunos assimilam idéias e conhecimentos que a eles são transmitidos oficialmente, mas também, través das diversas interações sociais que ocorrem na escola e na sala de aula (Gómez, 1998).

Quando olhamos para a escola rural e nos perguntamos qual tem sido o seu papel na formação das pessoas que vivem no campo, a resposta que obtemos é que, por longo tempo, a escola vem ensinando às crianças e jovens do meio rural, de forma eficiente, valores que eles, somente com raras exceções, conseguirão esquecer. De acordo com Abdalaziz Moura (2005), no Nordeste brasileiro, a escola ensinou aos alunos (as) do campo de forma bastante convincente:

> ...que eles, para serem felizes, teriam de migrar para as cidades;que teriam que abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultara era "o cabo da enxada", era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler ;que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, "brocoió", pé-rapado, ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de morarem na cidade;" (MOURA, 2005, p.20)

Além disso, continua Moura (2005), a escola estimulou seus alunos a tirarem seus documentos de identificação, para usarem na cidade o pouco que aprenderam; a escola provou para os alunos "que seus pais não melhoraram de vida, porque continuavam na agricultura" (p.21). A escola, em troca do código escrito que ensinou, usurpou a identidade, deixou os alunos com vergonha do lugar onde nasceram, com vergonha de seus pais, baixou sua auto-estima.

Essa prática vem sendo levada a efeito, sem ser na forma de conteúdo curricular, sem ser explícita para os professores e para seus alunos e seus familiares. Esse fenômeno é o que Robert Dreeben (1968) definiu como *currículo oculto*. A transmissão de valores se direciona ao inconsciente do indivíduo, não é como o ensino de conhecimentos científicos que se dirige ao seu consciente. O aluno pode esquecer rapidamente os conhecimentos de História, Geografia, Matemática, trabalhados na escola, mas os valores assimilados são mais difíceis de esquecer.

Ainda, segundo Moura (2005), esta não é somente uma questão de didática, de técnicas e maneiras de ensino, nem de gestão, de condições de ensino ou de salário de professor, ou de condição econômica das famílias. É uma questão que envolve uma visão de mundo, de atitude diante da vida, que é estabelecida por todo um sistema sócio – político e cultural, uma concepção de desenvolvimento da sociedade. " É uma questão de filosofia e de ética, de opção política – é ideológica" (*op.cit.,* p.21). Esse fenômeno ocorre de tal forma que quem ensina ou quem aprende, pensa que está fazendo o melhor, o mais correto e o mais certo para os alunos e para a sociedade.

3.3 Analisando a proposta pedagógica do Projeto Conhecer, Analisar, e Transformar a realidade do campo (CAT)

O CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, é um Projeto de Extensão universitária, desenvolvido em uma parceria da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) com o Movimento de Organização Comunitária[1] (MOC) e Prefeituras Municipais do semiárido do Estado da Bahia. Esse Projeto nasceu num período em que, no Brasil, se discutia as bases de uma nova Educação para o campo, inspirado na metodologia do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), do Estado de Pernambuco e se consolidou em março de 1994, ao ser aprovado como Projeto de Extensão Universitária. Dezenove anos depois, em 2013, o Projeto CAT já atingiu 22 municípios, 60 coordenadores municipais, 2.000 professores e quase 30.000 alunos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano)[2].

A proposta do Projeto CAT parte da compreensão de que a mudança deve começar com a formação do/a professor/a das escolas do campo, pertencentes ao sistema municipal de ensino, a fim de que esses possam desenvolver seu trabalho; envolve não só os alunos, mas, também suas famílias, utilizando uma nova metodologia que valoriza e respeita a natureza, o homem do campo, seu trabalho e sua cultura, criando condições de mudança nas atitudes dos alunos e na realidade do local, com vistas o desenvolvimento sustentável.

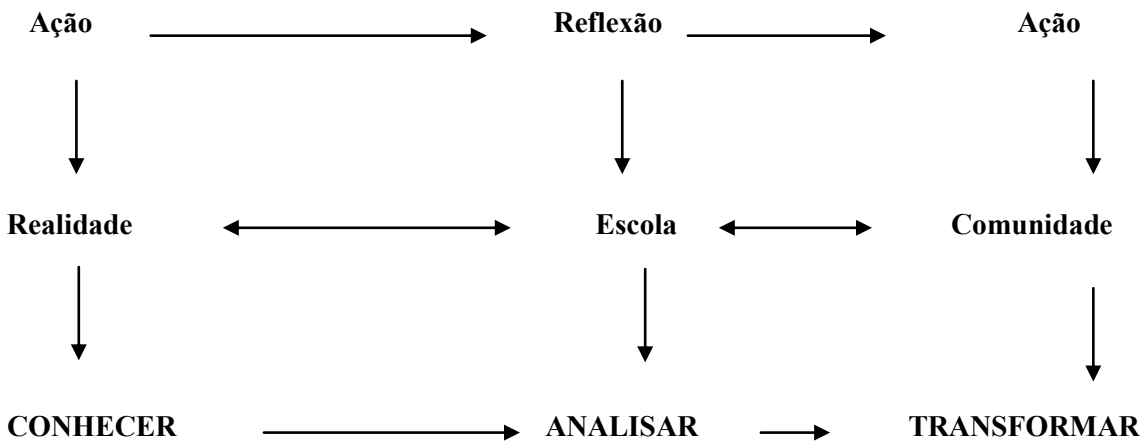
O processo de formação obedece a alguns critérios: a) a formação é continuada, processual, sistemática e processual, numa perspectiva de mudança de mentalidade, de ações e de resultados; b) o processo de formação deve ser assumido gradativamente pela Secretaria de Educação do município e inclusive ser adotado como política pública municipal; c) as atividades de formação devem estimular a auto-estima do/a professor/a.

As letras da sigla do Projeto CAT indicam a metodologia de sua proposta pedagógica que tem como base os princípios de Paulo Freire, partindo da realidade onde o aluno vive e voltando-se para ela a fim de melhorá-la (Freire, 1979), (Freire, 1977).

[1] O MOC – Movimento de Organização Comunitária- é uma organização não governamental, fundada em 1967, sediada em Feira de Santana, Bahia que atua nos municípios do semi-árido.
[2] Dados do Relatório Anual de Atividades do Projeto CAT/2013.

AÇÃO –REFLEXÃO –AÇÃO.

BASE METODOLÓGICA DE PAULO FREIRE



- **CONHECER**: Pesquisa-Ação da Comunidade.
- **ANALISAR**: Registro e reflexão sobre o pesquisado para construir um novo conhecimento sobre a realidade.
- **TRANSFORMAR**: A partir da devolução à comunidade dos conhecimentos construídos pelos alunos buscar, com esta, soluções para os problemas identificados, e a transformação da realidade.

Nesse processo utiliza-se um instrumento de planejamento: a Ficha Pedagógica - uma espécie de roteiro para o trabalho pedagógico, elaborada a partir de um tema da realidade, numa construção coletiva (professores dos vários municípios reúnem-se quatro vezes ao ano, para elaborá-la, apoiados pela assessoria pedagógica do Projeto CAT. A assessoria pedagógica, que é composta por professores e estagiários dos diversos cursos da UEFS, técnicos do MOC e pelos coordenadores municipais, participa desses momentos colaborando na discussão final e na sistematização do que foi elaborado pelo grupo de professores.

Através da ficha pedagógica, busca-se concretizar os objetivos do Projeto (Baptista e Baptista, 2005, pp. 86, 87):

> Criar condições de valorização do campo e de se partir, sempre, no processo de construção do conhecimento, da realidade que circunda o aluno;
>
> Criar condições de desenvolvimento do senso crítico do aluno, de sistematizar e ampliar os conhecimentos adquiridos;
>
> Contribuir para desenvolver o todo da personalidade do educando e não apenas suas habilidades intelectuais, mas uma formação integral "a educação como processo de formação do aluno sujeito envolve não só a cabeça do aluno, mas o coração e seu corpo inteiro, nas experiências que realiza" (PASTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS, 1995, p.9)
>
> Criar condições de incentivo à criança para o exercício da cidadania, na interação com a comunidade, e, a partir desta, com a sociedade;
>
> Criar condições de mudança nas atitudes dos alunos e na realidade local, com o estudo e desenvolvimento de cada tema transversal escolhido.

Em cada ano letivo é escolhido um tema transversal, a partir do qual são trabalhados os sub-temas de cada unidade letiva.

A ficha pedagógica deve refletir e expressar a dimensão político- pedagógica que se deseja inserir no trabalho com os alunos, na busca de torná-los mais criativos, críticos e participativos, cidadãos conscientes e atuantes, concretizando-se os elementos metodológicos do Projeto: Conhecer, Analisar e Transformar.

O primeiro passo, **conhecer** a realidade, se dá com um trabalho que os alunos realizam através de uma pesquisa – ação. Levam da escola algumas questões sobre a realidade, as quais deverão ser respondidas com os pais e responsáveis. As respostas são registradas em textos (em prosa ou versos), em quadros, em gráficos. Em seguida, comparam-se as respostas, analisando-as**;** sintetizando-as em cartazes, dramatizações ou outros tipos de linguagem, criando-se assim um conhecimento novo, localizado**.** A partir deste novo saber, estudam-se os "conteúdos oficiais" das diferentes disciplinas, ampliando o conhecimento dos alunos, com outros conhecimentos universais, comparando-o com aquele novo, construído pelos alunos.

A partir do conhecimento construído coletivamente, passa-se ao segundo passo que é o **analisar** a realidade, vendo-se o que há de bom para estimular, o que há naquele ponto pesquisado que precisa ser mudado, melhorado.

O terceiro passo é o momento em que se devolve essas informações à comunidade buscando-se coletivamente soluções. A comunidade mobiliza-se em busca das soluções (problema de água potável, lixo, recursos naturais, acesso a serviços públicos,etc.).
Esse é o momento chamado de Devolução do conhecimento produzido, o qual deve ser útil aos alunos e familiares, pois busca melhorar a vida de todos e valorizar as pessoas da localidade: **transformar** a realidade local.

Um quarto momento, que não é evidenciado na sigla do Projeto é a **avaliaçã**o: o grande desafio do Projeto CAT. Na proposta **avaliar** significa refletir e tomar posição na história a partir de três dimensões fundamentais e intercomplementares da vida e dos processos que se vive: a) refletir para onde se decidiu caminhar e direcionar as próprias atividades, ou seja, redefinir/direcionar os objetivos; b) analisar os meios a serem utilizados para se chegar aos objetivos; c) decidir a respeito de possível modificação dos meios utilizados e/ou até mesmo redimensionamento dos objetivos. Avaliar significa, portanto, um momento político de definição / redefinição de rumos e estratégias para o professor e para a escola (BAPTISTA e BAPTISTA, 2005). Pais, alunos, professores, comunidade, coordenadores pedagógicos, estagiários universitários e assessores do projeto são produtores de conhecimento, são sujeitos da caminhada educativa, são responsáveis pelos destinos da escola/educação. Todos são, também, sujeitos do processo avaliativo, portanto, avaliam e são avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire nos fala em suas reflexões sobre *a pedagogia do oprimido* que a escola não transforma a realidade, mas, pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmo (FREIRE, 1970). A proposta do Projeto que acabamos de analisar, acredita nessa afirmação de Freire, por isso seu propósito é promover a construção de uma nova escola do campo que ensine não

somente conhecimentos, mas, valores, crenças e atitudes, obedecendo aos princípios da valorização e respeito ao aluno/a.

Sua estratégia principal é a formação continuada do(a) professor(a), para que em vez de ser mero(a) repassador(a) de conhecimentos para quem supostamente 'não tem conhecimento', seja capaz de construir conhecimentos novos, com quem já os tem de outra forma. Em vez de receber os alunos como se fossem 'tábuas rasas', os acolha como portadores de muitos outros tipos de conhecimento; em vez de repetir conhecimentos universais soltos, numa mera reprodução da cultura dominante, faça da escola um lugar onde se alarguem os horizontes dos alunos para a universalização.

É essa a filosofia do Projeto CAT: formar professores que juntamente com seus alunos trabalhem juntos na *desocultação* do *currículo oculto* para desarmá-lo, tornando-o menos eficaz. Na medida em que professores, alunos e comunidade alcançarem essa consciência, será possível construir uma escola que valoriza e respeita a natureza, o homem do campo, seu trabalho, sua cultura, sua identidade, criando condições para garantir que aconteçam mudanças nas atitudes dos alunos e na realidade local.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983.

BAPTISTA, Francisca Maria C., BAPTISTA, Naidison Q. (orgs). *Educação Rural: sustentabilidade do campo*. Pernambuco: SERTA, 2005.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF, 1971.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *Les Héritiers, les étudiants et la culture.* Paris, Éditions Minuit. (1964)

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. *La instrucción escolar em La América capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.

DREBEEN, Robert. *On wats leanerd in school. Reading*. Massachussetts: Addison-Wesley, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio: Paz e Terra, 1970.

_____. *EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GÓMEZ, A. I. - *Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: SACRISTÁN, J. I.; GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino; 1998; capítulo I. - Porto Alegre: Artes Médicas.

MOURA, Abdalaziz. *Filosofia e princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba).* In: Francisca Maria C. Baptista e Naidson Q. Baptista (orgs). Educação Rural: sustentabilidade do campo; 2005; p. 19-29. - Pernambuco: SERTA.

PASTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS. *Maleta Didática, Educação para a Cidadania*. Do Centro de Recursos Educativos (CRE) IIDH, ANISTIA INTERNACIONAL; 1995.- São José, C. R.: Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

Relatório Anual de Atividades do Projeto CAT/2013. - Feira de Santana: NUEG/ UEFS. 2013 .

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*- 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. 7ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1976.

ANÁLISE REFLEXIVA DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

Margarida Quinta e Costa [1], Isilda Monteiro [2], Vítor Ribeiro [3]

[1] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, mqcosta@esepf.pt
[2] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, isildamonteiro@esepf.pt
[3] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, vitor@esepf.pt

Resumo

O projeto *Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço* implementado experimentalmente no ano letivo de 2013-2014, ao nível da formação de professores, propõe-se contribuir para a reconstrução em novas bases das representações dos estudantes sobre o ensino do Estudo do Meio, promover a perspetiva interdisciplinar no ensino dessa área curricular e fomentar a prática investigativa dos estudantes.

A presente comunicação procurará, assim, analisar reflexivamente os primeiros resultados desta experiência pedagógica, tendo por base os materiais produzidos e a perceção das sensibilidades dos estudantes, bem como os ajustamentos metodológicos que foi necessário fazer tendo em vista o desenvolvimento do projeto.

Introdução

O projeto *Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço. Um projeto interdisciplinar* foi delineado tendo como pressupostos essenciais que o carácter globalizador do Estudo do Meio apresentado nos princípios orientadores que antecedem o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), identificado como "uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, [e] as Ciências da Natureza", não pode prescindir dos contributos específicos das várias ciências que o integram, e que cabe ao professor, como gestor do processo de ensino-aprendizagem, promover a abordagem interdisciplinar.

O debate em torno da interdisciplinaridade como conceito pedagógico está aberto desde a década de 1970, tendo merecido desde logo a atenção da UNESCO, no âmbito da qual foram então publicados os vários volumes de *New Trends in Integrated Science Teaching*. Muito têm sido os contributos dos que, partindo de diferentes abordagens epistemológicas, têm feito da interdisciplinaridade um tema de reflexão, tornando difícil a definição de um corpo conceptual único e consensual. Torna-se, por isso, pertinente para a apresentação da presente análise reflexiva expor os pressupostos teóricos de que partimos.

Perspetivada como a busca da totalidade de conhecimento por oposição à excessiva fragmentação verificada após o século XIX, Gusdorf (2006: 52) defende que a emergência de um conhecimento interdisciplinar digno desse nome implica uma verdadeira reforma das estruturas mentais, apontando como essencial a educação do sentido interdisciplinar para suscitar o despertar de uma nova forma de conhecimento. Na sua perspetiva, é preciso promover, desde muito cedo, "o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve" (Gusdorf, 2006: 58).

Valorizando a presença da ciência na formação dos mais jovens, Dewey (2006, 75) apresenta as instâncias educativas como o ponto vital para qualquer movimento que vise construir uma maior e mais progressiva unidade do espírito científico. Segundo este autor, o movimento para unificar os que trabalham em diferentes campos da ciência é, por si mesmo, um movimento educativo para os que nele tomam parte. É também uma pré-condição do esforço para dar à atitude científica, nas instituições educativas, o lugar que criará um número crescente de pessoas habituadas a adotar a atitude científica na resolução dos problemas com que se defrontam. O

futuro da atitude científica, como força socialmente unificada, salienta o mesmo autor, depende mais da educação das crianças e dos jovens, do que qualquer outra força sozinha (Dewey, 2006, 75).

Aspetos essenciais que justificam que, na atualidade, a interdisciplinaridade seja, cada vez mais, encarada não como um fim em si mesmo, mas como um modo de conceber e de organizar os conteúdos do ensino, com fortes implicações nos métodos e técnicas de aprendizagem e da avaliação a utilizar (Vaideanu, 2006, 162). De acordo com esta linha de pensamento, este autor define interdisciplinaridade como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação, distinguindo-a da transdisciplinaridade, na qual o contacto e a cooperação entre as diversas disciplinas se faz pela adoção do mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou método de pesquisa, ou seja, do mesmo paradigma científico.

Dessa forma, Vaideanu considera que a interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade, o que faz é derrubar as barreiras entre disciplinas evidenciando a complexidade, a globalidade e o caráter imbrincado da maioria dos problemas concretos a resolver, contribuindo para uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências (Vaideanu, 2006: 169). Os argumentos a favor da sua implementação podem ser, ainda, consideravelmente alargados. Segundo Fiasca (1970), a aprendizagem é tanto mais efetiva se os alunos forem expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas de modo a formar um "todo coerente", o que implica "a concentração das experiências da aprendizagem" (Brown, 2006: 138). Por sua vez, Ausubel (1963) considera que a aprendizagem pode ser significativa se assentar na absorção dos novos elementos de conhecimento num complexo estabelecido de generalizações, "desde que seja potencialmente significativa para as capacidades intelectuais, conteúdos mentais e conhecimento experimental de um sujeito particular e desde que o aluno tenha um modo de relacionar informação substantiva com a estrutura existente" (Brown, 2006: 137) De acordo, ainda, com o mesmo autor, no ensino elementar, as leis gerais e os cânones metodológicos da ciência só terão significado para os alunos se eles os relacionarem com conhecimentos mais tangíveis. Assim, os princípios abstratos da investigação científica têm de dar lugar a explicações concretas e empíricas. A interdisciplinaridade permite, ainda, uma imagem historicamente mais realista da descoberta científica e facilita a familiarização dos alunos com uma prática investigativa (Jordan, 2006: 95). No caso específico da história da ciência, a descrição da evolução do conhecimento científico alicerçado no contexto politico, social, económico e cultural parece humanizar a ciência, ajudando os estudantes a desenvolver espirito critico fundamentado em evidências, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos conceitos científicos e clarificando conceções pré-formatadas sobre os cientistas e a ciência. A ciência é parte da cultura como qualquer outra manifestação, dentro dos limites definidos pelos seus atores para um determinado conjunto de significados, crenças e atividades. "Não opera num vazio social, mantendo relações estreitas com as esferas do político, do económico e do cultural" (Figueirôa, 2007: 10).

No conjunto, o reconhecimento destas vantagens na aplicação da interdisciplinaridade facilita a sua aceitação ao nível do ensino elementar, tornando necessária a conceção e organização dos conteúdos do ensino numa perspetiva interdisciplinar, concretizados não só na elaboração de novos programas e manuais escolares, como na formação dos professores (Vaideanu, 2006: 169). É precisamente neste âmbito que delineamos uma experiência pedagógica interdisciplinar, que se propõe contribuir para a reconstrução em novas bases das representações dos estudantes sobre o ensino do Estudo do Meio, promover a perspetiva interdisciplinar no ensino dessa área curricular e fomentar a prática investigativa dos estudantes, a partir do estudo biográfico que, tal como referiu Verger permite "o esclarecimento recíproco do indivíduo e do seu tempo, a articulação de um destino particular, isto é, de escolhas pessoais, de uma liberdade concreta, sobre um conjunto de constrangimentos de toda a ordem – tanto mentais como materiais – impostos pela época e pelo meio" (1985: 79).

Delineado como projeto de investigação-ação, *Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço. Um projeto interdisciplinar* contou com a participação dos estudantes, que,

organizados em grupo, desenvolveram um trabalho de investigação em torno de uma figura portuguesa de relevo no meio científico em Portugal, tendo em conta os seguintes aspetos:

- contexto político, social e cultural da época em que viveu;
- percurso biográfico (percurso de vida e formação, espaços geográficos em que se moveu);
- atividade científica desenvolvida.

No âmbito da investigação realizada pelos estudantes foi produzido um documento escrito, com o limite máximo de 20 páginas, e um póster construído como material didático a ser utilizado no ensino do 1º CEB.

Na presente comunicação procuramos, assim, analisar reflexivamente os primeiros resultados desta experiência pedagógica interdisciplinar, tendo por base os materiais produzidos e a perceção das sensibilidades dos estudantes envolvidos, bem como os ajustamentos metodológicos que foi necessário fazer tendo em vista o desenvolvimento do projeto.

1. Considerações metodológicas

A implementação do projeto interdisciplinar de investigação-ação *Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço* foi feita tendo em conta as metodologias delineadas e a seleção, mediante critérios previamente definidos, das primeiras 10 personalidades em torno das quais os estudantes deveriam desenvolver a sua investigação. O acompanhamento deste processo obrigou, tal como previsto, a proceder a pequenos ajustamentos metodológicos que apresentaremos mais à frente.

1.1. As personalidades – critérios de seleção

A seleção das primeiras 10 personalidades, cujas biografias foram desenvolvidas pelos estudantes, realizou-se a partir de critérios definidos em função dos objetivos a atingir com a execução do projeto, a saber:

- serem reconhecidas como referência nacional ou internacional numa área científica;
- terem nacionalidade portuguesa;
- terem vivido entre o século XIX e XXI (considerando apenas os que faleceram antes de 2010)
- e o seu contributo científico ter tido lugar no espaço cronológico do século XX.

A pesquisa desenvolvida permitiu-nos selecionar as personalidades que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1 – Ano de nascimento e morte e área científica em que se distinguiram as personalidades selecionadas

Nome	Ano		Local de nascimento	Área científica em que se distinguiu
	nascimento	falecimento		
Ricardo Jorge (RJ)	1858	1939	Porto	Epidemiologia
Egas Moniz (EM)	1874	1955	Estarreja	Leucotomia pré-frontal
Gago Coutinho (GC)	1869	1959	Lisboa	Cartografia /sextante
Abel Salazar (AS)	1889	1946	Guimarães	Coloração tano-férrico
Branca Edmée Marques (BM)	1899	1986	Lisboa	Separação do actínio (radioatividade)
Corino de Andrade (CA)	1906	2005	Moura	Polineuropatia amiloidótica familiar (PAF)
Orlando Ribeiro (OR)	1911	1997	Lisboa	Geografia humana
Edgar Cardoso (EC)	1913	2000	Resende	Métodos de construção de pontes
Laura Ayres (LA)	1922	1992	Loulé	Doenças transmissíveis (HIV)
Pinto Peixoto (PP)	1922	1996	Almeida	Meteorologia

Tal como se pode verificar, a análise do percurso biográfico das dez personalidades remete para diferentes contextos temporais, geográficos e científicos, de forma a que cada grupo de estudantes pudesse, no decurso da sua investigação, utilizar diferentes fontes documentais e apreender diferentes realidades. Se ao nível da área científica em que cada uma delas se distinguiu, o estudo das referidas personalidades remete para áreas tão diversificadas como a medicina e a geografia, passando pela cartografia e a meteorologia, o mesmo se verifica relativamente ao período histórico em que viveram e aos locais em que nasceram. Assim, das 10 personalidades selecionadas, cinco nasceram na segunda metade do século XIX e cinco na primeira metade do século XX, enquanto os locais da naturalidade se distribuem um pouco por todo o país, repetindo-se apenas o concelho de Lisboa duas vezes.

1.2. Ajustamentos metodológicos

Após a apresentação do projeto aos estudantes e a distribuição das personalidades pelos diferentes grupos, verificamos que a liberdade que lhes foi concedida para fazerem as suas opções de investigação, não estava a surtir o efeito desejado. Assim, e após o balanço relativamente ao trabalho já desenvolvido, realizado por cada um dos grupos, foi possível diagnosticar os principais problemas com que se debatiam e proceder aos necessários ajustamentos metodológicos. A dificuldade em perspetivar de forma interdisciplinar o trabalho e cruzar a informação assumiu, neste quadro, especial relevância, pelo que se tornou necessário orientar de uma forma mais diretiva o trabalho a desenvolver.

2. Apresentação de resultados

2.1. Análise da prática investigativa dos estudantes

Este projeto foi um desafio para os estudantes na medida em que tiveram de pesquisar diversas fontes de informação, em diversas bibliotecas, e fazer opções relativamente aos conteúdos pertinentes para o trabalho que pretendiam desenvolver. Os estudantes valorizaram este processo de recolha de dados pois sete dos 10 trabalhos explicitam as bibliotecas visitadas e descrevem as dificuldades sentidas. Nos restantes três trabalhos, pudemos pela consulta da bibliografia citada, compreender que houve também pesquisa em diversas bibliotecas, o que não foi valorizado pelos estudantes como um fator a referir. Nas referências bibliográficas, pudemos verificar que a maioria dos estudantes utilizou livros existentes na biblioteca da ESEPF, nomeadamente os documentos sugeridos para o enquadramento histórico, mas apenas cinco trabalhos a referem, provavelmente por ser o local normalmente utilizado para recolha de informação realizada no âmbito de outros trabalhos.

Dada a diversidade de áreas de investigação das personalidades escolhidas, os estudantes deslocaram-se a diversas bibliotecas, com maior referência à Biblioteca Pública Municipal do Porto e Biblioteca Almeida Garrett, mas também à Biblioteca Nacional e à Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Os estudantes procuraram também informação em locais específicos pela proximidade de casa ou pela referência mais direta à personagem em estudo, como a Biblioteca Florbela Espanca, em Matosinhos, a Casa Museu Abel Salazar e a Biblioteca do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Embora todos os documentos apresentem na bibliografia alguns sites consultados, apenas em três casos referiram a utilização da internet, sendo que num deles foi a única fonte de informação encontrada. Os estudantes justificaram este facto pela personalidade Laura Ayres ter vivido já no século XX: "As únicas fontes que tivemos foram a internet, pois Laura Ayres é uma figura pública que morreu recentemente." (LA) Contudo, outra personagem nasceu no mesmo ano (Pinto Peixoto) e quatro faleceram em datas posteriores (ver Tabela 1). Esta observação faz-nos pensar que nem sempre os estudantes compreenderam o impacto do trabalho científico desenvolvido pela personagem que apresentaram. Neste caso concreto, Laura Ayres contribuiu e participou ativamente no desenvolvimento de comissões de apoio aos doentes contaminados com o Vírus da Imunodeficiência Adquirida (HIV). Sendo a sua participação muito importante, foi um

contributo em todo o trabalho que posteriormente se veio a desenvolver, contrariamente a Corino de Andrade, cujo nome ficou diretamente relacionado com a pesquisa em torno da polineuropatia amiloidótica familiar (PAF). A dificuldade de obter informação foi partilhada por outros grupos: "não foi possível encontrar qualquer tipo de informação" (AS) ou "mais uma vez não obteve nenhuma ferramenta" (AS). A dificuldade em obter informação foi ultrapassada com insistência por parte dos estudantes: "Por último, o grupo foi à Biblioteca Pública Municipal do Porto e aí, foi possível reunir toda a informação necessária para a concretização deste trabalho de investigação" (AS).

Além da falta de informação, os estudantes também referenciaram a informação contraditória obtida, por exemplo sobre Gago Coutinho, dificuldade ultrapassada pela pesquisa em bibliotecas: "deparamo-nos com algumas dificuldades, nomeadamente uma certa incoerência nas informações encontradas na bibliografia consultada" e ainda "deparamo-nos com informação contraditória, por distintas vezes, tendo esta suscitado dúvidas e entraves ao normal desenvolvimento do trabalho", completando com a necessidade do grupo "realizar ainda mais pesquisas de modo a ultrapassar este obstáculo" (GC).

Outros estudantes referiram o excesso de informação como uma dificuldade encontrada na pesquisa que realizaram: "É de salientar que o grupo sentiu dificuldades na parte da bibliografia, uma vez que existem muitos livros, ou seja, uma vasta informação" (CA).

Os museus dedicados à memória de algumas personalidades também vieram a ser importantes fontes de recolha de informação: "tivemos acesso a dois livros e um vídeo que foram vendidos pelo Museu Abel Salazar e recorremos a uma visita ao mesmo Museu. Esta visita ajudou-nos a ter contacto com a realidade da personalidade e obter informações que não seriam possíveis apenas pela pesquisa de livros e pela internet" (AS).

Como trabalho de investigação estamos certos que, pelo menos alguns estudantes, desenvolveram a capacidade de pesquisa e a compreensão da importância da mesma para a construção dos seus próprios saberes, como eles próprios afirmam: "O saber selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação, revelando assim, um sentido crítico na seleção de fontes, preenche também, um dos objetivos da concretização deste documento" (CA) e, ainda, "O projeto consistiu, assim, em pesquisar e relacionar informações" (PP), valorizando a pesquisa realizada para a compreensão da abordagem interdisciplinar, "foi também essencial fazer uma pesquisa biográfica, o que nos auxiliou a compreender também o contexto geográfico e o contributo científico" (EM).

2.2. Análise da prática investigativa dos estudantes

O segundo grande desafio colocado aos estudantes foi o de elaborarem um documento que, referindo a vida e obra de uma das personalidades, espelhasse os constrangimentos e limitações causados por contextos sociais ou políticos, a necessidade de deslocação para outras cidades ou países, imprescindível ao desenvolvimento do seu percurso profissional, assim como o impacto do seu trabalho científico, enquadrado na sua época. Este trabalho, para além do conhecimento histórico da época e da dimensão do contributo científico desenvolvido, implica a compreensão e até alguma interpretação dos acontecimentos numa tomada de consciência que o seu desenrolar poderia ser diferente noutra época ou pela influência de outro espaço geográfico. Pelos trabalhos apresentados percecionamos que cinco grupos conseguiram compreender a vertente interdisciplinar pedida, sendo que dois deles extrapolaram esta abordagem para a sua prática profissional futura.

Assim, o objetivo do trabalho não foi inicialmente de fácil apreensão para todos os estudantes: "Todos os objetivos foram cumpridos como desejado apesar do grupo ter sentido uma maior dificuldade na compreensão inicial da organização do trabalho" (OR) e "As maiores dificuldades sentidas pelo grupo passaram por encontrar coesão em interligar as três áreas integradas neste projeto" (PP). Porém, o objetivo foi sendo compreendido ao longo das pesquisas realizadas, no sentido de "uma articulação entre as diferentes vertentes do Estudo do Meio, nomeadamente, entre a História, as Ciências e a Geografia" (OR), através da análise de "várias componentes referentes à personagem de modo a abordar e relacionar cada uma das particularidades" (OR), porque cada personalidade "viveu numa determinada época, sendo que a todos os níveis esta foi determinante para definir o seu percurso" (PP). Outros estudantes

claramente definiram que "O trabalho tem como principal intuito promover uma interdisciplinaridade entre a componente história, geográfica e científica presente na vida de …." (GC), explicitando que pretendem obter "conhecimento acerca da vida e obra desta figura nacional, motivação para se compreender que tipo de influência o estado político, social e cultural do país exerceu sobre a sua vida" e "também qual a importância destes últimos (trabalhos) no momento em que foram realizados" (GC). Explicam, por exemplo, que "foi proposto ao grupo um trabalho/pesquisa sobre … com o objetivo de identificar todo o seu percurso, contextualizando-o a nível histórico, geográfico e cientifico e identificando assim qual o impacto por ele causado, em que sítio e o que o seu talento produziu de novo na sua época" (AS). Os estudantes, ao longo do percurso investigativo sentiram-se "capazes de perceber … a importância desta figura não só para o nosso país, mas para todo o Mundo" (LA) e expressar com linguagem simples a dimensão interdisciplinar do trabalho: "foi uma pessoa que procurou sempre saber mais, daí ter feito inúmeras viagens" (LA).

Em alguns casos não ficou clara a intenção de compreender cada acontecimento no seu enquadramento histórico e geográfico sendo o trabalho apresentado como uma recolha de informação sistemática e organizada: "neste trabalho iremos falar um pouco sobre a época em que … viveu, sobre a sua vida e sobre os seus contributos para a ciência do nosso país" (RJ) e "Neste sentido foi necessário contemplar o contexto histórico para melhor perceber o enquadramento social, cultural e económico em que viveu,… compreender também o contexto geográfico e o contributo científico" (EM) e, ainda, "Este trabalho é composto, inicialmente, pelo contexto histórico… e o percurso geográfico (locais por onde passou). Sucede-se o contributo científico" (CA).

Alguns estudantes foram além do simples trabalho pedido, compreendendo este projeto como um abrir de horizontes a futuros trabalhos no seu contexto profissional: "com a biografia de …, o objetivo da unidade curricular de Estudo do Meio, juntar a Ciência com a Geografia e História é possível. Esta interligação entre estas três disciplinas mostraram-nos como é exequível no futuro, como educadoras/professoras, podemos transmitir as mesmas em simultâneo" (BM) e "Este projeto tem como objetivo acentuar a importância da interdisciplinaridade nas três áreas integradas do Estudo do Meio, ou seja, a História, a Geografia e as Ciências Naturais" (PP) realçando a importância de "como futuros docentes na área da Educação, motivarmos e estimularmos as crianças" (PP).

2.3. Análise das propostas de transposição didática

Como já explicitamos, um dos documentos pedido aos estudantes foi a elaboração de um póster para uma futura exposição a realizar em escolas do 1º CEB, com o objetivo de divulgar algumas personalidades portuguesas e os seus contributos científicos em diversas áreas. Como anteriormente referido relativamente à elaboração do trabalho pelos estudantes, optamos por não fornecer qualquer indicação específica sobre a organização dos conteúdos ou a possível estrutura dos pósteres. Pretendíamos com isso, de um modo indireto, perceber as suas perceções face à importância da pesquisa realizada e sobre o modo como podiam divulgar o conhecimento que consideravam relevante. Por outras palavras, tendo como objetivo orientador a transposição didática dos conteúdos pesquisados e da sua interpretação interdisciplinar, analisamos o conteúdo dos pósteres produzidos. Sete grupos tiveram a preocupação de valorizar a biografia da personalidade em estudo, numa abordagem cronológica do nascimento até à morte. Referiram em paralelo factos históricos do período de vida da personalidade como a vigência da monarquia ou da república, mas apenas três grupos os integraram na biografia trabalhada. A esse propósito, um deles refere a necessidade de "enquadrar os fatores externos e sociais vividos desde que Branca nasceu" (BM).

A maioria dos pósteres (oito dos dez apresentados) continham um mapa representando os países ou cidades onde a personalidade realizou parte da sua formação ou desenvolveu a sua atividade. Porém, na estruturação do póster, apenas quatro grupos tiveram a preocupação de clarificar a relação entre a informação contida no mapa e a biografia da personalidade, relação essa que estava clara na apresentação do trabalho de pesquisa. Do mesmo modo, embora os grupos tentassem clarificar, na apresentação do trabalho, o impacto do contributo científico ou

tecnológico da personalidade em estudo, explicitando a sua natureza, no póster apenas o referiam como um marco que identificava a personalidade.

De referir que três grupos optaram por um desenho de póster mais atrativo, com palavras ou frases, que remetem para um segundo momento de apresentação da informação. Nestes casos, o papel do póster foi interpretado não como informativo mas como apelativo à pesquisa da informação, desafiando "vem descobrir este herói da ciência e quem sabe serás o próximo" (PP).

Considerações finais

A análise reflexiva dos resultados obtidos com a implementação experimental do projeto *Cada coisa no seu lugar – a ciência no tempo e no espaço. Um projeto interdisciplinar* permitiu confirmar a dificuldade dos estudantes em desenvolverem uma abordagem interdisciplinar das Ciências, História e Geografia. Esta dificuldade só foi superada com a orientação direcionada para cada uma das personalidades atribuídas a cada um dos grupos de trabalho, por se terem revelado insuficientes as orientações gerais inicialmente fornecidas aos estudantes.

Relativamente à investigação desenvolvidas por cada um dos grupos, verificámos que este projeto foi um desafio que os motivou a abrir perspetivas na busca de informação credível, recorrendo a bibliotecas e espaços museológicos complementados por uma aprofundada pesquisa na internet.

Esta primeira análise global da transposição didática da pesquisa efetuada em torno de uma personalidade de mérito reconhecido a nível científico, parece mostrar que os estudantes, embora tenham desenvolvido o seu trabalho numa perspetiva interdisciplinar, nem sempre conseguiram expressá-la quando selecionaram a informação para a elaboração do póster. Consideramos que o trabalho interdisciplinar deve ser reforçado junto dos futuros professores para que o interiorizem como um modo de compreenderem as interações dos contextos histórico, geográfico e científico/tecnológico, podendo ser transposto para a sua prática profissional.

Bibliografia

Brown, Sally A. Uma revisão dos sentidos da expressão *ciência integrada* e dos argumentos a seu favor. In: Pombo, Olga; Guimarães, Henrique Manuel, Levy, Teresa (org.) (2006). Interdisciplinaridade: antologia. 109-152. Lisboa. Campo das Letras.

Dewey, John. A unidade da ciência como problema social. In: Pombo, Olga; Guimarães, Henrique Manuel, Levy, Teresa (org.) (2006). Interdisciplinaridade: antologia. 69-89. Lisboa. Campo das Letras.

Figueirôa, Silvia F. de M. A propósito dos estudos biográficos na História das Ciências e das Tecnologias. REVISTA DE HISTÓRIA E ESTUDOS CULTURAIS, vol. 4, ano IV, n.º 3, 2007, 1-14. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br [consult. em 7/07/2014].

Gusdorf, Georges. Conhecimento interdisciplinar In: Pombo, Olga; Guimarães, Henrique Manuel, Levy, Teresa (org.) (2006). Interdisciplinaridade: antologia. 37-58. Lisboa. Campo das Letras.

Jordan, Trace. Temas e esquemas: uma abordagem filosófica ao ensino interdisciplinar das ciências. In: Pombo, Olga; Guimarães, Henrique Manuel, Levy, Teresa (org.) (2006). Interdisciplinaridade: antologia. 91-108. Lisboa. Campo das Letras.

Simões, A. Carneiro; Diogo, M. P. Issues in the Historiography of Science in Portugal. A look from the standpoint of four 20th century types of sources. NEUSIS, 15, 2006, 17-39.

Vaideanu, Georges. A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In: Pombo, Olga; Guimarães, Henrique Manuel, Levy, Teresa (org.) (2006). Interdisciplinaridade: antologia. 161-175. Lisboa. Campo das Letras.

Verger, Jacques. Un essai de biographies croisées (Saint Bernard/Abélard) et ses enseignements. SOURCES.TRAVAUX HISTORIQUES, 3-4, 1985, 79-85.

O CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Silva dos Santos [1], Roselane Duarte Ferraz [2]

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória; linguagem e sociedade e docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga-Bahia/Brasil, email: tinasantosba@ig.com.br;
2. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco e docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga-Bahia/Brasil, email: rosedferraz2@gmail.com;

RESUMO

Neste artigo analisaremos aspectos relevantes da inclusão, bem como a estruturação do currículo escolar para alunos com deficiência. Disporemos de uma pesquisa qualitativa, método etnográfico, tendo como instrumentos de coleta as entrevistas e observações. Nas discussões utilizaremos os estudos de Edlér Carvalho (2000;1998), Minetto (2008), Locatelli (2009) dentre outros. Percebemos que o processo educacional ultrapassa as fronteiras da educação cotidiana, contribuindo na formação social do sujeito. Sendo assim, evidenciamos o papel do currículo na adequação escolar para a inclusão. O resultado da pesquisa indica duas frentes de investimento: capacitação profissional e mudanças no sistema curricular das instituições de ensino.

Palavras-chave: Inclusão. Currículo. Desafios educacionais.

1. Introdução

Ao tratarmos da inclusão de pessoas com deficiência, percebemos o espaço escolar como o local destinado para trabalhar no processo de emancipação do sujeito, por meio da construção de conceitos, da criatividade, autoafirmação, formalização das ideias e subjetividade humana. Mas para que esse processo aconteça, é pertinente observar como estão estruturados alguns fatores e variáveis que podem exercer uma significativa influência, tais como: formação do professor, infra-estrutura escolar, recursos materiais e as adaptações curriculares.

Como educadoras acreditamos que o papel da instituição escolar é de promover a discussão, reflexão e promoção das ações educativas voltadas para uma educação inclusiva. Nossa inquietação está centrada em descrever e analisar os aspectos relevantes do processo de inclusão, bem como a estruturação do currículo escolar para alunos com deficiência, inseridos em escolas públicas no Estado da Bahia-Brasil.

Para atingirmos nossos objetivos desenvolvemos uma pesquisa de caráter de qualitativo. Temos como principais interlocutores Minetto (2008), Edler Carvalho (2000;1998), Locatelli (2009), Mantoan (1998), dentre outros. Realizamos a pesquisa de campo em três escolas públicas do município de Itapetinga-Bahia-BR, tendo como sujeitos da pesquisa gestoras, professoras e alunas com deficiência mental. Por meio deste trabalho pudemos reunir dados para uma análise crítica sobre os diversos aspectos pertinentes a educação de pessoas com deficiência no cenário das escolas públicas localizadas no interior baiano.

2. Inclusão escolar: reconhecendo a diversidade humana

O tema inclusão escolar faz parte dos diversos debates, fóruns e congressos em todo território nacional. Nesses eventos várias inquietações são lançadas, diante dos medos e dúvidas dos profissionais ao relatarem suas realidades sociais e, principalmente, suas possibilidades enquanto representes institucionais de acolhimento dos alunos com deficiência.

Percebemos que a educação inclusiva é conceituada de acordo com o olhar de diversos autores e do contexto no qual estão inseridos. Assim, apropriamos de alguns conceitos para compreendermos como está fomentado no cenário brasileiro a composição de uma educação inclusiva.

Segundo Mantoan (1998, p. 34) a inclusão é a "capacidade de entender e reconhecer o outro, e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção". O processo de inclusão é para todas pessoas excluídas da convivência na sociedade, ou conhecidos como minorias sociais como negros, índios, crianças em situação de risco e pessoas com deficiência. Ferreira (2005, p. 43) afirma que:

> a inclusão não se refere somente as crianças com deficiência e sim a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aulas quando não encontram oportunidade para participar de todas as atividades escolares.

Compreendemos que a inclusão engloba todas as pessoas marginalizadas e excluídas do convívio social e, conseqüentemente, escolar. Visa oferecer possibilidades de inserção de todos no processo de ensino e aprendizagem de qualidade. É um processo dinâmico, que impulsiona em mudanças atitudinais e reflexiva em torno da operacionalização na escola e na sociedade, proporcionando respeito e valorização da diversidade humana (CARVALHO, 1998).

De acordo com Locatelli (2009, p. 27);

> A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida e inserida na educação geral, na qual todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças.

Para que uma sociedade seja conceituada como inclusiva, é necessário que esse processo inicie no ambiente escolar, local apropriado para o exercício da construção e formação do sujeito para exercer sua cidadania. Mantoan (1998, p. 8) afirma que:

> A construção da autonomia compreende, de um lado, a detecção, a redução ou a eliminação dos obstáculos que geram as situações de inadaptação escolar, e, do outro, o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas, sem o que não se pode prover um processo interativo entre o sujeito e o meio escolar o menos deficitário possível em trocas intelectuais e interpessoais.

É no ambiente escolar que devem ser criadas situações que proporcionem a inserção e o desenvolvimento de alunos com deficiência, respeitando seus limites e estimulando suas habilidades para facilitar a aquisição do conhecimento.

Tomando como base os aspectos legais, podemos apresentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996. Neste documento encontramos:

> Assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessário (BRASIL, 1996).

Encontramos a premissa da necessidade do sistema educacional está adequado na recepção do aluno, condizente com sua realidade e ajustado as suas necessidades. Mais precisamente a inserção de pessoas com deficiência nas escolas direcionadas às pessoas ditas "normais", requer adequação do currículo, dos métodos e técnicas de ensino, bem como reestruturação do espaço físico e qualificação do quadro funcional.

Assim, teremos como ponto de discussão o currículo escolar por compreender que neste documento devem constar as propostas metodológicas e didáticas, bem como, os processos de flexibilização e adaptação no processo de ensino aprendizagem de pessoas com deficiência.

3. Currículo Escolar: identidade formativa no processo de inclusão escolar

O currículo escolar apresenta a síntese da educação em qualquer processo de socialização, sendo um instrumento valioso quando falamos na garantia do processo de inclusão de todos numa educação de qualidade. Coll define o currículo como:

> O projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporcione guias de ações adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis pela sua execução. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto a discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática (*apud*, MINETTO, 2008, p.23-24).

Ao conceituarmos o currículo como um instrumento valioso para o processo de inclusão, intencionamos apresentá-lo como a identidade de formação educacional que possibilite aos alunos acesso ao ensino, a cultura, ao exercício da cidadania e, principalmente, a inserção social.

Dessa forma Lopes e Macedo definem currículo "como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos" (2011, p. 186). Trata-se de um sistema que possivelmente poderá contribuir para o processo de inclusão ou exclusão social, pois o currículo é "uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentido" (p. 41).

Diante do exposto não podemos nos distanciar dos processos de transposições didáticas que também estão inseridos nas organizações curriculares. Segundo Forquin (1993, p. 67) essas transposições didáticas são formadas por "um conjunto de conteúdos

cognitivos e simbólicos que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada". Porém essa didatização dos conteúdos precisa ser realizada com uma forma expressa de uma escola produtora de conhecimentos, pois:

> O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original e, por conseguinte, deve-se "recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos" (LOPES, 1997, p. 231).

A existência de uma ciência escolar por meio de um movimento de reconstrução dos saberes que serão úteis para o processo de aprendizagem dos alunos. Por meio do currículo, o conhecimento produzido pela escola perpassa pela produção de novos saberes fundamentais para formação de cidadãos, capazes de romper com os preconceitos estabelecidos pela sociedade excludente e de mostrar que o currículo não pode funcionar como um instrumento de homogeneização e de controle social.

Percebemos que o mesmo deve ocupar o centro das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, as políticas curriculares não devem ser construídas isoladamente, mas levar em consideração as interconexões dos múltiplos contextos de inserção social.

Quando tratamos das políticas públicas direcionadas para pessoas com deficiência, notamos diversas iniciativas legais para legitimar o direito a educação de qualidade para todos. Documentos legais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica propõem "flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumentados conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados" [...] (BRASIL, 2001).

Afirmamos, então, que nas adaptações curriculares devem-se observar as dificuldades e habilidades de cada aluno, ou seja, fazer as adaptações necessárias de acordo com a especificidade de dificuldade diagnóstica em cada sujeito. Minetto (2008, p.67), destaca:

> Fazer adaptação curricular não é uma resposta automática diante da identificação de determinadas necessidades educativas, mas um processo a ser pensado e programado, seguindo uma ordem que corresponde à organização do trabalho cooperativo com base no currículo regular.

A construção de um currículo como também as adaptações, abrange tanto as subjetividades do professor – responsável pela elaboração, quanto à do aluno - para o qual é planejado, tendo em vista o contexto ao qual está inserido. A partir daí pode-se definir as adaptações necessárias para um currículo inclusivo. Segundo Minetto (2008, p. 65):

> Podemos definir adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo base para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica [...]. De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações para atender a diversidade em sala de aula.

Nessa perspectiva formam elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo como objetivo direcionar as escolas para uma educação que tem como base a valorização e o respeito às diversidades sociais e a interdisciplinaridade (BRASIL,

1998). Para Minetto (2008), os PCNs podem ser utilizados como meio eficaz para flexibilização do currículo, visto que possui como objetivo garantir o processo de ensino aprendizagem de pessoas com algum tipo específico de deficiência por meio das adaptações. Dessa forma, para que o processo de inclusão ocorra por meio das adaptações curriculares, será necessário que o grupo escolar esteja engajado e comprometido com a proposta de uma sociedade que respeita a diversidade humana.

4. Caminho Metodológico

Baseamos nossos estudos em uma pesquisa de caráter qualitativo, com método etnográfico, pois investigamos o campo social mediante os conhecimentos que foram construídos ao longo do processo educacional na cidade de Itapetinga-Bahia-BR.

Creswell (2007) define a pesquisa qualitativa como aquela em que o investigador utiliza seus conhecimentos sobre os acontecimentos que podem possuir significados sociais e históricos do meio em que está inserido.

Enquanto que o método etnográfico nos permitiu o contato direto com o campo para que compreendermos da melhor maneira possível a vida do grupo estudado. Segundo Severino (2007, p. 119), esse tipo de pesquisa "visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento". Assim, através da etnografia pudemos compreender e alcançar os objetivos da pesquisa de forma mais clara e mais precisa.

Optamos por realizar nossa pesquisa em três escolas púbicas do município de Itapetinga-Ba. Após a autorização da Secretaria de Educação, realizamos o sorteio das três escolas para participarem da pesquisa, as quais foram notificadas sobre os objetivos de nosso trabalho. Salientamos que só participaram do sorteio as escolas do ensino fundamental que tinham comprovação de matrículas de pessoas com deficiência.

Como instrumentos de nossa pesquisa optamos pela observação e entrevistas. Com a observação foi possibilitado o conhecimento do cotidiano das três escolas e das alunas com deficiência envolvidas na pesquisa. Foram observadas, mediante autorização dos responsáveis, três alunas com deficiência mental, matriculadas no ensino fundamental nas séries iniciais. As entrevistas foram direcionadas para as três gestoras das escolas envolvidas e as três professoras das respectivas alunas.

Optamos pelo sigilo dos sujeitos da pesquisa. Assim nos referiremos a escola A, gestora A, professora A e aluna A; Escola B, gestora B, professora B e aluna B; e, escola C, gestora C, professora C e aluna C.

A escola A está situada em uma área periférica do município de Itapetinga-BA. É classificada como de pequeno porte, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A gestora A trabalha nessa instituição há dez anos, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. A professora A possui cinco anos de docência, graduada em Pedagogia e especialista em Psicologia Social. A aluna A tem doze anos, atualmente está cursando 3° Ano do ensino fundamental. Em seu laudo médico foi diagnosticado um retardo mental leve.

A escola B também está situada em uma área periférica do município de Itapetinga-BA. É classificada como de pequeno porte, funcionando no turno matutino. A gestora B trabalha nessa instituição há três anos, formada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar. A professora B possui vinte anos de docência, graduada em Pedagogia. A aluna B tem treze anos, atualmente está cursando 2° Ano do ensino fundamental. Foi diagnosticada como epilética e com um grau de retardo mental leve. É o seu primeiro ano na escola. Foi matriculada nessa turma por ter colegas de sua rua, com as quais já estava familiarizada.

A escola C está situada na área central da cidade. É classificada como de médio porte, funcionando nos turnos matutinos e vespertinos. A gestora C trabalha nessa instituição há dois anos, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. A professora C possui quinze anos de docência, graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial. A aluna C tem treze anos, diagnosticada com um retardo mental leve. Atualmente está cursando 4° Ano do ensino fundamental por ter afinidade com as crianças da faixa etária dela, não passando pelo processo de alfabetização.

5. Análise dos Dados

Buscamos por meio desta análise, verificar as dificuldades e estruturação do currículo escolar oferecido às alunas com deficiência no ensino regular. Assim, percebemos que as três escolas tratam o currículo como um documento apenas para se cumprir uma formalidade, que deve ser feito e revisado anualmente nas reuniões e jornadas pedagógicas do município. Os aportes teórico-metodológicos apresentados divergem daquilo que é vivenciado em sala de aula.

A organização curricular não atende as demandas que a escola possui de alunos com deficiência, mostrando-se com um currículo fechado, engessado e conteudista. Essa situação distancia da visão de Sacristán (2000, p. 16) sobre o currículo como uma práxis "na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam".

Mediante estas constatações, corroboramos com a ideia de Rodrigues (2006, p. 312. Grifo do autor) ao argumentar que a diferenciação curricular é uma tarefa da escola. "É a coesão do coletivo 'escola' que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e permite ao professor assumir riscos". A promoção de uma diferenciação curricular é, portanto, uma tarefa do coletivo da escola e implica na abertura para uma nova organização do modelo de escola.

Durante as observações percebemos que as alunas encontram-se inseridas em sala de aula, participando de atividades diferenciadas como, por exemplo, cobrir letras e pintar desenhos, as quais não articulam o desenvolvimento das habilidades e competências das alunas. Isso tipo de prática se revela bastante preocupante se pretendemos atingir um patamar inclusivo, pois desconsidera a reais necessidades dos alunos. Góes (2004, p. 79), ao analisar a postura dos professores frente à tarefa de ensinar alunos com deficiência, argumenta que "diante da complexidade da inovação e sem direcionamentos conseqüentes, eles tendem a continuar com planos uniformes de atividades, procedimentos e conteúdos, mantendo o aluno especial em sala com aprendizagem insatisfatória".

Outra questão que podemos ressaltar é o processo de socialização e autonomia das alunas. Percebemos que não participam das atividades em grupo, ficando sempre isoladas do convívio com os demais colegas. Na escola C presenciamos algumas iniciativas por parte da professora C de integrar a aluna C com os demais colegas, mas a resistência e o preconceito eram perceptíveis, por parte da turma. Minetto (2008) declara que essa forma de preconceito é resultado de uma sociedade segregadora, sendo essas ações em sala de aula mais uma forma de manifestação.

Assim nos questionamos como fica a questão daquele currículo flexível, possível de adaptações para atender a diversidade social? É clara a posição por parte das gestoras e professoras na aceitação de um currículo "estático", embasados em um modelo padrão e homogêneo, sem ações e intenções de formar um sujeito autônomo e reflexivo.

No que se refere a concepção apresentada pelas profissionais a respeito do processo de inclusão, constatamos que as falas das docentes e gestora direcionam apenas para as pessoas com deficiência:

> *É o processo de inserção de pessoas com deficiência nos âmbitos educacional e social (PROFESSORA A).*
>
> *É um processo de inserção de crianças com deficiência, que possui baixo rendimento escolar e social (PROFESSORA C)*
>
> *É receber, acolher, aconchegar, disciplinar, buscar as diferentes formas de atender as necessidades especiais da criança e acima de tudo demonstrar que ela é parte integrante da unidade escolar (GESTORA C).*

Entretanto, na fala da gestora encontramos maior propriedade em conceituar o que é inclusão, porém continua associado ao alunado da educação especial.

Quanto à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, ficou evidenciada a insegurança das profissionais para trabalhar com as crianças com deficiência em classes regulares de ensino:

> *É uma realidade [...]. Este fato desnorteia o professor no momento que ele se depara com um sistema que cobra, compara, exclui e deleta aqueles que julga fora da média (PROFESSORA B).*
>
> *Percebo que as escolas e os professores da rede municipal não estão preparados para o processo de inclusão (PROFESSORA C).*
>
> *A inclusão é também um ato de amor (GESTORA B).*
>
> *Aceitamos os alunos com deficiência em nossa escola, mas sinto-me pequena diante do grande desafio (GESTORA A).*

Percebemos diante das falas que as profissionais sentem inseguras para desenvolver um trabalho numa perspectiva inclusiva. Segundo Glat (2000) é necessário investir na formação do professor para garantir um ensino de qualidade para todos.

Em nossas observações em sala de aula, presenciamos cenas que evidenciavam situações de exclusão. As atividades propostas não tinham nenhuma adaptação para as

alunas com deficiência. Essas alunas não participavam das atividades em grupo e de interação com os colegas. Ao questionarmos as professores nesse acompanhamento em sala de aula, a resposta foi unânime de em dizer que as aulas eram distanciadas da realidade dessas crianças, por não receberem suporte e apoio escolar pela gestão municipal.

Esse posicionamento e essa denuncia nos fazem refletir sobre dois aspectos. Primeiro a necessidade de diversificação e de adaptação das propostas de atividades para os alunos com deficiência. O fato desses alunos não serem estimulados a realizarem tarefas juntos podem não só estimular a segregação como também, prejudicar o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos. Assim, concordamos com Corrêa & Stauffer (2006), ao afirmarem que realização de trabalhos em grupo proporciona ganhos para os alunos com deficiência mental, isso porque, os embates e a negociações existentes na coletividade conduzirão a novas posturas, proporcionado aos alunos com deficiência a ativação das suas funções psicológicas.

Um segundo aspecto identificado refere-se ao abandono dos órgãos responsáveis para com as professoras. Isso é uma fala muito presente nos depoimentos dos docentes. Para nós, o envolvimento coletivo dos demais profissionais e dos órgãos administrativos é imprescindível na superação das dificuldades. Os professores não se sentem encorajados para vivenciar essas experiências formativas, pelo contrário, o discurso apaziguador da inclusão escolar, propagado pelos argumentos ideológicos, contribui para fomentar situações de descaso e descrença por parte da sociedade.

Através dos posicionamentos dos entrevistados, quanto ao currículo, notamos o quanto instituição escolar encontra-se despreparada para trabalhar diante de um currículo que possa beneficiar na transformação social e capaz de disseminar o conhecimento necessário para as experiências inclusivas.

> *São as propostas de conteúdos para serem trabalhadas ao longo do período letivo (RPOFESSORA A);*
>
> *Fala-se muito de currículo e que deve ser flexível, mas não vejo isso acontecer na prática. Se não dermos conta de todo conteúdo programático que ficou estabelecido para o ano letivo, seremos severamente criticadas (PROFESSORA C);*
>
> *Deviria conter o perfil da escola e dos alunos que queremos formar, mas no final isso não passa do papel. Somos conteudistas (GESTORA C).*

Percebemos que o currículo presente nas escolas ainda permanece como um entrave para o processo de inclusão escolar, pois se mantém fragmentado e distante da realidade social vivenciada. Segundo Almeida (2003, p. 117):

> Romper com concepções arraigadas, com o conteudismo, com a fragmentação do conhecimento acadêmico historicamente compartimentalizado em disciplinas e com a simples transferência hierárquica do conhecimento do professor para o aluno, não é uma função simples, pois no ideário do professor se o aluno inteligente é aquele que domina muitos conteúdos, o bom professor é aquele que sabe repassá-los bem.

É evidente que os currículos que transita por nossas escolas são inadequados, tanto para aqueles alunos ditos normais, quanto para os que possuem qualquer tipo de deficiência.

Com base na LD/96, as pessoas com deficiências tem seus direitos garantidos, bem como "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especifica para atender as suas necessidades" (BRASIL, 1996). Sendo assim, questionamos nossas entrevistadas como são feitas as adequações no currículo para atender as crianças com deficiência que estão inseridas no ambiente escolar.

> *Os critérios utilizados para as adequações têm sido feitas, em observar e acompanhar o aluno nas suas necessidades (PROFESSORA C);*
>
> *Sinto-me incapaz de realizar essas adequações, pois não possuímos recursos e nem tampouco qualificação (PROFESSORA A);*
>
> *Para se adequar é preciso ter dedicação e do profissional comprometido com a educação. È mais fácil trabalhar com o conhecido, deixando de lado os desafios da inclusão. Temos buscado rever alguns aspectos, quebrando paradigmas, porém, ainda não temos nada de concreto e convincente (GESTORA C).*

Vemos, porém, na fala da gestora que as adequações curriculares ainda não ocorrem na escola, e ela deixa claro que o professor deve se empenhar e comprometer-se com um ensino que atenda as diferenças de cada aluno. Fica claro na fala das entrevistadas que não acontecem as adaptações curriculares no processo de ensino e aprendizagem, tendo o currículo, muitas vezes, como um mecanismo de exclusão social.

Assim, "pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica" (BRASIL, 1998, p. 32). O currículo deve ser construído a partir do projeto pedagógico elaborado pelos diversos segmentos da escola, orientado a operacionalização das atividades educativas, num processo dinâmico e com a função de atender a todos os alunos.

6. Considerações Finais

A pesquisa contribuiu em nossa formação para ampliarmos a visão restrita que em algumas regiões ainda encontramos sobre a importância do currículo na formação do sujeito, principalmente para aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

No currículo encontramos impregnadas as concepções políticas, ideológicas e culturais do contexto social no qual a escola está inserida, servindo de bússola para as práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar.

Embora existam as leis que referenciam e dão suporte às adequações curriculares no cenário nacional, percebemos que nas escolas pesquisadas não encontram-se preparadas para mudarem sua postura conteudista para um currículo que prima pela formação do sujeito para uma sociedade inclusiva. O currículo não se adequava aos propósitos e necessidades da escola. Constatou-se que na formação da docente está aquém para as necessidades ao propósito para a educação inclusiva, havendo uma distorção entre a lei e a prática.

O grande desafio para realizarmos as adequações curriculares para a educação inclusiva está em transformarmos as ideologias, filosofias e políticas em ações concretas no ambiente escolar.

7. Referências bibliográficas

ALMEIDA, D. B. de. (2003). **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. (2001).**Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial** – MEC/SEESP.

BRASIL. Ministério da Educação. (1999). **Política Nacional para a Integração da pessoa portadora da deficiência.** Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC SEF/SEESP.

BRASIL. (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394-96**. Brasília: MEC.

CORRÊA, V. L. A. S.; STAUFFER, A. B. (2006). Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez.

CRESWELL, J. W. (2007). **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed.

EDLER C. R. (1998). **Temas em Educação Especial** – Rio de Janeiro: WVA Ed.

_____. (2000) **Removendo Barreiras para aprendizagem: educação inclusiva** – Porto Alegre: Mediação.

FORQUIN, J.C. (1993). **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GÓES, M. C. C. (2004). Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados.

LOCATELLI, A. C. D. **(2009). Fundamentos da Educação Especial:** pedagogia – São Paulo: Pearson Education do Brasil.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (2001). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez.

LOPES, A. (1997) **Conhecimento escolar em química**: processo de mediação didática da ciência. Química Nova, v. 20, nº 5.1997.

MINETTO, M. de F. (2008). Currículo **na Educação Inclusiva:** Entendendo esse desafio – 2 ed. Ver. Atual. Ampl. Curitiba: Ibpex.

MANTOAN, M. T. E. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES** (online). Disponível: <http://scholar.google.com.br>. Acesso: 10/11/2010

RODRIGUES, D. (2006). Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação***:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus;

SACRISTÁN, J. C. (2000). **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed.

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

PROCESSOS DE MUDANÇA EDUCATIVA

Roque Antunes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
roquerantunes@gmail.com

Resumo

Pretende-se analisar os modelos de mudança, os agentes intervenientes na mudança, os fatores que a favorecem, tendo em vista um processo de mudança sustentável. Huberman (1993), analisando a literatura sobre a inovação e mudança, sistematiza-a em três modelos, contendo cada um deles um conjunto de aspetos diferentes visando operacionalizar a mudança. O modelo de investigação e desenvolvimento (I & D), um modelo planificado que opera a partir da teoria à prática, concebendo o processo de mudança como um conjunto de fases passando pela invenção até à sua difusão com vista à sua aplicação. O modelo da interação social que privilegia a difusão da informação sobre novos dispositivos e práticas, tomando como base "técnicas de interação social", com realce para as redes interpessoais de informação, contacto pessoal e integração social. O modelo da resolução de problemas partindo de uma necessidade ("problema") sentida pelo utilizador, faz o seu diagnóstico, procurando informações sobre inovações a ele ligadas, adaptando-as e experimentando, procedendo posteriormente à sua avaliação, tendo como foco principal a resolução desse problema. Quanto aos agentes que intervêm na mudança, Huberman (1993) preconiza que, aquando da inovação no ensino, há três unidades de análise que entram em ação: «o indivíduo enquanto adotante»; «o grupo, parâmetro-chave» e «o quadro institucional». No concernente aos fatores que favorecem a mudança, Morgado (2010) aponta os seguintes: a criação de maiores margens de autonomia, uma atualização constante dos atores da organização e a inovação das práticas curriculares. No que respeita aos fatores de resistência à mudança, vários autores (Morgado, 2010; Murillo & Krichesky, 2012; Nkizamacumu & Kozlowski, 2006; Nóvoa, 2009; Whitaker, 1999) apresentam um conjunto de aspetos que dificultam a implementação de mudanças e a inovação, entre os quais: o medo do desconhecido e a incerteza provocada pela mudança, deficiência na comunicação e na informação, medo de falhar, relutância em vivenciar situações novas, conservadorismo, falta de confiança em si mesmo, ameaça aos saberes existentes, experiências anteriores menos positivas em tentativas de mudança, relacionamento entre os pares muito débil, deficiências no apoio mútuo nas inovações…Relativamente a mudança sustentável, Dean (2006) apresenta sete princípios para conseguir a mudança e a melhoria sustentáveis: a profundidade, longitude, extensão, justiça, diversidade, recursos e conservação.

GESTÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E SUA EFICÁCIA FRENTE AOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO

Agenor Manoel de Carvalho[1]
Carlos Machado dos Santos[2]
Maria Celeste de Moura Andrade[3]

RESUMO

A avaliação do Ensino Superior, como um processo dinâmico, exige mediação pedagógica permanente e o uso de eficazes instrumentos balizadores da qualidade de ensino, tanto por parte dos órgãos reguladores externos, quanto dos envolvidos na gestão interna das Instituições. O governo brasileiro iniciou em 1995 um Sistema de Avaliação do Ensino Superior que estabeleceu, entre outras medidas, o Exame Nacional de Cursos, o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino por meio de visitas de comissões às Instituições de Ensino Superior (IES). A pesquisa, ainda em andamento, tem por objetivo analisar a eficácia da gestão interna das Instituições de Ensino Superior – IES, em duas microrregiões do Estado de Minas Gerais - Brasil (Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba) frente aos instrumentos avaliativos a que estão submetidas. Tais instrumentos estão inseridos nos processos de regulação utilizados pelo INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação do Brasil - e serão confrontados com aqueles usados internamente pelas IES – Instituições de Ensino Superior das regiões em estudo. A pesquisa tem, portanto, três focos principais. O primeiro, de cunho bibliográfico, fundamentado em autores nacionais e estrangeiros que abordam a temática. O segundo, de cunho documental, buscará estabelecer paralelos entre os documentos normativos do INEP/MEC e os relatórios que as Instituições colocam à disposição dos avaliadores. O terceiro consistirá de pesquisa de campo, a ser realizada com gestores, professores e alunos das IES investigadas, buscando verificar a eficácia da administração interna, face aos mecanismos de avaliação externa. Espera-se, com o estudo, contribuir para ampliar a reflexão das Instituições em questão (e outras afins) sobre as possibilidades de revisão de processos de implementação da qualidade de ensino.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Superior. Gestão da Qualidade. Regulação.

[1]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD.
Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ.
agenorcarvalho@uniaraxa.edu.br; agenormcarvalho@gmail.com
[2]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD.
Centro de Estudos em Economia, População e Sociedade - CEPESE.
cmsantos@utad.pt
[3]Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ.
celestemoura@uniaraxa.edu.br

1. Introdução

Quando se pensa a gestão da Educação Superior no Brasil é preciso refletir sobre as formas de regulação adotadas pelo Estado e sobre as contradições que lhe são inerentes (Ferreira & Lemos, 2009). "A avaliação constitui um importante instrumento para identificar problemas, corrigir erros e introduzir as mudanças que signifiquem melhoria da qualidade". (Brasil. Inep, 2009, p. 85).

A questão da avaliação na Educação Superior é recorrente e normalmente relacionada à qualidade de ensino e às possibilidades de autonomia das escolas. Sua necessidade foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, (Lei nº 9.394/96), como pilar essencial da Educação Superior. Ferreira e Lemos (2009) constatam a importância da relação entre gestão e avaliação da Educação, que assume destaque quando se vislumbra um papel que balança entre o pêndulo do controle, da regulação e da emancipação.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), apresenta um crescimento considerado relevante e desafiador. Consideramos a importância da investigação face à significação que a avaliação tem desempenhado no cenário mundial, mas também no sentido de desencadear ações para garantir, não somente a expansão, mas também a qualidade da Educação Superior no país. A conexão entre avaliação e gestão deverá ser integrada de forma a diagnosticar e a pressupor ações de melhoria (BRASIL.INEP, 2009). O trabalho considera significativo ampliar essa discussão, estendendo seu alcance aos grupos de Gestão de Universidades Regionais Brasileiras.

A partir da década de 1990 ocorreu um movimento de expansão da Educação Superior no Brasil, evidenciado com a crescente ampliação de matrículas, o que atingiu as cidades da região do sudeste do país, local onde está sendo desenvolvida a pesquisa. Fenômeno semelhante ocorreu em relação às IES e o número de cursos, com um rápido aumento a cada ano. Mesmo com essa expansão, o Brasil ainda precisa avançar na meta de crescimento do número de matrículas na Educação Superior, considerando os objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação de 33% até 2020 e a realidade de outros países (PNE 2011-2020).

Esse estudo justifica-se pela importância de se verificar se o processo de avaliação de cursos se reverteu em eficácia quanto à qualidade do ensino praticado pelas Instituições de Ensino Superior, acompanhando a expansão do setor.

O trabalho apresentará, inicialmente, o estudo da trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil, das características oficiais do sistema e do seu papel nas políticas de Educação Superior no país, contexto em que será investigada a mencionada eficácia ou não do processo, foco principal do trabalho. O histórico referente à avaliação no Brasil partirá da década de 1990, quando o governo brasileiro iniciou um processo gradual de implementação do sistema de avaliação no Ensino Superior (Verhine & Dantas, 2005). Demonstrará como ele teve início em 1995, com a Lei 9.131, que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos (ENC), e, posteriormente, incluiu o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), por meio da obrigatoriedade de visitas de comissões externas às Instituições de Ensino Superior e o ENADE (Exame Nacional de Cursos).

A avaliação do Ensino Superior pretende, por meio de seus processos, fomentar a qualificação da oferta da Educação Superior no país e garantir que as Instituições cumpram com o compromisso de promover o avanço da arte, da ciência e da justiça e colocá-las a serviço da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do país e formar

profissionais altamente qualificados (BRASIL.INEP, 2009). Daí surgiu o questionamento que instiga esta investigação:

A qualidade do ensino superior oferecido no Brasil acompanhou a grande expansão do número de IES, cursos e matrículas no Ensino Superior? Os mecanismos de avaliação e regulação são eficazes para promover essa qualidade no ensino oferecido?

2. Objetivos da Pesquisa

Constatada a significação do binômio gestão/avaliação, para ele se volta este trabalho. A proposta é analisar a gestão de Cursos Superiores em duas microrregiões (Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba) de um dos estados brasileiros - Minas Gerais - face aos instrumentos avaliativos a que estão submetidos. Tais instrumentos estão inseridos nos processos de regulação utilizados pelo INEP/MEC e serão confrontados com aqueles usados internamente pelas IES das regiões em estudo. A perspectiva é averiguar se o cruzamento desses dois instrumentos avaliativos - o externo e o interno - propicia resultados meramente burocráticos ou redunda em eficácia no aprimoramento da qualidade do Ensino nessas IES.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2002), "o sistema de avaliação articula conceitos como eficiência, qualidade, desempenho e prestação de contas, enfatizando os resultados e "produtos educacionais". Para que possa haver eficácia nesses produtos e nessa qualidade, a avaliação deve acontecer sem interrupções e não apenas em momentos isolados ou fracionados (Catani, et al., 2002). A existência ou não dessa continuidade no Sistema Brasileiro de Avaliação e seu reflexo na gestão da avaliação nas IES em estudo, constituirá o principal ponto de abordagem, na busca da análise da qualidade da Educação regional.

> Qualidade - além de um compromisso intrínseco com a nação - torna-se preponderante para a sobrevivência e sucesso das instituições de educação. Podemos dizer que a gestão das instituições de Educação Superior deve ser entendida num contexto maior, na esfera das decisões administrativas, governamentais, políticas de planejamento e de avaliação (Franco et al. 2012, p.88).

Os autores acima afirmam ainda que não basta a compreensão do contexto local. Segundo eles, vemos hoje mais do que nunca que o princípio da internacionalização tem sido uma das causas que integra e articula a universidade no mundo globalizado, pois a Instituição que se pretenda inserida nesse mundo globalizado deve ter o conhecimento crítico dos movimentos existentes, bem como dos critérios avaliativos por eles propostos. Nessa pesquisa, levamos em consideração a importância de se abordar também esse contexto e o fato de vivermos, em nível internacional, uma nova fase do capitalismo, caracterizada por modelos mais enxutos de produção, termos um mercado mais financeirizado e a redução da participação do Estado na economia (Serafim, 2011). Constatamos que as IES, desde a sua origem, sofrem os impactos da influência dessa conjuntura econômica, política e ideológica. Esse processo tem sido reconhecido nos EUA como "capitalismo acadêmico"; na Europa como "homogeneização da Educação Superior"; e, na América Latina como "mercantilização e comoditização da Educação Superior Pública" (Serafim, 2011).

Uma avaliação eficiente e efetiva precisa ser acompanhada por Políticas Públicas de atendimento aos resultados desta avaliação. Qual é a coerência dos investimentos educacionais no país? "Percebe-se que no Brasil é nítido até o momento que há uma

preferência do governo pelo investimento na Educação Básica em detrimento da Educação Superior, deixando este nas mãos da iniciativa privada" (Gonçalves, 2008, p. 107). O autor (p. 108) afirma ainda que "o Ensino Superior privado carece de proposta pedagógica efetiva; e os mecanismos estatais de regulação e controle são, na prática, ineficazes".

O Ensino Superior no Brasil foi popularizado e isso traz saldo líquido positivo no acúmulo de conhecimento da sociedade, mas por outro lado, vem produzindo acadêmicos e profissionais de qualidade inferior (Gonçalves, 2008).

> O papel atribuído à avaliação como instrumento de regulação da Educação Superior no Brasil, e, consequentemente como elemento fundamental para o modelo de gestão a ser adotado, vem sendo questionado tanto entre os estudiosos da questão, quanto pelos gestores do SINAES, no caso a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (Ferreira & Lemos, 2009, p. 7).

A discussão acerca do sistema de avaliação no âmbito da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) contribui para novos direcionamentos quanto ao modelo de avaliação, e esse debate vem se afirmando em torno da necessidade de mudanças no sistema, que poderia deixar de ser um instrumento de regulação para tornar-se independente.

> A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições, mas interessa também e sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais (Brasil. Inep, 2009, P. 30).

O presente trabalho considera significativo ampliar essa discussão, estendendo seu alcance aos grupos de Gestão de Universidades regionais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba em Minas Gerais.

Como já visto, a partir da década de 1990 ocorreu um movimento de expansão da Educação Superior no Brasil, evidenciado com a crescente ampliação de matrículas, o que atingiu as cidades desta região do sudeste do país. Fenômeno semelhante ocorre em relação às IES e o número de cursos, com um rápido aumento a cada ano. Mesmo com essa expansão, o Brasil ainda precisa avançar na meta de crescimento do número de matrículas na Educação Superior, considerando os objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação de 33% até 2020 e a realidade de outros países (PNE 2011-2020).

Dessa forma, esse estudo justifica-se pela importância das avaliações de cursos e sua eficácia quanto à qualidade do ensino praticado pelas Instituições de Ensino Superior em relação a essa expansão.

A avaliação do Ensino Superior pretende, por meio de seus processos, fomentar a qualificação da oferta da Educação Superior no país e garantir que as instituições cumpram com o compromisso de promover o avanço da arte, da ciência e da justiça e colocá-las a serviço da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do país e formar profissionais altamente qualificados (Brasil. Inep, 2009).

Inseridos nesse contexto, propomo-nos a responder, com esta pesquisa, ao questionamento que dá título a ela: até que ponto o Sistema Nacional de Avaliação tem

sido capaz de interferir nesse processo com eficácia? Ou tem ele sido meramente burocrático?

3. Enquadramento Teórico e Instrumentos de Medida

Os dados para o estudo estão sendo obtidos por meio de pesquisa teórica, análise documental e pesquisa de campo, envolvendo entrevistas e questionários estruturados. A revisão da literatura sobre o tema, já em processo, envolve ampla gama de autores que analisam a questão da avaliação no Ensino Superior, sendo os principais: Azevedo (2008); Bertolin (2009); Bleiklie, Enders & Lepori (2013); Brasil. Inep (2009); Cachapuz (2009); Cardoso et al. (2012); Catani et al. (2002); Dias Sobrinho (2007); Dill & Beerkens (2013); Dill, Frans & Vught (2010); Ender et al. (2013); Ferreira e Lemos (2009); Fletcher et al. (2012); Franco et al. (2012); Knott & Payne (2004); Lemaitre (2012); Machado dos Santos (2011); Mainardes et al. (2011); Meneghel et al. (2006); Neave & Veiga (2013); Polidori 2009); Pratasavitskaya & Stensaker (2010); Reale & Seeber (2013); Rosa & Amaral (2011); Serafim (2011); Taylor & Machado (2006, 2008); Taylor et al. (2008); Vasconcelos et al. (2012); Veiga & Amaral (2009, 2011); Verhine & Dantas (2005), entre outros.

A análise documental envolve instrumentos de avaliação externa e interna. Os externos são originários do INEP e denominados Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Eles subsidiam os atos avaliativos de cursos: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e regulam três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Infraestrutura das IES. Estão sendo analisados também os resultados obtidos pelos alunos das IES estudadas no instrumento oficial utilizado: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Os instrumentos internos são, além dos relatórios que as Instituições colocam à disposição dos avaliadores do MEC: PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional; PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos; os relativos à avaliação desenvolvida pela própria Instituição de Ensino Superior: Programas de Avaliação Continuada, Provas Preparatórias para o ENADE e/ou outros utilizados por cada IES pesquisada.

A pesquisa de campo está sendo desenvolvida por meio de entrevistas e questionários estruturados aplicados pelo próprio autor aos gestores, professores e alunos de 3 (três) Instituições de Ensino Superior da Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, constituída por uma Universidade Pública, uma Universidade Privada e um Centro Universitário. O objetivo será delinear qualitativa e quantitativamente a percepção dos respondentes sobre a avaliação oficial e a regulação exercida pelo INEP/MEC sobre os cursos e a sua influência frente à gestão das IES. Serão investigadas as iniciativas tomadas internamente frente aos resultados dessa avaliação externa.

Tais dados serão agregados entre si e analisados a partir de diálogo com os autores que fundamentam esta investigação.

4. Metodologia

A metodologia em utilização para o desenvolvimento deste trabalho é o estudo quantitativo-qualitativo, em que se buscará por meio de questionários e entrevistas, levantar a percepção dos agentes da pesquisa, sobre a influência da avaliação oficial desenvolvida pelo INEP/MEC, em confronto com as avaliações efetuadas pelas IES na qualidade do ensino oferecido.

Procurar-se-á delinear o estudo de forma a eliminar o quanto possível o poder de interferência do investigador, de modo que a teoria não seja tão claramente "apriorística", mesmo ela estando igualmente presente, pois os pressupostos teóricos vão aparecendo por meio da descoberta e formulados à medida que os dados vão sendo analisados (Duarte, 2009).

> Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas; a seleção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade; a complexidade é aumentada pela inclusão do contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis); as hipóteses vão sendo reformuladas e, mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação; a amostragem pode ser conduzida na base de critérios teóricos, que vão sendo redefinidos (Duarte, 2009, p. 7).

No método qualitativo, o processo de investigação é influenciado pela subjetividade do investigador, bem como dos sujeitos investigados, tendo em vista que estes fazem parte do processo.

Segundo Günther (2006, p. 202), "Ao revisar a literatura sobre a pesquisa qualitativa, o que chama atenção imediata é o fato de que, frequentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto à pesquisa quantitativa".

Existem contrastes e comparações entre os dois métodos. Para verificar as diferenças e similaridades entre pesquisa qualitativa e quantitativa, devem-se considerar as suas características, postura do pesquisador, estratégias de coleta de dados, estudo de caso, papel do sujeito, aplicabilidade e uso dos sujeitos da pesquisa (Günther, 2006, p. 202). A escolha desses dois métodos ocorreu pela possibilidade de um complementar o outro, o que traz confiabilidade aos dados coletados para apresentação dos resultados.

Os questionamentos formulados na pesquisa de campo têm como objetivo articular o cotidiano da gestão de cursos superiores das IES com as exigências das avaliações exercidas pelo INEP/MEC, esperando, assim, posicionamentos frente aos seguintes problemas:

1. A qualidade do ensino superior oferecido no Brasil, no que se refere à empregabilidade, mobilidade, formação humanística, acompanhou a grande expansão de IES, cursos e matrículas?

2. Os instrumentos de Avaliação e Regulação utilizados pelo INEP/MEC denominados de Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância são eficazes para exigir das IES gestão comprometida com a melhoria contínua do ensino oferecido?

3. Os gestores das IES têm uma percepção nítida quanto à importância da avaliação formativa, efetuada pelo INEP/MEC?

4. Os professores têm conhecimento pleno do Projeto Pedagógico do(s) curso(s) em que atuam e formação adequada para atender às exigências do INEP/MEC?

5. Os alunos dos cursos de graduação têm conhecimento dos processos de avaliação?

O tratamento estatístico dos dados coletados será efetuado após a verificação da consistência da proposta de investigação apresentada. Tenciona-se utilizar o software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows, que oferece as possibilidades de cálculos estatísticos e informes científicos e o mesmo já ter sido utilizado em estudos anteriores para análise de dados em diversas avaliações, relacionadas às expectativas e percepções e o MAXQDA para análise das entrevistas.

Entende-se que a pesquisa é a análise da eficácia do processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, levando em conta o desempenho

do aluno, melhoria da aprendizagem, contexto organizacional da escola, gestão e preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Portanto, serão analisadas também as fases pelas quais passou o sistema, as mudanças ocorridas no processo e os tipos de avaliação experimentados até a sua consolidação. Paralelamente à análise das transformações do sistema avaliativo, será investigado se as políticas públicas de financiamento estudantil, por meio dos programas implementados pelo Governo Federal que culminaram no incremento de matrículas no Ensino Superior (BRASIL.INEP, 2009), redundaram efetivamente em melhoria da qualidade do ensino oferecido nas IES estudadas.

5. Conclusões Provisórias

Nos últimos tempos, deparamos com estudos que reconhecem uma nova tendência indicativa de que as principais transformações estariam ligadas ao chamado "capitalismo acadêmico", que superficializa os processos educacionais, reduzindo a qualidade dos cursos de graduação em todo o mundo.

Partimos, neste trabalho, do pressuposto de que as IES são organizações complexas que necessitam de gestão competente, pois os desafios atuais são enormes e as exigências do mercado de trabalho na busca por profissionais qualificados são crescentes e desafiadoras. Gestão exige conhecimento profissional e em especial um ponto central de competência como condição de sustentabilidade.

Pressupõe-se que avaliação, gestão e qualidade têm que caminhar juntas, pois a avaliação é um instrumento de gestão que, por sua vez, remete à qualidade. A avaliação deve realmente servir para interpretar, transformar e melhorar as Instituições e programas. Percebe-se que a avaliação é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade, assim como toda organização tem compromisso com a sociedade; infere-se, pois, que a avaliação deve estar presente em todo tipo de organização.

A partir da constatação de que Ensino Superior de qualidade exige gestão comprometida com a avaliação, a qual clama pelo aumento permanente da eficácia institucional, acadêmica e social, considera-se que a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES contribuirão para o alcance da qualidade almejada.

Esta investigação, ainda em processo, parte da confirmação de que as IES têm sido alvo de diversas críticas e precisam confrontar suas tradições e enfrentar as novas tendências sem, contudo, promover a banalização dos processos educativos e uma queda dos padrões de qualidade dos cursos. O mundo está a exigir grandes mudanças nas organizações e em seus modos de funcionamento e, neste campo, a avaliação e a gestão desempenham um papel fundamental.

Esperamos que os resultados qualitativos e quantitativos da pesquisa de campo possam ser utilizados como evidências das análises realizadas e permitam o alcance das respostas às questões propostas na investigação, sobretudo à sua questão-chave: Os mecanismos de avaliação e regulação do INEP/MEC têm sido eficazes em promover a gestão de qualidade dos cursos oferecidos pelas IES?

Esperamos também que o alcance dessas respostas nos aponte alguns caminhos para ampliar a reflexão sobre a complexidade das interfaces entre avaliação/gestão/qualidade no Ensino Superior no Brasil.

6. Referências Bibliográficas

Azevedo, M. L. N. (2008). The creation of regional areas of higher education: a look south - for Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,* Campinas, 13 (3) 875-879**.**

Bertolin, J. C. G. (2009). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação,* 14 (1) 127-149.

Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. (2013). Introduction: Transformation of universities in Europe. *Higher Education,* 65 (1) 1-4.

Boer, H. de, Huisman, J. & Meister-Schevitt, C. (2010). Supervision in modern university governance: boards under scrutiny. *Studies in Higher Education*. 35 (3) 317-333.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa Brasil. Brasília-DF.

_____.Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (1995). Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____Ministério da Educação (2009). INEP. SINAES: da concepção à regulamentação. 5. ed. revisada e ampliada. Brasília, DF.

Cachapuz, A. F. (2009). A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização. REP - *Revista Espaço Pedagógico*. 2 (16) 123.

Cardoso, S., Santiago, R. & Sarrico, C. S. (2012). The impact of quality assessment in universities: Portuguese students perceptions. *Journal of Higher Education Policy and Management,* 34 (2) 125-138.

Catani, A. M.; Oliveira, J. F. & Dourado, L. F. (2002). A política da avaliação da educação superior no Brasil em questão. Campinas, 06, (4) 07-15. Disponível em: http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-educação/Especializa.

Dias Sobrinho, J. (2007). Processo de Bolonha. ETD – *Educação Temática Digital* Campinas, 9, 107-132.

Dill, D., Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education,* 65, (3) 341-357.

Dill**,** D.**,** Frans, A. &Van Vught (2010). National Innovation and the Academic Research Enterprise: *Public Policy in Global Perspective*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Centro de investigação e estudos de sociologia. CIES e-WorkingPaper n. 60.

Ender, J., Boer, H de & Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*, 65, (1) 5-23.

Ferreira, R. A. & Lemos, I. S. (2009). Gestão e avaliação da educação superior no Brasil a partir dos anos de 1990: entre a regulação e a emancipação. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 25 a 27 de novembro. Florianópolis - Brasil.

Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H. Jonston, P. & Rees, M. (2012). Faculty and Students Conceptions of Assessment in Higher Education. *Higher Education,* 64, (1) 119-133.

Franco, D. P. M. E.; Afonso, M. R. & Bordignon, L. S. (2012). Gestão universitária:

qualidade, investigação científica e inovação educacional. *Revista GUAL*, Florianópolis, 1, 83-103. Disponível em www.gual.ufsc.br

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago. 22, (2) 201-210.

Knott, J. H. & Payne A. A. (2004). The impact of state gavernance structures on management and perfarmance of public organizations: a study af higher education institutions*, Journal of Policy Analysis and Management*, 23, (1) 13-30.

Lemaitre, M. J. (2012). Quality Qualityassurance assuranceiinn Latin America. Conference Recent Trends in Quality Assurance Porto, 11-13.

Machado dos Santos, S. (2011). Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. A3ES-Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Lisboa, Portugal.

Machado-Taylor, M. L. (2011). Complex adaptive systems: A trans-cultural undercurrent obstructing change in higher education. *International Journal of Vocational and Technical Education.* 3 (2) 9-19. Disponível em http://www.academicjournals.org/IJVTE ©2011 Academic Journals.

Mainardes, E., Raposo, M. & Alves, H. (2011). The Present and the Future of higher education: a view from Portugal. *Nova Science Publishers*, Inc.

Meneghel, S. M.; Robl, F.& Silva, T. T. F. (2006). A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. *Educar*, Curitiba, 28, 89-106.

Neave, G. (2008). On process, progress, success and methodology or the unfolding of the Bologna process as it appears to two reasonably benign observers. *Higher Education Quarterly,* 62, (1/2) 40–62.

Neave, G. & Veiga, A. (2013). The Bologna Process: inception, 'take up' and familiarity. Springer Science+Business Media Dordrecht. *High. Educ*, 66, 59–77.

Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros índices. Campinas; Sorocaba, SP, 14, (2) 267-290.

Pratasavitskaya, H. &, Stensaker, B. (2010). Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education* 16, (1) 37-50.

Reale, E. & Seeber, M. (2013). Instruments as empirical evidence for the analysis of Higher Education policies. *Higher Education,* 65 (1) 135-151.

Rosa, M. J. & Amaral, A. (2011). The EUA Institutional Evaluation Programme: an account of institutional best practices. *Quality in Higher Education,* 17, (3) 369-386.

Serafim, M. P. (2011). O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama dos debates nos EUA, na Europa e na América Latina. *Revista de Avaliação da Educação Superior,* 16, (2) 241-265. Disponível em: http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219119106002.

Taylor, J. S.; Machado, M. L. & Peterson, M. W. (2008). Leadership and Strategic Management: keys to institutional priorities and planning. *European Journal of Education*, 43, (3).

Taylor, J. S. & Machado, M. L. (2008). Leading Strategic Change in Higher Education: The Need for a Paradigm Shift toward Visionary Leadership.

Vasconcelos, N. V. C. (2010). X Coloquio internacional sobre gestión universitaria en

América del Sur. “balance y prospective de la educación superior en el marco de los bicentenarios de América del Sur”. Mar Del Plata.

Vasconcelos, N. V. C., Queiroz, F. C. B. P., Queiroz, J. V., Fernandes, P. C. & Andrade, D. V. P.(2012). Análise comparativa da avaliação no ensino superior: uma visão do Processo de Bolonha e do sistema de avaliação americano. *HOLOS*, 3 (28).

Veiga, A. & Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. *Revista da FLUP*. Porto, IV Série, 1, 29-40.

Verhine, R. V. & Dantas, L. M. V.(2005). Avaliação da educação superior no Brasil: do Provão ao ENADE. UFBA. Salvador-BA. Disponível em: http://www.isp.ufba.br/avalia.

Activar as criatividades na educação artístico-musical: metodologias e práticas docentes no ensino superior

António Ângelo Vasconcelos
Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

A contemporaneidade formativa, artística e cultural é caracterizada por um conjunto alargado de fatores que passam pela individualização, diferenciação e pluralismo; pela globalização de ideias e procedimentos; pela multiplicidade de práticas, muitas vezes afastadas das suas tradições históricas; pela multi-centralidade da vida cultural, artística e formativa; por uma formação policentrada que não se exerce penas no contexto escolar e académico. Todos estes fatores, e as complexidades e os paradoxos que lhe estão subjacentes, interpelam de modos diferenciados a educação e a formação não só nas suas dimensões curriculares e metodológicas mas também no que se refere às práticas docentes.

Partindo das singularidades artísticas dos compositores que exercem atividades docentes no âmbito do ensino superior de música em Portugal, o trabalho tem como ponto de partida a interrogação "de que modos é conceptualizada e exercida a prática criativa nos compositores contemporâneos e como é que estas criatividades acionam uma formação e uma carreira criativa numa era de incertezas e ambiguidades?" Procura-se compreender e problematizar os modos como as práticas criativas e as criatividades singulares dos compositores de música erudita ocidental potenciam uma formação mais criativa tentando identificar um conjunto de indicadores que potenciam o trabalho formativo e o exercício de uma carreira criativa

Defende-se a ideia de que a activação das criativiaddes individuais e colectivas se inscreve num contexto formativo complexo, multi-situado, multi-modal e multi-referencial e que, esta via, se afigura como um instrumento potenciador do desenvolvimento de uma educação transformadora e emancipatória podendo constituir-se como uma força alternativa aos diferentes tipos de funcionalizações da educação, à mercadorização das artes e do seu ensino.

PROJETO TECER: PRODUÇÃO TEXTUAL E TÊXTIL

Mariana Guimaraes[1], Marcela Carvalho[2]

UFRJ[1], PUC/Rio[2]
marianasguimaraes@hotmail.com[1], mar.carvalho.mar@gmail.com[2]

Resumo

Neste artigo, pretendemos apresentar e narrar o Projeto Tecer: produção textual e têxtil, desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2014, pelas artistas educadoras Ma. Mariana Guimarães e Ma. Marcela de Carvalho em parceria com a Biblioteca escolar dessa instituição. Trata-se de um Projeto de extensão em parceria com a Escola Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, e tem como público alvo estudantes do terceiro ano do curso técnico de formação de professores. Esta ação está inserida no Projeto de Pesquisa intitulado Arte do Fio , desenvolvido no CAp/UFRJ pela artista educadora Mariana Guimarães que tem como objetivo oferecer aos estudantes um campo de estudo e pesquisa formal e conceitual sobre o uso da linguagem da bordadura nas artes visuais e na educação.

Apresentaremos nesse artigo a metodologia que estamos investigando e desenvolvendo no âmbito educacional e artístico no qual criamos um espaço tensionado pela experiência da narrativa em sua trama e enredo tecido por palavras assim como pela experiência da bordadura em sua trama tecida por fios. Narrativa e Bordado, ou seja, o texto e o têxtil apresentam infinitas semelhanças no gestual de uma memória tradicional atualizada pela prática da repetição. Além de serem palavras de mesmo radical com qualidade revelada pela etimologia onde todo texto é tecido.

Através da atualização de gestos ancestrais fundamentados na execução de rituais com inicio, meio e fim, como contar histórias e bordar buscamos promover o empoderamento dos estudantes frente às demandas vividas por cada um em seus processos pessoais e sociais. Promovendo o dialogo entre a educação e a arte com o objetivo de investigar e explorar novos materiais e usos das técnicas ligadas às artes do fio, bem como na catalogação de mitos e histórias relacionadas ao ato de tecer e na produção textual. Visamos à ampliação do potencial estético, ético e político desses educandos, bem como a construção de uma autonomia pedagógica na elaboração de materiais didáticos e no estudo e consolidação da bordadura como linguagem artística e educativa.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: PRISÃO DA SALA VERSUS LIBERDADE DO SABER

Elza Mesquita

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, CIEC - Instituto de Educação, Universidade do Minho
elza@ipb.pt

Resumo

Na escola continuam a existir espaços de educação que ainda são tidos como equívocos de encontros e desencontros. Diacronicamente, e em função das conceções políticas de educação que foram surgindo, procurou-se criar novas estruturas pedagógicas de educar. Uma delas – o espaço –, o designado "terceiro educador", conduziu-nos à questão: como pensam os futuros professores a organização do espaço nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico?, sabendo nós pelas palavras de Daniel Sampaio (2006) que a escola nova não é muito diferente e que, por exemplo, as carteiras continuam organizadas por filas. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário com questões abertas e fechadas a um grupo de alunos da formação inicial de professores. Se a sala de aula é um espaço socialmente instituído e é um espaço historicamente conquistado e construído, também é claro para estes alunos que, sendo um espaço social, o acesso a ele não se encontra plenamente garantido. Neste sentido, percebemos que ninguém melhor do que os futuros professores para nos dar o "retrato" de como o espaço se encontra organizado no momento em que chegam aos contextos de estágio e que mudanças lhes são permitidas realizar ao longo da realização da prática de ensino supervisionada.

CLUBE DE ARQUEOLOGIA: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA E PATRIMONIAL EM CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL

Miguel Feio

Associação de Educação e Defesa do Património e Desenvolvimento Profissional (AEDP)
mffeio@hotmail.com

Resumo

A sensibilização para o património cultural é quase obrigatória nos dias que correm, é um problema que invade a Escola e que exige dela uma resposta adequada, um tratamento pedagógico-didático que motive os jovens para o estudo das realidades patrimoniais e que desenvolva capacidades de investigação e de «leitura» histórica do património. Dar ao aluno a possibilidade de aprender fazendo, é promover a motivação para a construção do saber histórico a partir da experiência, sensibilizando para a descoberta do património, a sua valorização, a sua preservação e o conhecimento da história local. Processo este, que constitui parte integrante e significativa do percurso temporal da sociedade em que se inserem.

Neste contexto, é assaz importante que os professores dos vários graus e áreas de ensino reflictam, sejam sensibilizados e conheçam novos recursos para abordagem da história e património local, independentemente da área do saber. Os Clubes de Arqueologia, através da experiência arqueológica são umas das diversas estratégias de ensino e aprendizagem, motivadora pela sua forma prática de operacionalizar e pela curiosidade que gera.

Entendida como "uma ciência geradora de história", mais do que como uma "disciplina auxiliar da História", a arqueologia possui um enorme potencial educativo, podendo representar um recurso didáctico de grande interesse, aplicável, em todos os graus de ensino, a todos os períodos históricos e a todo o tipo de vestígios materiais. Numa perspectiva do "estudo da história pelo estudo do meio", a arqueologia afigura-se constituir um dos principais recursos educativos ao dispor dos docentes e será talvez o mais popular e mais acessível de todos. A articulação com as novas tecnologias, a multidisciplinariedade e a capacidade de gerar parcerias caracteriza o Clube de Arqueologia e o projeto de educação patrimonial, que encerra nos seus princípios pedagógicos uma aprendizagem pela prática e pela descoberta, nas suas diferentes dimensões.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A PROFISSIONALIDADE EMERGENTE DO PROFESSOR DE MÚSICA: O PIBID COMO ENTRE-LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE

PIRES, Nair
Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto (Brasil)
nair.pires@yahoo.com.br

CAETANO, Ana Paula
Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal)
apcaetano@ie.ul.pt

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brasil)
tutti.uai@gmail.com

Resumo

O propósito deste estudo é divulgar os primeiros resultados da investigação que tem como objetivo analisar o PIBID-Música do estado de Minas Gerais, compreendendo quais aspectos configuram uma profissionalidade docente emergente. A partir dos dados coletados nos grupos focais e questionários aplicados aos licenciandos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo para compreender as fontes do conhecimento e os processos metacognitivos. Os resultados apontam para a necessidade de articular os contextos de formação – universidade, escolas de educação e PIBID-Música, os sujeitos e os conhecimentos por meio da análise e da reflexão crítica.

1- Introdução

Os cursos de Licenciatura surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. A partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 4/4/1939, tais faculdades passam a contar com um curso de Pedagogia, com duração de três anos, que formava o Bacharel em Pedagogia, e um curso de Didática, com duração de um ano. Esse modelo de formação do professor, em que disciplinas de conteúdo são justapostas às disciplinas de natureza pedagógica, ficou conhecido como o famoso esquema 3 + 1, e perdurou até a década de 90, quando foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. (PIRES, 2003).

Na área de Música, as licenciaturas surgem na década de 1960, mantendo a concepção vigente de formação de professor (modelo 3+1), com a oferta de disciplinas de conteúdo específico de Música justapostas às disciplinas pedagógicas Este modelo de formação do professor de Música traz implícito, ainda, a concepção tradicional de conteúdos e metodologias de ensino do modelo conservatorial, que enfatiza a música dita "erudita" e a formação técnico-instrumental. (idem, 2003).

Na década de 1970, dentro de um modelo polivalente de formação de professor, a Lei 5692/71 cria a Licenciatura em Educação Artística, curta (duração de dois anos e meio) e plena (duração de quatro anos), com habilitações em Música, Desenho, Artes Cênicas e Artes Plásticas, sendo esta habilitação a que teve maior oferta de cursos no país. Diante da formação extremamente frágil do modelo polivalente, na década de 1990, a nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96 recupera a formação específica nas áreas de conhecimento, extinguindo o modelo polivalente e as

licenciaturas curtas. A Educação Artística é substituída pela área de Artes - que passa a congregar cursos específicos de licenciatura plena em Música, Teatro, Artes Visuais e Dança - que se torna obrigatória na educação básica brasileira.

Embora haja a previsão da obrigatoriedade na Lei 9394/96, a área de Artes não consegue se afirmar nos currículos das escolas brasileiras, devido a falta de normatização e regulamentação para a sua oferta e funcionamento nos espaços escolares. Junto a isso, tem-se a desvalorização desta área de conhecimento e de seus conteúdos de ensino, e a inadequação da formação do professor para ensinar música nas escolas de educação básica. Como tentativa de modificar essa situação, surge o movimento da área de Música em prol de sua inserção nos currículos escolares, que culmina no ano de 2008, na aprovação da Lei 11.768 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica.

Apesar dos esforços em torno da qualidade da formação do professor e da inserção da música nos currículos escolares, a literatura específica denuncia a ineficiência da formação dos professores e das práticas musicais desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica, e advoga a urgência de se pensar em ações que possibilitem articular teoria e prática nos processos formativos. Entende-se que o problema passa também pelos modelos de formação do professor de música, os quais não têm dado conta de construir com os alunos conhecimentos que possibilitem a organização, realização e reflexão de práticas musicais significativas e contextualizadas.

Como o problema da articulação teoria e prática não é um problema localizado da formação do professor de Música, mas que afeta todas as áreas do conhecimento científico, no ano de 2007, o Ministério da Educação criou, como resposta à demanda por um investimento na formação inicial dos professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Com o propósito de atuar sobre a desejada articulação teoria e prática, o PIBID tem como finalidade a melhoria da formação dos professores através da articulação entre instituições (universidade e escolas de educação básica), sujeitos (professores universitários, alunos licenciandos e professores das escolas de educação básica) e saberes (acadêmicos e teórico-práticos). Apesar de o PIBID ser destinado a formação dos alunos dos cursos de licenciatura, o Programa tem incidido também na formação do professor universitário e do professor da escola de educação básica.

A hipótese que temos é de que o PIBID se constitui um espaço formativo de fronteira entre a universidade e as escolas de educação básica, um entre-lugar que permite construir uma profissionalidade mediada pelo pensamento, pela ação e reflexão. Sendo assim, propomos realizar uma investigação que tem como objetivo geral analisar o PIBID-Música do estado de Minas Gerais, compreendendo quais aspectos configuram uma profissionalidade docente emergente. A metodologia adotada foi a análise documental, entrevistas semi-abertas com o coordenador geral do PIBID e com os seis professores universitários coordenadores dos subprojetos da área de Música, questionários e seis grupos focais com os licenciandos dos cursos de Música, bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Música do Estado.

Nessa comunicação pretendemos questionar o conceito de profissionalidade emergente e analisar os primeiros dados sobre o tema conhecimento profissional que surgem das produções realizadas nos grupos focais. Com base em Bardin (2009), a análise de conteúdo será adotada para compreender as dimensões que se desenham de uma profissionalidade emergente no ensino de música nas escolas de educação básica, num processo formativo onde a relação entre a universidade e a escola é central e tem um papel crucial para a sua construção.

A profissionalidade emergente é um espaço de formação intermediário, situado entre o desenvolvimento profissional e a profissionalidade. (JORRO, 2011, p. 10). Para entender a especificidade desse constructo teórico, faz-se necessário compreender os conceitos a ele vinculados, bem como as idéias subjacentes a cada um deles.

O desenvolvimento profissional de professores traz a idéia de construção de oportunidades para o crescimento profissional e melhoria da prática. Segundo Ponte (1994), o desenvolvimento profissional "é uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental". (p. 11). A emergência desta idéia traz implícita a visão do professor como um profissional em permanente desenvolvimento, inserido num processo de auto-conhecimento, o que conduz a pensar de maneira diferente toda a problemática da formação de professores. Apesar de surgir na literatura com diferentes significados, há um consenso sobre a idéia de que o desenvolvimento profissional é um percurso formativo continuado, que se traduz em um *continuum* de aprendizagem ao longo da vida, como aponta Silva (2013). Por ser um processo de transição do "vir-a-ser" a "ser" professor, contém múltiplas etapas/fases/níveis que se constituem um campo de aprofundamento e crescimento profissional.

Já o conceito de profissionalidade é definido como "aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificade de ser professor". (SACRISTÁN, 1995, p. 64). Segundo esse autor, o debate sobre a profissionalidade passa pela discussão sobre os *fins* e as *práticas* do sistema escolar, o que remete a um tipo de *conhecimento* e *desempenho* específicos da profissão docente. A profissionalidade é concebida como algo que se constitui de maneira processual e que está em permanente elaboração, e sua análise, portanto, se dá em função do contexto que encerra. O conjunto de aspectos relacionados a valores, currículos, práticas metodológicas e avaliação configura o que Sacristán (1995) chama de *profissionalidade ideal*. Ancorada em um pensamento pragmático, a profissionalidade relaciona idéias, intenções e ações à avaliação das condições de aplicação. Ou seja, ela desempenha a função de aplicar princípios gerais a situações particulares que se relacionam com a atividade desenvolvida.

De maneira diferente, a profissionalidade emergente supõe uma primeira construção do ser profissional pelos alunos em formação inicial, a partir da relação com o mundo do trabalho. (JORRO, 2011). A operacionalização do conceito se traduz numa "maneira de caracterizar a incorporação, em curso, de competências e gestos profissionais, assim como a apropriação dos processos de trabalho que prenunciam uma expertise profissional". (id., p. 7).

O contato com o mundo do trabalho supõe a intricação de conhecimentos sobre si, sobre o outro, de conhecimentos institucionais e organizacionais, de competências sociais, de competências e de gestos profissionais, de saberes tácitos, de confiança em si, e da tomada de decisões quando se trata de desenvolver novas atividades na escola. (JORRO, 2011, p. 9). A esse conjunto de conhecimentos, a profissionalidade emergente introduz a idéia de que o processo de transformação da vida profissional se dá apoiado em saberes teóricos, saberes da ação e saberes sobre a reflexão ética. Isto significa conceber a profissionalidade como uma expertise e uma deontologia, em que o sujeito busca conjugar uma abordagem pragmática a uma visão ética. O conceito constitui-se um lugar onde se aprende pensar a especificidade do ato educativo, entrar na relação educativa em torno de marcos éticos e compreender a relação de formação como um caminho para a auto-realização.

Apesar de próximos, os conceitos apresentados guardam especificidades fundamentais. A profissionalidade diz respeito ao "ser" professor e está ligada a uma temporalidade retrospectiva, e sua análise visa comparar e validar os dados. Ao contrário,

a profissionalidade emergente traz a idéia do "vir-a-ser" professor e está vinculada a uma temporalidade prospectiva, e sua análise se dá em função da compreensão indicial dos dados. (JORRO, 2011). Por sua vez, o desenvolvimento profissional reúne as temporalidades num *continuum* para compreender a construção profissional ao longo da vida.

Entendemos que a formação inicial constitui-se a primeira etapa formal na profissionalização do professor, o primeiro passo do desenvolvimento profissional. Por execelência, é a etapa de formação do aluno para "vir-a-ser" professor, em que se constróem conhecimentos, identidades, sociabilidades. Nesta comunicação de pesquisa, optamos por analisar uma das dimensões da profissionalidade emergente, centrando no conhecimento profissional do professor de música.

3- O tema conhecimento profissional do professor

Na pós-modernidade, a idéia do conhecimento como um simples reflexo do universo foi substituída pela idéia de que razão e universos são construções que se dão condicionadas por constrangimentos colectivos e individuais, culturais, económicos, políticos, religiosos. (CAETANO, 2004, p. 28). A mesma autora alerta para o fato de que atualmente se assiste ao primado do conhecimento construído socialmente, não sendo mais possível considerá-lo como produto de um processo individual.

Definir o conhecimento profissional não é tarefa fácil, uma vez que ele

> "… tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa". (NÓVOA, 2002, p. 27).

As pesquisas apontam um certo consenso com relação à importância deste conhecimento, porém ainda existe uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Nóvoa (2002) levanta a hipótese de que o conhecimento profissional depende de "uma reflexão prática e deliberativa", ou seja, ele é fruto de um auto-conhecimento que se (re)constrói a partir de uma reflexão sobre a prática.

Elbaz (1981) classifica o conhecimento do professor a partir de três aspectos diferentes, porém complementares. O primeiro é o prático, derivado da prática e composto por rotinas, manejo da classe, necessidades dos alunos e similares. O segundo é o pessoal, um auto-conhecimento que orienta a definição de objetivos considerados significativos ao ensino. O terceiro é a interação, aspecto que marca o conhecimento do professor como algo que se baseia e é modelado por uma variedade de interações com outros sujeitos em seu ambiente (professores, estudantes, administradores e o ethos social vigente).

Caetano (2004) distingue dois tipos de conhecimento dos professores - um conhecimento formal/teórico e um conhecimento prático. O primeiro, corresponde ao corpo de conhecimentos científicos e técnicos desenvolvido num contexto distinto do da prática. Já o segundo, adquire-se como consequência da experiência de ensino, pelo confronto de experiências e pela utilização de um pensamento intuitivo e reflexivo. Próxima das idéias de Elbaz, Caetano (2004) afirma que as áreas de conhecimento integram três domínios: o cognitivo, o operativo e o afetivo. No primeiro domínio, localiza-se a área informativa que reúne saberes sempre declarativos acerca dos contextos e das consequências da ação. A área operativa diz respeito à ação e concentra saberes processuais (tácitos) e saberes procedimentais (declarativos sobre processos). No domínio afetivo tem-se a área valorativa, composta por valores e processos a eles vinculados, dimensões atitudinais/ motivacionais/ emocionais e a metacognição. Esta última categoria

desdobra-se em conhecimento (de si e do processo pedagógico) e em pensamento reflexivo (sobre a própria reflexão, sobre a ação/retrospectiva, para a ação/antecipatória, na ação/concomitante e acerca da ação/contextos). (p. 40-41). No que diz respeito às formas de conhecimento, a mesma autora distingue ainda três níveis relativos ao seu grau de elaboração: nível conceitual (teorização, explicação de relações entre fatos), nível relacional (descrição de relações entre fatos), e nível tácito (descrição de fatos, de processos).

Além das dimensões teórica e prática, Sacristán (1995) defende a presença de uma dimensão ética do ensino, em contraposição a ótica intelectualista, que aspira a uma ação totalmente regulada a partir do conhecimento. Esse autor considera essa perspectiva sempre insuficiente, uma vez que ela concebe "um universo fechado para o ser humano, previsto e reproduzível. A dimensão ética do ensino tem consequências para todos os que dele participam, "porque a prática de ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor". (p. 86). Considerar a dimensão ética do ensino significa colocar a ênfase sobre as questões, as opções, aos dilemas e as dúvidas que surgem sobre o caráter problemático das situações, estimulando nos sujeitos a reflexão e as decisões pensadas e responsáveis.

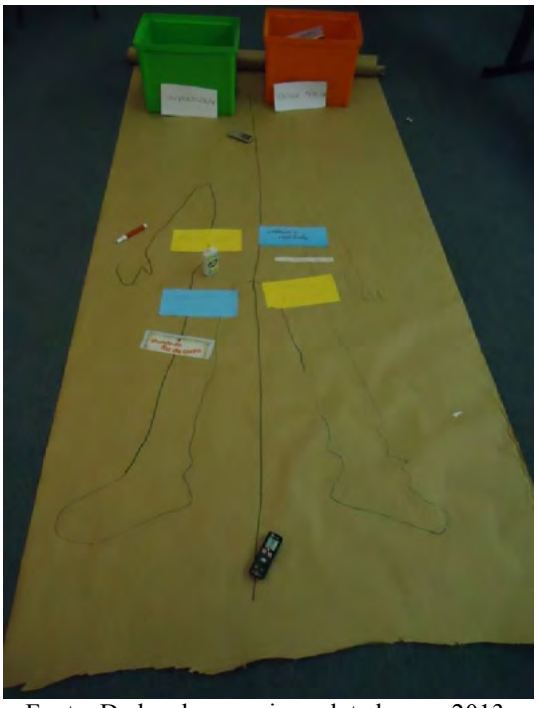
4- Metodologia

O uso da técnica do Grupo Focal vem sendo cada vez mais utilizada na pesquisa social, sobretudo no âmbito das abordagens qualitativas, com o intuito de captar, a partir da interação entre os participantes, conceitos, sentimentos, atitudes, valores, significados, saberes. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas devem ser enfatizadas pelo pesquisador no sentido de captar não somente "o que as pessoas pensam e expressam", mas também "como elas pensam e porque pensam o que pensam" (GATTI, 2005, p.9).

Com o objetivo geral de compreender os traços de uma profissionalidade emergente nas experiências formativas desenvolvidas pelos licenciandos no PIBID-Música, realizamos seis Grupos Focais, um com cada curso de licenciantura na área de Música do estado de Minas Gerais. De maneira específica, os Grupos Focais tinham como objetivos compreender que conhecimentos os licenciandos estão aprendendo na universidade e na escola de educação básica; como estão utilizando os conhecimentos na prática docente; porque fazem como fazem nas escolas de educação básica. Os objetivos foram alcançados a partir da realização de duas atividades lúdicas, estratégia que gerou um ambiente de descontração e interesse, promovendo uma grande interação entre os participantes.

A "Mala Pedagógica" captou, a partir da interação entre os sujeitos, o que o licenciando está aprendendo na universidade e nas escolas de educação básica para se tornar professor de música (representações colocadas dentro das caixas verde e laranja), e quais conhecimentos estão usando na prática pedagógica (representações coladas no desenho do corpo), conforme mostra a Figura 1.

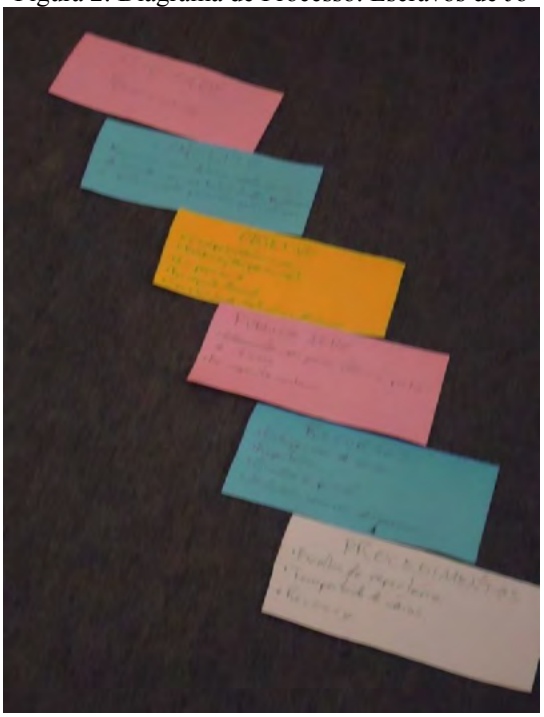
Figura 1: Mala Pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2013.

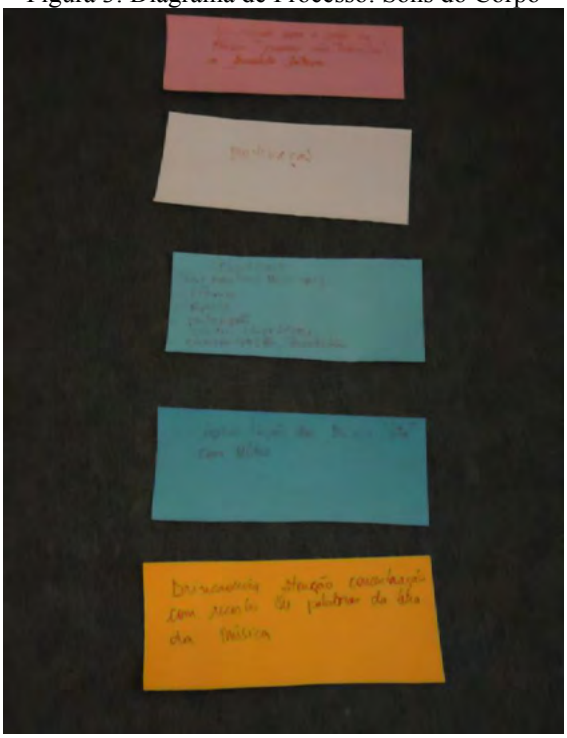
O "Diagrama de Processo" trouxe conhecimentos sobre a prática do ensino de música nas escolas de educação básica. Os participantes se dividiram em dois grupos e, a partir da escolha de uma atividade significativa, cada um elaborou um diagrama da atividade, conforme mostram as Figuras 2 e 3 abaixo. Após a elaboração dos diagramas, os grupos socializaram os conhecimentos contidos em cada um deles (objetivos, conteúdos, metodologia, materiais didáticos, abordagem pedagógica, dentre outros), refletindo sobre o que fizeram, como fizeram e por que fizeram como fizeram.

Figura 2: Diagrama de Processo: Escravos de Jó



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2013.

Figura 3: Diagrama de Processo: Sons do Corpo



Fonte: Dados da pesquisa coletados em 2013.

Em acordo com a literatura específica, a composição dos grupos atendeu aos critérios de homogeneidade (todos os participantes são licenciandos bolsistas do PIBID-Música), de variação entre os participantes (os licenciandos são alunos de diferentes períodos acadêmicos), e do número de participantes (que variou entre oito e dez participantes). (GATTI, 2012). A realização dos Grupos Focais se deu no segundo semestre do ano de 2013, em cada uma das Universidades pesquisadas, tendo a pesquisadora como moderadora e observadores de acordo com a disponibilidade local.

Neste trabalho faremos a discussão preliminar dos dados relativos a um Grupo Focal realizado com oito alunos do PIBID-Música de uma Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais. Para a composição do perfil dos licenciandos, traremos alguns dados obtidos através dos Questionários aplicados aos mesmos alunos, antes da realização do grupo focal.

5- Análise dos dados

O Grupo Focal teve como participantes sete homens e uma mulher, com idade que varia de 23 a 36 anos. Como formação anterior, o ensino médio tradicional - EMT foi cursado por seis participantes, enquanto dois alunos fizeram o profissionalizante técnico - PT. Dentre os alunos que fizeram o EMT, quatro deles cursaram todo o curso em escola pública, um cursou parcialmente em escola pública, e um cursou totalmente em escola privada. Dentre os que cursaram o PT, um fez totalmente em escola pública e outro totalmente em escola privada. Portanto, dos oito participantes, cinco deles fizeram todo o curso em escola pública e um de maneira parcial, e dois deles cursaram totalmente em escola privada.

Quando se interroga sobre a experiência docente em escolas de educação básica, cinco alunos declaram já ter tido contato como docente lecionando história, biologia, interdisciplina música e português, oficina de violão ou participando na escola integrada.

Cruzando esse dado com a formação no ensino médio, percebe-se que os alunos que não estudaram em escola pública, declaram ter tido alguma experiência docente no espaço escolar. Este fato revela a diferença de experiências e saberes dos particpantes em relação às escolas de educação básica – uns trazem saberes do período de escolarização e da prática docente, e outros trazem saberes apenas da prática docente.

A análise dos dados nos permite inferir que os participantes possuem experiências e saberes diferentes em relação ao espaço da escola pública de educação básica, a despeito da organização, funcionamento, regras, clima, formas *de fazer* e *de ser* professor. E, essa diferença de saberes relativos ao processo de socialização escolar pode estar influenciando as representações sobre a escola, as expectativas e sentimentos sobre o cotidiano escolar, como podemos observar nas falas abaixo:

> "... como lidar com essas questões sociais? Eu não vivo nessa realidade, eu não sou aluna de escola pública. Pra mim, é a primeira vez que eu lido com isso, e sinceramente eu estou muito assustada".

> "... eu acredito que não existe treinamento para isso [lidar com as questões sociais], é a prática, não existe treinamento pra isso".

> "... quando chegou lá [na escola], era até melhor do que eu imaginava, a situação foi menos agressiva, menos sei lá, menos dramática do que poderia ser..."

Analisando os dados do ponto de vista da fonte do conhecimento, buscamos compreender "onde" se aprende o conhecimento, "com quem"/ "com o que" se aprende, e "como" se aprende. A partir da elaboração da Grelha de Análise de Conteúdo, identificamos a existência de três lugares formativos - a universidade, as escolas de educação básica e o PIBID-Música - que utilizamos para a organização e interpretação dos dados.

Na universidade, os licenciandos relatam que aprendem com os professores universitários, com o colega licenciando e com os livros.

> "(...) nós somos licenciandos, logo, a gente tem que aprender com os nossos professores a dar aula.

> "(...) Então, dentro de uma universidade de licenciatura, você olha a conduta dos professores, você olha o que é ensinado".

Os participantes declaram adquirir na universidade "ferramentas", conhecimentos variados que são mobilizados na prática pedagógica: teórico, prático, didático, do conteúdo, da pesquisa, disciplinares (libras, inclusão social), e éticos – dúvidas, valores (paciência), sentimentos (frustação). Reconhecem também a existência do "conhecimento do outro, do colega e do conteúdo". Consideram que, na universidade se aprende por meio da leitura, dos seminários (socialização), da observação da prática e da conduta dos professores. Segundo eles, a universidade acontece por meio da reflexão, ela é "mais de dentro pra fora do que de fora pra dentro".

No contato com o cotidiano das escolas de educação básica, os licenciandos declaram aprender 50% com os alunos. Lá, "do outro lado" da fronteira, eles aprendem sobre a escola - o clima escolar, questões sociais, conflitos, necessidades de adequação das propostas pedagógicas; sobre os alunos – história de vida, demandas individuais e coletivas, conhecimentos próprios, interesses, cultura particular, expectativas; sobre valores éticos - valorizar o conhecimento do outro e integrá-lo à prática pedagógica. Todos esses conhecimentos são aprendidos na vivência do cotidiano escolar, na convivência com o outro (sujeito e lugar formativo).

> "(...) Próximo dos alunos [da escola] a gente aprende a planejar uma aula, chega lá aquilo não

> acontece, o que você planejou não acontece. Você é obrigado a criar uma coisa ali na hora, você aprende a se virar, é mais um aprendizado também".

No PIBID-Música, os licenciandos aprendem com o trânsito entre os contextos, com os colegas, com o professor coordenador (universitário), com os alunos da escola de educação básica e com os textos acadêmicos. Começam identificar as especificadades das instituições escolares e refletir sobre o que é ser um educador; percebem a necessidade de conhecer os alunos e de refletir sobre seus saberes para (re)elaboração da proposta pedagógica; concluem que a atividade de ensino se dá com base em uma relação de confronto com a prática, a partir de uma ação refletida; e identificam diferentes fatores (condicionantes) que influenciam a realização da prática pedagógica. Os licenciandos aprendem no PIBID-Música através da observação, pesquisa, diálogo, socialização dos conhecimentos, na prática, na convivência, verificando, testando e analisando.

> "... e quando a gente vai pra lá [para a escola], quando a gente chega do outro lado, e a gente vê que, na verdade, na prática se aprende tanto quanto do lado teórico! Porque você pesquisa, você dialoga, você faz aqueles seminários, tudo".

Podemos analisar os conhecimentos profissionais emergentes do ponto de vista das áreas do conhecimento, que consideramos ser a informativa, operativa, valorativa e a metacognição. Centrando na área da metacognição, identificamos conhecimentos "sobre si próprio" em relação à realidade escolar, em que o licenciando considera estar "preparado para tudo, o que pintar nada vai surpreender". Com relação "ao processo pedagógico", relatam que a organização por tema fica "bem melhor". "Fica visível para o professor o que ele vai trabalhar em sala. (...) Fica um conhecimento construído gradativamente para a criança dessa idade, na verdade, prá qualquer idade".

Em relação ao pensamento reflexivo, o contato com novos sujeitos, situações e conhecimentos, o movimento de ir e vir mediado pelo acompanhamento do professor universitário e pelo estudo teórico, favorece a construção de reflexões sobre a ação, para a ação, na ação, acerca da ação e sobre a própria reflexão. Destacamos aqui uma passagem em que o licenciando, ao refletir sobre o papel da universidade, realiza uma "reflexão sobre a própria relexão", o que o conduz ao entendimento do cerne do que é formar um professor. Como comenta o licenciando, na universidade a gente

> "... não aprende as situações, mas o exercício da reflexão. É importante porque você não vai encontrar situações e a resposta para aquela situação, mas você pode desenvolver uma habilidade de raciocinar e refletir sobre as situações. Então, toda situação nova que se apresenta, e elas sempre vêm, as situações novas sempre vêm. Então, se já existe um hábito de pensar, de refletir sobre as coisas, então, aí sim. Esse aspecto de pensar e refletir que é o da universidade, né?

6- Breves considerações

A análise preliminar dos dados indica que compreender a profissionalidade emergente implica relacioná-la com os contextos de formação – a universidade, as escolas de educação básica e o PIBID-Música – e com os sujeitos que definem a prática educativa. O fato é que as ações, o pensamento e os conhecimentos se constroem através do movimento de ir e vir, do diálogo e da reflexão crítica coletiva. Por outro lado, os dados refletem o apagamento do papel e das contribuições do professor supervisor (o professor da escola de educação básica) na formação dos licenciandos, fato que precisa ser mais explorado no conjunto dos dados das entrevistas e dos questionários.

Apesar de não abordarmos aqui todas as possibilidades de análise, podemos inferir que o conhecimento profissional do professor de Música contém várias fontes, áreas,

níveis e formas. É um conhecimento múltiplo, de natureza prática, teórica e ética, que juntos, são mobilizados na ação de ensinar no cotidiano escolar. O contato com a prática permite (re)elaborar e (re)significar o conhecimento aprendido, e por meio de processos metacognitivos, produz-se novos conhecimentos através da ação, do pensamento e da reflexão. A partir desse movimento é que se pode ascender ao conhecimento profissional, para novamente retornar a sua origem em busca de sua renovação e ampliação.

7- Referências Bibliográficas

BARDIN, L (2009). *Análise de conteúdo.* Lisboa. Edições Porto. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed 70, 281 p.

CAETANO, Ana Paula (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção. Porto. Editora Porto. 192 p.

ELBAZ, Freema (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*. Vol 11, n. 1, spring, p. 43-71.

GATTI, Bernadete Angelina (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília. Liber Livro Editora.

JORRO, Anne. Reconnâitre la professionnalité émergente (2011). In: JORRO, Anne; DE KETELE, Jean-Marie. (org.). *La professionnalité émergente:* quelle reconnaissance? Bruxelas: De Boeck, p. 07-16.

NÓVOA, António (2002). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa. EDUCA, p. 09-29.

PIRES, Nair (2003). *A identidade das licenciaturas na área de música*: múltiplos olhares sobre a formação do professor. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte. UFMG. Faculdade de Educação.

PONTE, João Pedro de (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, n. 31, 3º trimestre, p. 09-20.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: In: NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor.* Lisboa. Porto Editora, p. 61- 92.

SILVA, Rita Margarida A. F. N. Da (2013). *A prática em contexto profissional na formação inicial – perspectivas de estudantes. Contributos para a configuração profissional do educador da infância.* (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

DISCUTINDO EXPERIÊNCIAS PARA REDEFINIR SABERES: A PRÁTICA DOCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DAS FACULDADES INTA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID.

Tito Medeiros[1], Carla Silvino[2]

Faculdades INTA
titobarrosleal78@gmail.com[1], carlasilvino@hotmail.com[2]

Resumo

O trabalho tem por objetivo apresentar os resultados mais recentes da experiência vivenciada na execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e aplicado pelas faculdades de História, Educação Física e Pedagogia, cursos que compõem o quadro de licenciaturas do Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA. Trataremos especificamente das metodologias e resultados alcançados até o momento pela equipa de 44 pessoas diretamente envolvidas no trabalho da Licenciatura em História. O grupo em questão é composto por: 35 licenciandos em História que desenvolvem projetos em Escolas Públicas de Ensino Médio, promovendo a articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar; 7 Professores do Ensino Médio que supervisionam e auxiliam nas ações dos licenciandos; e 2 Coordenadores de área, nomeadamente os autores deste trabalho, cuja obrigação consiste em fomentar o debate entre teorias e práticas educacionais com todos os envolvidos, além de concorrerem na reta execução dos projetos. Neste sentido, o projeto buscar alterar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb de algumas escolas da região Norte do Estado do Ceará, especificamente localizadas nas cidades de Sobral (5 escolas), de Cariré (1 escola) e de Caridade (1 escola). Para o desenvolvimento do projeto, os Professores Coordenadores de área desenvolveram metodologias que envolvem ações presenciais e à distância com todos os demais envolvidos no projeto. A proposta deste estudo é, portanto, apresentar as metodologias desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas onde atuam, as trocas de experiências acadêmico-escolares fomentadas pelo PIBID/INTA e as ações coordenativas levadas a tino pelos Professores Coordenadores.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MUNICÍPIOS SUL – MATO - GROSSENSE

Fabiana Rodrigues dos Santos
Elisangela Alves da Silva Scaff
farodriguesbressa@hotmail.com
elisangelascaff@ufgd.edu.br
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar os impactos do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a valorização dos profissionais da educação, em quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul. A justificativa para o estudo esta na necessidade de analisar as ações políticas voltadas para a valorização e profissionalização do magistério nos municípios, com ênfase na melhoria das condições de trabalho desses profissionais, levando com isso a melhoria da escola pública. Dessa forma, o problema que guia as reflexões é responder em que medida o PAR instrumento de apoio técnico e financeiro tem contribuído para o Plano de políticas de valorização docente. Esta pesquisa está inserida no projeto denominado *Valorização Docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de municípios Sul-Mato-Grossenses*. Como embasamento teórico, são mencionados autores que se debruçam sobre a temática da valorização docente dando enfoque a questões relacionadas à formação inicial, formação continuada, carreira e remuneração, como conjunto de ações políticas para a valorização do magistério. A metodologia de pesquisa utilizada será procedimentos qualitativos e quantitativos, constituídos por levantamento de dados gerais de caracterização dos municípios, Coxim, Dourados, Ponta Porã e Corumbá. E para efeito de caracterização geral e educacional dos municípios serão consultadas diferentes bases de dados com destaque para aquelas preparadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) pesquisa documental realizada no site do PAR/MEC, outras fontes secundárias serão utilizadas para a obtenção de informações e fundamentação das análises: livros, artigos de Periódicos Científicos, Teses, Dissertações e trabalhos publicados em Anais de eventos, previamente selecionados, publicações nos diários oficiais dos municípios em análise, nos jornais locais, entre outros documentos identificados no decorrer da pesquisa. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores municipais, com a possibilidade que esse instrumento abre para a captação de informações que permitam correções e esclarecimentos ao estudo, assim como ao aprofundamento das interpretações dos sujeitos implicados no processo. Pretende-se que esse estudo, em conjunto com os demais pesquisadores integrantes do projeto, colabore no entendimento de como o PAR de cada município pode contribuir com a melhoria da valorização docente e com isso melhorar a as condições de vida desses profissionais atingindo assim diretamente a educação.

Palavras-chave: Valorização docente, Plano de Ações Articuladas e Políticas educacionais.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
(UECE/OBEDUC/CAPES)
Giovana Maria Belém Falcão
(UECE/OBEDUC/CAPES)
Isabel Maria Sabino de Farias
(UECE/OBEDUC/CAPES)

RESUMO
A formação de Professores tem sido uma temática amplamente discutida por especialistas em educação, que recorrentemente destacam a necessidade de fortalecer a relação teoria e prática nos currículos específicos para cursos de licenciatura. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aparece no cenário, em meio a essas novas demandas da educação brasileira, pressupondo a inserção de alunos dos diversos cursos de licenciatura em escolas públicas, reconhecendo esses locais como importantes espaços de formação profissional. O presente estudo buscou analisar a percepção dos alunos de um curso de Pedagogia de uma universidade pública, sobre sua formação, a partir das vivências como Bolsistas do PIBID. As discussões elaboradas apoiaram-se, principalmente, nos estudos de Nóvoa (1992), Garcia (1999), Alarcão (2007), Tardif (2002) e Mizukami (2010). Com base na abordagem qualitativa, utilizou-se a entrevista estruturada como técnica de coleta de dados. O estudo revelou que o contato dos licenciandos com a escola tem oportunizado uma aproximação com a formação teórico-prática desses sujeitos. A partir das respostas coletadas foi possível perceber que a experiência no PIBID tem contribuído significativamente para o Desenvolvimento Profissional dos mesmos. Observou-se ainda, que apesar do PIBID se ancorar em elementos potenciais no processo formativo, não pode ser considerado solução para todos os problemas associados à formação docente, afinal não abrange a totalidade dos estudantes. Considerando que a formação e o Desenvolvimento Profissional compreendem questões situadas em um sistema complexo de relações, é preciso pensar alternativas que garantam o acesso supervisionado e responsável de todos os licenciandos ao ambiente escolar, pois, no PIBID, essa prática tem se mostrado positiva para o processo formativo dos futuros Professores. Além disso, podemos considerar que o Programa tem se constituído elemento fundamental para o fortalecimento da parceria firmada entre a Universidade e Escola Básica.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciatura. PIBID.

1 Introdução

No contexto da política educacional contemporânea, as preocupações com a formação de Professores e suas condições de trabalho, aparecem como pautas relevantes, expressas tanto nas diretrizes mundiais como na legislação geral da educação brasileira.

É consenso a necessidade de refletir e discutir a formação docente, pois, como bem se sabe, não é qualquer formação que promove o desenvolvimento em seu sentido mais amplo, sendo imprescindível pensar na educação para e com os Professores como prática social permanente.

Nóvoa (1992), defende que a formação de Professores é o eixo de referência do Desenvolvimento Profissional, sob uma perspectiva individual e coletiva, assim não se pode desconsiderar a íntima relação entre Desenvolvimento Profissional e formação docente, traduzida no elo entre formação do Professor, profissionalização e construção da sua identidade de educador, ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho.

Nessa direção, refletir sobre a Formação Inicial dos Professores, na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente em um contexto de rápidas mudanças, é ponto importante para pensarmos numa formação que privilegie as necessidades do educador e do processo educativo em geral. Nesse âmbito, é necessário considerar a dimensão técnica, e também a dimensão humana, afim de que esta proporcione de fato elementos para uma ação docente mais efetiva, na qual a reflexão, a análise, a investigação, a colaboração e a integração entre teoria e prática sejam realidades.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aparece no cenário de novas demandas da educação, promovendo a inserção de alunos dos diversos cursos de licenciatura em escolas públicas onde serão supervisionados diretamente por Professores da Escola Básica, que no Programa é descrito como coformador. O PIBID prevê também a participação de Professores do Ensino Superior de licenciaturas específicas, que podem optar por assumir as funções de coordenador institucional ou coordenador de área. Na proposta do Programa, os alunos dos cursos de licenciatura participam de "experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 2010, p. 3).

O PIBID traz em sua essência o reconhecimento da escola como espaço de formação profissional e dessa maneira, aproxima-se da ideia de Mizukami et al (2010, p.96) quando afirma que "experiências que consideram a escola como locais de trabalho e de aprendizagem profissional valorizam e/ou têm como ponto de partida a concepção de que o conhecimento do Professor está na prática em sala de aula e próximo das atividades de ensino".

Consideramos ainda outros importantes elementos evidenciados pelo PIBID: a importância que este atribui às interações, à aprendizagem entre os pares e à troca de saberes entre os envolvidos, estreitando a relação entre universidade e escola.

Acreditando que a experiência do PIBID pode se constituir como elemento catalisador de melhorias na Formação Inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura, cientes da complexidade e importância do Desenvolvimento Profissional em todos os níveis de ensino e atentos à necessidade de se pensar o desenvolvimento de forma mais organizada e efetiva, questionamos: Na interação com o PIBID, como o aluno Bolsista articula sua Formação Inicial em Pedagogia com seu Desenvolvimento Profissional? De que forma as experiências discentes anteriores à universidade são consideradas como parte da formação docente? Até que ponto a participação no PIBID pode contribuir para o exercício futuro da docência do aluno Bolsista?

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou analisar a percepção dos alunos do curso de Pedagogia sobre sua formação a partir de suas vivências como Bolsistas do PIBID.

2 Desenho Metodológico

Este estudo se desenvolve a partir de uma perspectiva qualitativa de caráter exploratório. A pesquisa qualitativa "se dirige à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais" (FLICK, 2009, p.37). No que se refere a pesquisa exploratória, esta apresenta como uma de suas características a particularidade das perguntas, geralmente feitas desde o início da pesquisa como instrumento de abordagem.

Conforme Gil (1999), a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e transforma conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista com questões semiestruturadas. Os sujeitos foram 10 (dez) alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, Bolsistas do PIBID. Antes da investigação, esclarecemos, sobre os motivos da pesquisa e asseguramos o anonimato. Foram feitas perguntas sobre a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente; aspectos relevantes nesse processo e sobre as contribuições do PIBID para a formação profissional dos investigados.

Os alunos investigados cursam entre o 3º e 9º semestre e atuam como Bolsistas do PIBID em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental localizadas em Fortaleza-Ceará. Em relação ao tempo de ingresso no Programa, 8 (oito) deles têm mais de um ano de inserção e 2 (dois) menos de um ano no Programa.

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa ocorreu através dos coordenadores de área do PIBID de um curso de Pedagogia. Objetivando garantir o anonimato dos entrevistados, ao longo do texto estes serão referenciados pelas letras de A à J.

Os dados coletados foram agrupados em função das questões levantadas. A análise das falas dos sujeitos nos possibilitou a identificação de ideias contidas no discurso explícito (ou mesmo implícito) com relação ao papel do PIBID no Desenvolvimento Profissional dos mesmos.

3 Formação Profissional na perspectiva de Desenvolvimento Profissional Docente

É a partir da concepção de Desenvolvimento Profissional Docente que olhamos para a Formação Inicial. Os motivos que levaram o aluno a escolha profissional, as experiências anteriores, a relação com os Professores são aspectos que não podem ser negligenciados na compreensão dos diversos elementos que constituem este complexo processo formativo. Lançamos, portanto, um olhar específico para as experiências formativas vivenciadas por alunos do curso de Pedagogia como Bolsistas do PIBID.

A Formação Inicial de Professores é temática amplamente discutida no meio acadêmico. Dentre os teóricos que se dedicam a este tema destacamos os estudos de Nóvoa (1992); Garcia (1995); Freire (1996); Gatti (2000); Tardif (2002) e Pimenta (2007).

De acordo com os autores, é ainda um grande desafio para os cursos de graduação, a possibilidade de romper com grades curriculares dissociadas do contexto maior, com conteúdos repetitivos e desarticulados, onde a teoria se sobrepõe à prática, nos quais falta clareza sobre o profissional que se deseja formar. Nesse sentido, Gatti (2000, p. 51) considera que "as licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso". A autora aponta três pontos que devem ser pensados com relação à Formação Inicial: a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado; a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; a formação dos formadores.

A unidade teoria prática é um dos aspectos mais destacados no que se refere a Formação Inicial. No entanto, na realidade das licenciaturas há um distanciamento entre a Formação Inicial e o campo de atuação profissional, já que, normalmente, o aluno tem a inserção na escola

O termo Desenvolvimento Profissional Docente é plural e complexo e segundo Garcia (1999), ancora-se na necessidade de superação das concepções de práticas individualistas de formação permanente, estando relacionado à noção de continuidade. Assim, o desenvolvimento passa a ser entendido como possibilidade de pensar a formação do profissional nas dimensões pessoal, profissional, como sujeito que aprende.

Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento dos Professores acontece ao longo de seu percurso profissional e se constrói por toda a vida, que se dá a partir das experiências vivenciadas nos diversos contextos, acontecendo de modo particular para cada Professor.

Assim, pensar na dimensão pessoal do Desenvolvimento Profissional nos leva a refletir sobre a constituição da identidade docente, que pode ser entendida como um processo que acontece ao longo de uma vida, logo, precisa incluir a relação de uma subjetividade com a história coletiva, com o mundo social e cultural, com o conhecimento, com a história de vida. Esses aspectos estão em permanente mudança. Conforme Nóvoa (1992) a construção de identidades passa sempre por um processo complexo, no qual cada indivíduo se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional.

Pensar o desenvolvimento docente significa pensar em processos construídos coletivamente, acontecendo a partir de trocas, uma vez que de fato, a atividade docente se dá em um espaço coletivo, espaço de relações, onde emerge uma cultura docente e nesse sentido, Canário (1995) afirma que a escola é o lugar que mais colabora para a aprendizagem do Professor, pois ela se constitui como espaço real de construção da sua identidade profissional.

Segundo Pimenta (2007), a atividade docente exige cada vez mais um repertório de saberes a serem mobilizados na dinâmica da sala de aula, mas integrar os diversos saberes se constitui enorme desafio. Considerar as trajetórias, as experiências de vida, as vivências em sala de aula, as diversas relações interpessoais, é tão importante quanto a formação teórica e o desenvolvimento intelectual decorrentes da Formação Inicial e continuada. Tudo isso suscita a necessidade de pensar em processos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de uma postura crítica diante da realidade.

Imbernón (2010), adverte que a formação deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Na mesma perspectiva, Alarcão apregoa:

> Queremos que os Professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos Professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os

> Professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2007, p. 46).

Dentre diversas iniciativas do governo brasileiro para minimizar entraves da formação docente, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o desejo de superar alguns problemas históricos relacionados a formação de Professores.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Através da Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O Programa foi implantado inicialmente nas Universidades Federais e a partir de 2009 as Universidades Estaduais também foram incluídas.

O Programa traz como objetivo: "inserir" licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, "proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar" voltadas para a "superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizado" (BRASIL, 2010). A iniciativa envolve alunos dos cursos de licenciatura, Professores da Educação Básica, que no Programa assumem o papel de coformador e são denominados Professor supervisor, e um Professor do Ensino Superior (coordenador de área).

Entendendo a escola como *lócus de formação*, o PIBID se apresenta como uma política inovadora no que se refere a formação docente, pensamos ser relevante refletir sobre a efetividade do Programa. É nesta perspectiva que nos propomos a compreender, a partir da fala dos Bolsistas do PIBID como essa experiência vem interferindo em seu Desenvolvimento Profissional.

4 O que dizem os licenciandos

Tornar-se Professor é um processo que se edifica a partir de experiências diversas, incluindo múltiplos saberes. Entre os entrevistados, a concepção que apresentam de Desenvolvimento Profissional Docente está muito associada ao saber prático, como é possível observar nas falas:

> É um processo de crescimento profissional que ocorre durante as oportunidades e experiências vivenciadas na prática docente (Bolsista B).

> Acredito que nos fazemos Professores tendo embasamento teórico e prático (Bolsista D).

> Seu desenvolvimento tanto teórico como prático é o que fará com que ele saiba lidar com os desafios que virão a sua responsabilidade (Bolsista E).
>
> Acontece realmente quando a gente começa a ter experiências na área de atuação e a partir daí surgem novas concepções que contribuem para o desenvolvimento da nossa formação e proporcionam um crescimento na área docente (Bolsista G).

Os depoimentos mencionam também, a necessidade de estar em contato com a realidade de sala de aula como condição para maior compreensão dos estudos teóricos, revelando a importância da articulação entre teoria e prática. Também evidenciam que a partir da do PIBID, os graduandos passaram a pensar sobre aspectos relacionados a diferentes aspectos da educação, o que nos leva a inferir que estão desenvolvendo a capacidade reflexiva necessária na profissão docente. Sobre este assunto os alunos expressam:

> O PIBID articula a experiência no cotidiano escolar com o cotidiano acadêmico, possibilitando ao graduando o confronto do discurso dos docentes do Ensino Superior com o discurso dos docentes da Educação Básica e, ainda, o confronto destes discursos com a realidade objetiva (Bolsista A).
>
> Possibilita o amadurecimento de ideias, reflexões e críticas com possíveis soluções para problemas que giram em torno da escola e da educação que esta oferece (Bolsista C).
>
> E mais, traz o fazer docente, o poder refletir sobre e poder modificar nossa prática (Bolsista I).
>
> Participando do Programa além dessas experiências nós temos a possibilidade de refletir sobre essas de forma coletiva, podendo ter uma visão mais ampla da prática docente (Bolsista F).

O Desenvolvimento Profissional inclui aspectos biográficos, culturais, saberes não formais, porém estes aspectos foram pouco evidenciados nas falas dos Bolsistas, quando indagados sobre a concepção de Desenvolvimento Profissional. Entretanto, os estudantes mencionaram a relevância de tais elementos, quando questionados sobre a importância das experiências discentes anteriores à universidade, o que denota que não conhecem o termo, mas intuem o seu significado.

Em suas falas, pudemos perceber a importâncias de diferentes pessoas na vida de cada aluno, quanto à sua escolha profissional. Certamente, a presença de um membro familiar como referência na docência e o significado das experiências positivas ou negativas com Professores ao longo da vida escolar e da graduação, serviram como modelo para suas práticas docentes:

> Posso citar, por exemplo, a influência que os membros de minha família exerceram na escolha da profissão, haja vista meu contato, ainda muito cedo, com a pós-graduação em educação (Bolsista A).

> Sempre obtive o aprendizado e o interesse por uma disciplina, dependendo da postura e metodologia adotada pelos Professores. O Professor afetuoso, dinâmico que procurava relacionar o conteúdo com a nossa realidade estimulava a curiosidade, a motivação, a participação e o interesse pelo assunto estudado. Já o Professor rígido, carrancudo, que transmitia informações sobre um conteúdo para reproduzirmos na prova apresentava uma dificuldade enorme para o aprendizado. Esta experiência serve para analisar minha ação como docente e ver que modelo estou seguindo para estimular o interesse e o aprendizado discente (Bolsista B).

> A minha experiência discente, na Educação Básica, me levou a querer ser um profissional para além dos que eu observava, a vontade de fazer diferente, se estivesse em uma situação oposta, foi uma das principais motivações para seguir está profissão (Bolsista F).

As respostas apresentadas nos fazem refletir sobre a os diversos saberes e experiências que os docentes trazem para suas práticas educativas e que influenciam na sua forma de serem dos Professores. Entendemos que os saberes docentes se compõem de saberes provenientes de várias fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O saber dos Professores é plural e heterogêneo e envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos que, por sua vez, também são provenientes de variadas fontes. (TARDIF, 2002).

Ainda sobre os saberes, os alunos se referem a oportunidade de estar em contato com os Professores da escola e do Ensino Superior. Segundo os mesmos, estes são momentos ricos, nos quais percebem que os conhecimentos que trazem da universidade são valorizados, ao mesmo tempo em que aprendem com os Professores mais experientes. A construção e a troca de saberes é aspecto fundamental no processo de formação docente. Neste sentido, chamamos a atenção para a necessidade de fomentar o espírito colaborativo e o diálogo crítico entre os Professores como um processo contínuo de formação. Sobre isso os alunos expressam que o PIBID:

> Vem possibilitando ao graduando o confronto do discurso dos docentes do Ensino Superior com o discurso dos docentes da Educação Básica e, ainda, o confronto destes discursos com a realidade objetiva (Bolsista A).

> É um Programa que abre novos pensamentos em relação ao trabalho pedagógico, aos Professores na escola, tendo em vista o contato bem direto com esses agentes e a percepção de suas grandes dificuldades (Bolsista E).

As respostas evidenciam que para esses estudantes o aprendizado docente não se limita a um processo que se inicia apenas quando o profissional ingressa em um curso de formação de Professores, mas acontece também, por meio de elementos de natureza biográfica, anteriores ao inicio formal dessa formação, que influencia no seu aprender e ensinar (NUNES, 2002).

Toda formação e mudança na prática docente implica um investimento pessoal, pois o Professor é uma pessoa, com seus sentimentos, suas crenças, seu conhecimento, por isso, é importante dar espaço para que as dimensões pessoais e profissionais interajam, dando sentido às suas histórias de vida (NÓVOA, 1992).

De acordo com a fala dos entrevistados, vemos na experiência do PIBID uma possibilidade de se fazer um entrelaçamento entre os diversos saberes e uma articulação entre teoria e pratica:

> O PIBID proporcionou um desenvolvimento prático e também teórico, pois tivemos fundamentações antes de adentrar as escolas, que ajudaram na nossa atuação como Bolsistas pesquisadores e participantes de alguns projetos da escola. Foi uma experiência que cresceu bastante o conhecimento sobre a escola pública (Bolsista E).
>
> O PIBID tem me possibilitado uma experiência inigualável, que jamais teria apenas no curso de graduação, mas que defendo que deveria ser uma experiência essencial para todo estudante de Licenciatura, pois nos possibilita tanto vivenciarmos a teoria como a prática (Bolsista F).
>
> A proposta do PIBID em trazer as concepções teóricas e a partir delas analisar a prática têm nos direcionado de forma eficaz para nossas intervenções no ambiente escolar (Bolsista J).

Por muito tempo predominou uma formação baseada num modelo tecnicista, onde teoria e prática assumiam instâncias que pouco se integravam. De acordo com Mizukami e Monteiro (2002) este modelo de formação se apoia na ideia de que é o acúmulo de conhecimentos teóricos que definirá a prática do Professor. Na contemporaneidade, a complexidade exigida no contexto pedagógico, as novas demandas solicitadas no exercício da docência, exige romper com a visão de formação baseada numa perspectiva técnica, distante das vivências e experiências da escola. Nesse sentido, Giroux (1997) chama a atenção que esse modelo não leva os Professores a refletir sobre a vida e a prática em sala de aula e nega a própria necessidade do pensamento crítico. É preciso que a formação favoreça o contínuo diálogo entre teoria e prática e promova assim, a reflexão.

Outro aspecto ressaltado pelos sujeitos foi a possibilidade de participarem de atividades de pesquisa que, de acordo com Demo (1999) compreende um princípio educativo e é importante elemento na formação. Os depoimentos reafirmam a importância dessas atividades:

> Nos encontros de formação com nossa coordenadora de área. Ela sempre dizia que assim como os estudantes das ciências exatas têm os laboratórios como locais por excelência de produção de pesquisa, nós, estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas temos que fazer e tem que nos ser possibilitado que a escola seja nosso laboratório de pesquisa ainda durante a graduação. É a partir dessa analogia que tento descrever a importância do PIBID no meu futuro profissional (Bolsista D).

> O incentivo à produção e à pesquisa foram determinantes para um grande avanço no meu Desenvolvimento Profissional, partindo do pressuposto que estes são os dois pilares de nossa formação (Bolsista J).
>
> Mesmo com todas as disciplinas voltadas para a didática, os estágios, ser Bolsista me permitiu vivenciar as relações travadas na instituição escolar onde, além de Professor em formação eu também era um pesquisador (Bolsista F).

As mudanças implementadas nos últimos tempos exigem permanente aprendizado, demandando capacidade crítica, reflexiva e investigativa da realidade. Lampert (2008) apregoa que a pesquisa é fundamento de toda e qualquer ciência digna, séria, que tenha compromisso com a verdade e com a realidade. Assim, é preciso que ela esteja presente em todos os níveis de ensino, se constituindo em atividade primordial da universidade.

No presente estudo, todos os Bolsistas entrevistados percebem a participação no PIBID como elemento importante em seu processo de Desenvolvimento Profissional, seja pela possibilidade de articular teoria e prática, de conhecer e refletir sobre as problemáticas e situações do fazer pedagógico, ou pela possibilidade de vivenciar atividades de pesquisa. Os depoimentos evidenciam que os alunos não têm familiaridade com o termo Desenvolvimento Profissional, mas o reconhecem na medida em que vão elencando os diversos aspectos relacionados ao termo.

5 Considerações Finais

A investigação permitiu perceber que o PIBID enquanto política de formação docente, reitera a escola como espaço importante, oportuniza a troca de saberes entre diferentes atores, por meio do intercâmbio de concepções e práticas no âmbito pessoal, social e profissional.

Os depoimentos revelaram que o contato com a Escola Básica tem proporcionado aos Bolsistas a vivência de experiências que aproximam aspectos teóricos e práticos relacionados à formação do Professor; que a possibilidade de contato com o Professor desta escola e com o Professor do Ensino Superior tem se revestido em importante elemento na construção e troca de saberes; que a capacidade reflexiva vem sendo desenvolvida a partir desta experiência formativa.

Percebe-se que os estudantes valorizam a possibilidade de participar de atividades de iniciação científica, o que permite o desenvolvimento de um olhar mais atento para a realidade escolar na qual estão inseridos. Os Bolsistas do PIBID aludem a participação no Programa como significativa em seus processos de Desenvolvimento Profissional e reconhecem que esta tem sido fundamental para a compreensão sobre a importância da formação e do trabalho docente.

É evidente que a unidade teoria e prática, a troca de saberes, o investimento em pesquisa e a valorização da escola como espaço de formação, são alguns dos elementos propostos pelo PIBID. Entretanto, é preciso não atribuir ao Programa a responsabilidade sobre a solução de todos os problemas relacionados à formação docente, uma vez que apesar de possuir potencialidades, não dá conta de resolver entraves de dimensão macro que envolvem, dentre outros aspectos, investimentos em políticas de valorização da escola pública e de melhorias do trabalho docente.

Entendemos que é preciso desvelar as muitas realidades do PIBID. Para tanto, novos estudos se apresentam como possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o Programa, afinal os desafios que contemplam uma proposta desta natureza, sem dúvida, são enormes. O presente trabalho se apresenta, neste sentido, como indicativo da necessidade de ampliar estudos sobre esta temática.

6 Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014.

CANÁRIO, R. **Os estudos sobre a escola:** problemas e perspectivas. In: Barroso, João. (org.) O estudo da escola. Portugal: Porto Ed., 1995.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas na pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais** - Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed Ed., 1997

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** - formar-se para a mudança e a incerteza. 8. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira, **Linhas Críticas**, Brasília. V. 14, n.26, jan./jul. 2008.

MIZUKAMI, M. das G. N.; MONTEIRO, F. M. de A. Professores das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: REALI, A. M. e MIZUKAMI, M. das G. N. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Educascar, 2002, p. 175-201.

MIZUKAM, M. da G. N. et al**. Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ser Professor antes da Formação Inicial: o poder da escolarização prévia na construção do Professor. In. **Pesquisa em educação na UECE**: um caminho em construção. CAVALCANTE, M. M.; NUNES, J. B. C.; FARIAS, I. M. S. de. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo, Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DIFERENTES PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONTRADIÇÕES, SEMELHANÇAS E PROPOSIÇÕES.

Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros*
Raffaelle Andressa dos Santos Araújo*
Meirecele Calíope Leitinho **

RESUMO

O presente estudo visa compreender como projetos pedagógicos (PPs) de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foram elaborados, a partir dos ordenamentos legais vigentes no Brasil. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos prescritivos numa perspectiva descritiva, interpretativa e crítico-dialética. Como categoria central elegemos a contradição, agregando-se as análises comparativas entre três projetos pedagógicos: uma licenciatura na capital, outra de um município do interior do Estado (ambas presenciais) e uma na modalidade a distância, esta ofertada simultaneamente em outros municípios do Ceará. A investigação nos mostra que a grande contradição existente nos PPs analisados é a diferença na concepção de formação profissional, que no caso dos cursos presenciais está pautada na formação do Biólogo Professor, enquanto que no curso à distância, está voltada à formação específica do Professor de Ciências e Biologia para a Educação Básica. A estrutura curricular dos projetos se encontra organizada de maneira semelhante em suas dimensões relativas às práticas pedagógicas (estágios curriculares e práticas como componente curricular). Outra semelhança observada diz respeito aos componentes curriculares pedagógicos e específicos da formação docente, pois contemplam as mesmas disciplinas nos três documentos analisados. Entretanto, disciplinas optativas se apresentam ofertadas de maneira significativamente diferenciadas, face aos contextos específicos, tendo em vista que um dos cursos se localiza na capital, e os outros dois em diferentes municípios do Ceará. Sabe-se que a organização dos referidos PPs é feita por grupos de professores que pertencem aos respectivos colegiados e que na maioria das vezes não possuem formação específica na área de currículo, o que dificulta a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos determinantes do processo de construção desses documentos prescritivos. O curso na modalidade a distância surgiu como licenciatura e não guarda a tradição histórica da formação de bacharéis, o que nos possibilita inferir que a sua estrutura curricular enfatiza a identidade da formação docente, surgindo como resposta à carência de professores com formação no âmbito das ciências biológicas o que pode ter possibilitado um currículo diferenciado. De acordo com exposto, concluímos ser urgente o redimensionamento dos projetos dos cursos investigados, à luz dos ordenamentos legais e das condições específicas dos contextos sócio-político-culturais e econômicos.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores. Licenciatura

*Doutoranda do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).
**Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, evidenciamos os discursos manifestos por autores brasileiros, sobre o desenvolvimento do campo curricular no país, nas últimas décadas, focados nas tendências presentes na organização dos currículos, debatidos por filósofos, sociólogos, curriculistas e professores envolvidos com o planejamento, gestão, assessorias, consultorias, ensino e pesquisa na área. Para possibilitar uma melhor compreensão do Projeto Pedagógico (PP) de um curso, como planificação educativa, fez-se necessário um breve relato sobre o campo de desenvolvimento curricular no Brasil, apresentando os diferentes significados do termo currículo.

O objetivo do trabalho, foi compreender como os PPs dos cursos de graduação/ licenciatura em Ciências Biológicas se constituíram, visando identificar sua adequação as Diretrizes Curriculares propostas para a área, promulgadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

O interesse que orientou esta investigação foi de natureza crítico/dialética, buscando-se estabelecer a comparação entre os três projetos analisados, utilizando como categorias de análise: semelhanças, dessemelhanças e contradições, considerando os contextos onde estão se desenvolvem.

1.1 O desenvolvimento do campo curricular no Brasil: breve relato.

Silva (1999), um dos autores brasileiros de grande renome na área de currículo, nos anos 90 e na atualidade, define "campo" de estudo, como espaço que implica no desenvolvimento de processos de formação de especialistas, organização do conhecimento (disciplinas), institucionalização de setores especializados vinculados ao estado e o surgimento de revistas especializadas; essa ideia de campo, aplicada à área de currículo no Brasil, nos permite afirmar que a partir dos anos 80, estruturou-se um campo de desenvolvimento curricular, em permanente processo de construção e (re)construção, que na sua origem sofreu forte influência das tendências curriculares americanas; para alguns intelectuais brasileiros, ocorria à época, o que se chamava de "transferência educacional de modelos curriculares", oriundos de outros países, muitos deles aplicados sem a devida adequação aos contextos políticos, sociais e econômicos brasileiros; tais modelos, utilizavam a racionalidade técnica na organização dos currículos (anos 60 e 70).

Segundo Moreira e Silva (1994) nos anos 80/90, já havia no campo curricular brasileiro uma tradição crítica, envolvendo a forma discursiva, embora não dialogasse

com a prática curricular de forma adequada à proposição de modelos curriculares de natureza crítico/emancipatória; essas afirmações foram ratificadas por Mardones e Ursua apud Alícia (1996)[1] quando afirmaram que no México, e de modo mais amplo na América Latina, a teoria crítica não foi socializada com os protagonistas das instituições educacionais, fato que os referidos autores atribuíram à falta de diálogo entre os pensadores teóricos e os protagonistas/escuta do sistema educacional.

Na atualidade, discute-se no campo curricular brasileiro, a importância da interação entre as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior e a Profissionalizante está proposta a lógica das competências como eixo organizador dos currículos, definidas em bases construtivistas, dando origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento.

1.2 O Projeto Pedagógico (PP) como Planificação Educativa.

O Projeto Pedagógico (PP) de um curso, qualificado como planificação educativa (Prescrição) é um documento proposto pelos órgãos reguladores da educação no país, que explicita a formação profissional a ser desenvolvida, definindo princípios, concepções, perfis profissionais, definidos por competências e habilidades, determinantes na organização do conhecimento e da prática docente.

Portanto, ao analisarmos neste artigo, os Projetos Pedagógicos de três cursos de licenciatura na área de Ciências Biológicas, ofertados pela Universidade Estadual do Ceará – Brasil, utilizamos como referência, os documentos oficiais que regulam a organização dos PPs e da estrutura curricular que lhe dá sustentação, assim como as tendências decorrentes das teorias curriculares.

As semelhanças ou dessemelhanças, as contradições e as possíveis inovações também foram objeto de nossa análise, possibilitando uma problematização sobre os PPs dos cursos investigados. Em qual nível essa análise foi possível é o que descreveremos a seguir.

[1] Alba Alícia era pesquisadora à época do Centro de Investigaciones da Universidad Nacional autônoma do México.

1.3 O currículo na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)

As DCN's concebem a organização curricular como um processo contínuo, autônomo e permanente, propondo uma sólida formação, ensejando um profissional capaz de se adaptar às novas e emergentes demandas. Tal concepção difere da proposta de currículos mínimos com conteúdos obrigatórios.

O Parecer nº. 09/2001 do CNE/CP, que trata em específico das DCN's para a formação de professores da educação básica indica que devemos pensar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a formação específica; relacionar conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; e promover a articulação entre teoria e prática desde o início da formação.

As DCN's se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, sendo aplicados a todas as etapas da educação básica, conforme preconiza o art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1/02 (BRASIL, 2002).

Fica evidente que neste documento, a perspectiva de se organizar o currículo, por meio de eixos curriculares ou unidades temáticas, está relacionada com a adoção de modelos de ensino que têm por base o currículo integrado, o qual poderá se contrapor a um modelo de ensino segmentado, centrado nas disciplinas.

Segundo as DCN's (BRASIL, 2001), os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em seis eixos articuladores:

I. dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
II. da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
III. da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
IV. da formação comum com a formação específica;
V. dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
VI. das dimensões teóricas e práticas.

Para atender esses critérios de organização curricular por competências, as diretrizes apontam elas devem ser adquiridas por meio da formação, invertendo, dessa forma, a lógica tradicional de organização curricular por objetivos e listagem de disciplinas obrigatórias e cargas horárias específicas.

A abordagem por competências tem sido defendida e utilizada por vários autores da educação e dos estudos curriculares. Segundo Silva (2008) a competência é a expressão da relação entre pensamento e ação que utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, envolvendo, portanto, a capacidade de formular hipóteses, diante de situações problema.

Segundo Perrenoud (2000), a competência é construída socialmente, em práticas de situações reais que conduzem à mobilização de saberes e de recursos, assim como à ação, ao desempenho e à performance. Ainda segundo o mesmo autor, a ideia precede a compreensão de que:

> 1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integra e orquestram tais *recursos*.
> 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que possa trata-la em analogia com outras, já encontradas.
> 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais ou menos conscientemente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
> 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15, grifo do autor).

Dessa forma, é possível ir além da estrutura disciplinar e da simples organização sequencial dos conteúdos, com o desenvolvimento de temas presentes em um currículo integrado, cuja ênfase nos processos de aquisição dos saberes e a valorização da experiência entre os diversos atores predominam, de acordo com as exigências de formação atuais. Na perspectiva de Santomé (1998):

> As propostas integradoras [...] facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos e alunas, de suas dimensões afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa, etc., que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta (SANTOMÉ, 1998, p. 135)

A partir dessas ideias, pode-se afirmar que propostas curriculares são construções sociais historicizadas, com interesses conflituosos, que, segundo Pacheco (2005), reflete as relações escola/sociedade e interesses individuais/interesses de grupos e interesses político/interesses ideológicos, cujas regras nem sempre são visíveis, principalmente nos conflitos presentes nas reformas educativas.

Neste contexto, a instituição das DCN's no Brasil veio promover discussões e mudanças na organização da matriz curricular dos cursos de graduação, cujos documentos oficiais expressam diferentes percepções no âmbito das instituições. A saber, têm-se a motivação e mobilização da sociedade civil, a realização de estudos, debates e pesquisas em prol da democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo utilizou a pesquisa documental que segundo Severino (2007), tem como fonte documentos de sentido amplo, impressos ou não, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, cujos conteúdos não foram tratados analiticamente e que podem ser utilizados pelo pesquisador em sua investigação de maneira sistemática.

Para Chizzotti (2000), a pesquisa documental se configura como elemento integrante de qualquer pesquisa sistemática e antecede e/ou acompanha os trabalhos de campo, se configurando como parte imprescindível em trabalhos que objetivam mostrar a situação atual de um determinado assunto ou que visam traçar a evolução histórica de um problema.

Partimos dos documentos relativos à Formação de Professores, especificamente as resoluções CNE/2001 e 2002, CFBio/2010, bem como o parecer CFBio Nº 01/2010, dos Projetos Pedagógicos (PPs) de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Optamos por realizar a análise sistemática dos PPs de três, dos oito cursos da UECE, sendo a amostra composta por uma licenciatura ofertada na capital, outra no interior do Estado (ambas presenciais) e uma na modalidade à distância, ofertada em diferentes municípios do interior do Ceará.

A escolha se deu em função da necessidade de compreender como estão prescritos os currículos destas licenciaturas, que apesar de serem ofertadas por uma mesma instituição de ensino superior, acontecem em contextos diferentes.

Para tanto, partimos das seguintes questões: os currículos dos cursos de Ciências Biológicas em foco, dialogam entre si na perspectiva da formação de licenciados em Biologia? Como estão pensadas as práticas como componente curricular e os estágios curriculares nesses cursos? Qual dos currículos analisados se encontra mais próximo do que se entende como formação de professores para a educação básica segundo o que prevê o Conselho Nacional de Educação?

O percurso dessa investigação seguiu os seguintes passos: estudo da legislação pertinente à formação de professores; solicitação e recolhimento dos PPs mediante contato estabelecido com a Pró-reitora de Graduação da UECE; leitura dos PPs; sistematização dos dados coletados; análise dos resultados.

Durante a leitura dos documentos foi dada especial atenção aos aspectos referentes à organização dos Estágios Curriculares e das Práticas como Componente Curricular previstas como parte da carga horária das disciplinas. Durante o processo as informações relevantes sobre os aspectos citados foram colocadas em tabelas comparativas para facilitar o trabalho de sistematização dos achados.

Para realizar a análise dos dados coletados foi necessário fazer a leitura de outros itens relevantes acerca da identidade dos futuros licenciados em Ciências Biológicas. Dessa forma, demos atenção especial aos seguintes pontos: Perfil; Objetivos; Habilidades e Competências - elementos norteadores da organização de qualquer Projeto Pedagógico, que consideramos fundamentais para a compreensão dos caminhos formativos dos futuros licenciados em Ciências Biológicas.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com relação ao perfil presente nos PPs dos cursos analisados, foi possível observar que somente um dos cursos descreve o profissional a ser formado como Professor da Educação Básica, cujas atividades estão relacionadas ao planejamento e organização de atividades relativas ao ensino de Ciências e Biologia, ao mesmo tempo em que reforça que a atribuição central desses profissionais será a docência nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Dentre os demais documentos analisados, encontramos perfis definidos de maneira vaga e ambígua, pois detalham apenas as atividades relativas ao exercício do Bacharel (emissão de laudos e pareceres, a elaboração de projetos e o desenvolvimento de pesquisas em áreas específicas das Ciências Biológicas), sem mencionarem em nenhum momento, as atribuições pertinentes ao profissional Licenciado em Ciências Biológicas. Em um dos PPs, observou-se que não há a indicação de que o profissional a ser formado será professor. O único trecho existente que nos permite identificar alguma menção à função docente, replica o que nos diz as Diretrizes de Ciências Biológicas, quando afirma em seu texto, que o profissional formado deverá ser "consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional". O perfil assim se configura de forma ambígua, confundindo a formação do Bacharel com a do Licenciado.

Os resultados da análise do perfil dos cursos investigados corroboram com os achados de Gatti (2010) que em amplo estudo relata que a maioria dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, atribui ao graduado o título de Biólogo, além do de Professor de Biologia. Nesse caso, a referida autora considera que essa realidade pode estar relacionada ao reconhecimento desses profissionais junto aos seus Conselhos de Classe, e ao que preveem as Diretrizes de Ciências Biológicas, e chama a atenção para a necessidade de refletir sobre essa questão, no sentido de tornar claro a quem compete a definição desse perfil, uma vez que a tarefa de formação não é atribuição dos órgãos de classe.

No mesmo caminho, quanto aos objetivos, apenas um dos documentos tem como missão principal a formação de professores. Nos demais textos, eles se confundem com objetivos mais relacionados à formação do Biólogo, não considerando a formação docente como foco principal dessas graduações, muito embora os cursos em questão sejam de licenciatura. Tal achado explica as análises anteriores quanto a fragilidade dos perfis profissionais, na sua relação com os objetivos propostos para cada um dos cursos investigados.

Sabe-se que a escolha profissional envolve aspectos objetivos e subjetivos, quando "o indivíduo procura identificar quais as representações sociais relativas à profissão escolhida e procede a uma auto avaliação, buscando detectar características pessoais condizentes com o perfil profissional esperado". (ROMERO, 1997, p. 35).

Assim, objetivos claros com relação à formação de licenciados em Ciências Biológicas, bem como a definição de um perfil profissional condizente com a atividade

docente no contexto do ensino de Ciências e Biologia, são fundamentais para a estruturação do currículo, pois são elementos que norteiam as escolhas relativas aos conteúdos e atividades formativas que estarão presentes durante a toda a graduação dos estudantes.

Dos três projetos apenas um deles lista habilidades e competências relacionadas à formação do licenciado, como por exemplo: Conhecimento e desenvolvimento de novas metodologias participativas e estratégias de aprendizagem; Desenvolvimento de ações estratégicas para diagnóstico de problemas, encaminhamento de soluções e tomada de decisões na área de ensino de Ciências e Biologia; Realização de atividades educacionais em diferentes níveis; Elaboração de materiais didático-pedagógicos; Utilização de tecnologias de ensino compatíveis com o nível de complexidade dos conteúdos de Ciências e Biologia; Domínio de metodologias para o ensino de Ciências e Biologia; Realização de experimentos em laboratórios; Participação da elaboração e do desenvolvimento de atividades de ensino de Ciências e Biologia.

Com relação às disciplinas de EC, nos PPs dos três cursos analisados, se encontram organizados de forma semelhante; ofertam 408 horas (24 créditos), distribuídas em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado no Ensino Médio I; Estágio Supervisionado no Ensino Médio II; Estágio Supervisionado no Ensino Médio III. Mas apenas um deles oferta o primeiro estágio na primeira metade do curso, conforme especifica a Resolução CNE nº 2/2002.

Todos os cursos investigados preveem apenas um dos quatros EC, no Nível Fundamental. Tal estrutura privilegia a formação do Professor para o Nível Médio em detrimento do Professor que irá atuar no Nível Fundamental. Consideramos que a formação inicial de Professores de Ciências, tem a mesma importância que a formação de Professores de Biologia e dessa maneira, equiparar a carga horária dos estágios nos Níveis Fundamental e Médio, pode ser uma forma de ampliar a vivência e aprofundar discussões próprias do ensino de Ciências.

Os cursos analisados definem a mesma nomenclatura para as disciplinas de EC. Além disso, observa-se que suas respectivas ementas são idênticas quanto ao que preveem os diferentes momentos de estágio. Percebe-se que elas contemplam, além do exercício docente, aspectos teóricos articulados com os diferentes momentos da prática. Embora os estágios pareçam se constituir oportunidades para o trabalho de conteúdos relativos à função docente, é preciso não esquecer que representam, em sua essência, o momento de discutir e refletir sobre o exercício prático da profissão de professor.

Uma visita às ementas das disciplinas de formação pedagógica mostrou que temáticas importantes para a formação desse professor não estão contempladas. Dessa maneira, o momento de estágio e estar sendo aproveitado para trabalhar temáticas relevantes relacionadas à formação do professor de Ciências e Biologia. No entanto, reafirmamos a importância de rever organização dessas disciplinas de caráter predominantemente prático, uma vez que a redação de suas ementas deve representar a identidade do estágio, privilegiando uma visão de totalidade de suas ações.

Analisando os PPs, observou-se que as PCC correspondem a 408 horas, distribuídas em diferentes disciplinas obrigatórias e preveem como atividades formativas

> [...]Análise crítica dos conteúdos específicos de cada disciplina, abordados nos livros didáticos da Educação Básica: correção de conceitos biológicos; adequação de ilustrações, esquemas e fotos; inserção de informações que valorizem a realidade regional, dentre outros itens; Pesquisa de meios de divulgação científica (revistas, jornais, Internet, cinema, músicas) como material didático alternativo; Produção de textos biológicos adequados ao contexto da Educação Básica; Produção de material didático (coleções botânicas e zoológicas, modelos, lâminas, kits simples de experimentos, jogos, dentre outros) adequados à utilização em aulas práticas na Educação Básica; Projetos temáticos para a investigação de temas relacionados ao meio ambiente; Seminários, painéis, grupos de discussão, estudos de caso, oficinas, palestras, planejados e apresentados dentro das disciplinas relacionadas a PCC (CEARÁ, 2007, p. 17)

> [...]Análise de livros didáticos: análise dos conteúdos específicos em Ciências e Biologia; Identificação problemas relacionados aos conceitos biológicos apresentados; Análise e reestruturação de ilustrações e esquemas informativos; Produção de material didático voltado à valorização da realidade regional, dentre outros itens; Identificação e produção de material didático pedagógico: revistas, jornais, internet, cinema, músicas que podem ser utilizados como material didático complementar; Simulações de situações reais da prática docente; Elaboração de artigos, livros, resenhas na área de ensino de Ciências e/ou Biologia; Produção de outros materiais didáticos, tais como jogos, modelos, coleções biológicas, vídeos, kits experimentais adequados à utilização em atividades práticas para Educação Básica; Projetos de pesquisa que busquem a compreensão da realidade do Ensino de Ciências e Biologia. Seminários, painéis, grupos de discussão, estudos de caso, oficinas, palestras. (CEARÁ, 2011, p.75)

As PCCs estão de acordo com o Parecer CNE/CES 15/2005, pois o mesmo as define como

> [...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como

> componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (Brasil, 2005, p. 3).

Assim consideramos que as Atividades de Prática como Componente Curricular, previstas nos projetos investigados, são diversificadas e bem articuladas com a realidade da função do professor, o que pode promover a aproximação dos Licenciandos com a realidade do Ensino de Ciências e Biologia e possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos específicos, competências e habilidades que lhes permitam introduzir novas abordagens para a educação científica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que ainda existem limitações na organização dos PPs para que os professores formados nesses cursos, assumam sua identidade enquanto docentes da Educação Básica, pois os projetos analisados ainda trazem em sua estrutura, elementos que privilegiam a formação do Bacharel em detrimento da formação docente.

Pensar objetivos claros, que possibilitem a construção de um perfil profissional sólido e o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do professor de Ciências e Biologia, é uma ação urgente, que deve ser realizada.

Os Planos de Estágio merece especial atenção. Sabe-se que os estágios se constituem como elementos cruciais na formação dos licenciados em Ciências Biológicas e precisam ser refletidos pelos professores formadores. Nesse sentido, a elaboração de ementas que deem conta desses momentos de prática formativa, é tarefa fundamental.

As Práticas como Componente Curricular parecem estar de acordo como o que prevê a legislação. No entanto, a inserção dessas atividades na carga horária de disciplinas do núcleo básico dos cursos investigados, pode levar ao não cumprimento das horas previstas como PCC, o que pode comprometer a efetivação das 400 horas previstas na legislação.

Os documentos analisados suscitam alguns questionamentos: Que Professor de Ciências e Biologia queremos formar nas Licenciaturas? Qual será o principal objetivo desses cursos na perspectiva da formação de professores? Como os Estágios Curriculares estão sendo colocados em prática? Como as Práticas como Componente Curricular se desenvolvem no cotidiano dos cursos investigados?

Essas questões mostram a necessidade de dar continuidade ao presente estudo, ampliando-o, por meio do aprofundamento da investigação nas Licenciaturas em Ciências Biológicas da UECE.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer n. 009, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES 15/2005.** Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em jun. de 2014.

_____. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

CEARÁ. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Fortaleza, v.1, p. 10 e 32, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura à Distância**. Fortaleza, v.1, p. 71; 89-91, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, dec. 2010.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMERO, D. M. F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações: estudos e pesquisas em Psicologia,** São Paulo, v. 2, n. 3, p. 35-46, 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, M. R. da. O currículo numa abordagem por competências: transferência e mobilização de saberes. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-107.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Reconstrução de práticas em contexto de creche: Relato de uma investigação-ação

Tânia Monteiro & Sara Barros Araújo

Resumo

O presente estudo visou descrever e compreender um processo de reconstrução de práticas em contexto de creche, em dimensões pedagógicas centrais da ação docente. Mais especificamente, consideraram-se os seguintes objetivos: i) implementar mudanças em salas de atividades ao nível de espaço, materiais e atividades, tomando como referência propostas pedagógicas de natureza participativa; ii) regular o processo de mudança através de processos reflexivos colaborativos; iii) compreender o impacto percebido dos processos reflexivos colaborativos na reconstrução das práticas e na mudança contextual, pela voz dos atores implicados. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de investigação-ação que envolveu a equipa pedagógica da valência de creche de uma instituição localizada na cidade do Porto. O estudo envolveu uma primeira fase de reconhecimento de necessidades e estabelecimento de prioridades de ação, a que se seguiu, numa segunda fase, um processo de transformação de práticas sustentado em referenciais pedagógicos de natureza participativa, nomeadamente a abordagem High Scope (Post & Hohmann, 2003) e a perspetiva de Elinor Goldschmied (Goldschmied & Jackson, 2000). O processo de reconstrução de práticas foi regulado através de encontros de formação e de narrativas colaborativas. Numa terceira fase, foi realizada uma avaliação dos efeitos do processo de reconstrução de práticas no desenvolvimento profissional.

A recolha de dados envolveu o registo de notas de campo, entrevistas e narrativas colaborativas realizadas em díade, que foram, posteriormente, sujeitas a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos indicam uma mudança nas representações e atitudes dos profissionais em creche ao adotarem uma postura reflexiva sobre a sua ação, assumindo-se como corresponsáveis na reconstrução de um ambiente educativo mais rico e estimulante para as crianças, em termos materiais e interativos. Foi possível observar que as crianças usufruíram de mais oportunidades educativas, sendo que estas se tornaram mais coerentes com as formas privilegiadas pela criança nos seus processos de exploração e construção de significado.

Este projeto ilustra ainda as potencialidades e constrangimentos de uma intervenção que ambiciona a transformação pedagógica de um contexto específico e dos seus profissionais, na procura da melhoria da qualidade em educação.

Palavras-chave: creche, perspetivas pedagógicas e reconstrução de práticas.

(IN)PREPARAÇÃO DOS DOCENTES FACE A NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Rui Pedro Lopes [1], Cristina Mesquita [3]
[1] Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, rlopes@ipb.pt
[2] Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, cmmgp@ipb.pt

Resumo

O ensino superior em Portugal segue uma prática pedagógica conservadora, repetitiva. Cada nova geração de professores herda de seus professores a forma de ensinar, que persiste desde a ancestralidade do ensino superior.

Numa perspectiva mecânica e descontextualizada, considera-se que a função do professor é ensinar. De acordo com esta visão simplista, os conhecimentos são colocados à disposição do aluno de forma transmissiva, muitas vezes desacompanhada de enquadramento prático e experimental. Assim, o professor baseia-se em diapositivos e, eventualmente, em exercícios práticos para que o aluno possa, apreender os conceitos, as relações e a prática do conhecimento adquirido.

Esta postura acrítica faz com que esta prática perdure, não sendo equacionadas alternativas quer por comodidade, quer por desconhecimento, associado à lacuna de formação pedagógica, em particular, nas áreas técnicas.

Este trabalho discute a perceção das dificuldades e limitações dos docentes relacionadas com a construção de uma prática pedagógica não convencional, que recorre a conceitos de jogos para incrementar a motivação dos alunos. Esta surge na unidade curricular de Gestão de Sistemas e de Redes do curso de Engenharia Informática do Instituto Politécnico de Bragança e procura substituir o sistema de avaliação tradicional por uma mecânica de níveis e pontuação associada. Adicionalmente, também inclui jogos educativos (role-playing games, jogos de cartas, jogos de tabuleiro) nas experiências de aprendizagem, dando a possibilidade de os alunos optarem pelo caminho mais adequado à sua própria forma de aprender.

Palavras chave: Prática pedagógica; jogos educativos; *gamification*

O Uso do Jogo de Baralho Como Facilitador na Alfabetização de Adolescentes e Adultos

Elisabete Castro D'Oliveira
Instituto de Educação Sarah Kubitschek – SEEDUC, Rio de Janeiro, Brasil,
lis_quim@yahoo.com.br

A alfabetização de adolescentes e adultos é uma tarefa, por vezes, difícil, devido a aspectos como desmotivação por repetências sucessivas, conciliação de trabalho e estudo e cansaço por múltiplas tarefas. A sociedade atual é cada vez mais dinâmica, interativa e rápida, mas nossas escolas ainda trabalham o processo de ensino com aulas expositivas. Observando essas duas problemáticas foram criados dois jogos: O Baralho Alfa e o Baralho Silábico. O uso dos novos jogos proporcionou motivação e melhoria no desenvolvimento cognitivo e social de adultos e adolescentes participantes dos projetos: Se Liga Brasil e PEJA.

1. O Uso de Jogos no Contexto Escolar

A didática tradicional, hoje, já não dá conta das aspirações dos educandos e uma alternativa para a dinamização das aulas é variar as técnicas de ensino empregadas, utilizando jogos e outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem.
Os jogos constituem uma melhor alternativa, pois através deles o professor pode transformar conceitos totalmente teóricos em peças que se encaixem em níveis de dificuldade que podem variar de acordo com o perfil de cada turma e o que se pretende abordar. A flexibilidade de adaptação e a suavidade do ato de brincar transformam o jogo numa ferramenta pedagógica capaz de substituir exercícios formais com as mesmas questões em exercícios lúdicos, tornando a assimilação do conteúdo mais lúdica e prazerosa.

Os jogos, de modo geral, sempre estiveram presentes na vida das pessoas, seja como elemento de diversão, disputa ou como forma de aprendizagem. Por meio de sua análise em diferentes épocas, pode-se perceber que jogar sempre foi uma atividade inerente do ser humano. O filósofo Platão (427-348 a.C.), em sua época, afirmava a importância de "aprender brincando". Aristóteles, discípulo de Platão, sugere que a educação das crianças deveria ocorrer por meio de jogos que simulassem atividades dos adultos. A influência e a presença dos jogos entre os povos têm, a partir da Idade Média, uma regressão considerável no Ocidente devido à interferência das ideias do cristianismo. A Igreja impõe uma educação disciplinadora e condena o seu uso não só no meio educacional como também na vida social de todos os indivíduos. Para esta, as pessoas que jogavam estavam cometendo pecado. A partir do século XVI, entretanto, durante o Renascimento, os humanistas percebem o valor educativo dos jogos que, nessa época, deixam de ser objeto de reprovação e incorporam-se à vida de jovens e adultos, seja como forma de diversão, seja como elemento educativo. Assim, podemos dizer que é no século XVI que ocorre o nascimento dos jogos educativos. No século XVIII, criam-se os jogos destinados a ensinar ciências. Nessa época, estes eram utilizados para que a realeza e a aristocracia aprendessem conteúdos de ciências, porém rapidamente tornam-se populares, deixando de ser um privilégio dos nobres. No século seguinte, XIX, com o término da Revolução Francesa, surgem muitas inovações pedagógicas e os jogos passam a ter espaço no meio educacional. Para ensinar matemática e física, utilizavam-se bolas, cilindros e cubos e, por meio de sua manipulação, as crianças estabeleciam relações matemáticas e aprendiam conceitos físicos e matemáticos. No século XX, passou-se a

discutir o papel do jogo na educação. Ao invés de ser utilizado de forma livre, buscou-se sua utilização de uma maneira mais controlada por parte professor. (Vygotsky, 1989) Relata que o jogo é a melhor representação do brincar no desenvolvimento social e cognitivo do ser humano, pois o brincar com o uso de um brinquedo é algo que acarreta sempre prazer sem necessariamente criar esquemas e representações da realidade do indivíduo; o jogo, porém, é um brincar que pode trazer o prazer ou não uma vez que em um jogo pode-se ganhar ou perder. Com isso, a vantagem do brincar através do jogo traz não somente o lúdico prazeroso, mas a organização de esquemas que possibilitem o alcance desse prazer, ou seja, o desenvolvimento de estratégias que levem o raciocínio, muitas vezes somente no campo na abstração, a avançar de forma que o indivíduo encontre ferramentas que o possibilite ganhar, passando por níveis de organização do pensamento que não aconteceriam sem essa etapa. Qualquer jogo traz dentro de si o desenvolvimento das habilidades de organizar, sequenciar, combinar as probabilidades, completar o raciocínio do outro (trazendo como benefício para si ou para o grupo), agilizando o pensamento em um raciocínio lógico que aumenta a cada vez que o cérebro é mais estimulado. Embora contestado por muito teóricos, a nosso ver os jogos eletrônicos também contribuem com o desenvolvimento do raciocínio lógico. Cada vez que o jogador realiza uma partida, ele traça estratégias distintas a fim de obter maior pontuação possível. A vontade de vencer a partida, para sentir prazer, faz com que o jogador supere suas dificuldades, desenvolva seu raciocínio lógico ao traçar estratégias necessárias para alcançar o objetivo.

Dentro do contexto de sala de aula, os jogos se apresentam como complemento da aula expositiva a fim de torná-la mais atrativa e diversificada, aumentando ao máximo o número de alunos atingidos a cada aula. Ministrar aulas mais dinâmicas e elaboradas requer também mais trabalho por parte do professor; por outro lado, o retorno pode ser bastante significativo, de qualidade e gratificante quando o docente se dispõe a criar novas maneiras de ensinar. Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e induzem a construção do conhecimento. Os alunos movidos pelo desejo de vencer o jogo procuram se associar, traçar estratégias, fazer previsões, tomar decisões, dominar as regras e os conceitos da disciplina. Essa disputa faz com que os alunos busquem as informações necessárias para o êxito no jogo. Com isso acabam aprendendo o conteúdo abordado sem perceberem, de uma forma muito mais prazerosa.

Para (Marcia Borin da Cunha, 2012) é importante diferenciar e definir dois termos: jogo educativo e jogo didático. O primeiro envolve ações ativas e dinâmicas, permitindo amplas ações na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social do estudante, ações essas orientadas pelo professor, podendo ocorrer em diversos locais. O segundo é aquele que está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdo, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório. Um jogo utilizado como ferramenta educativa deve, então, ter duas funções equilibradas: a lúdica e a educativa. A função lúdica é a de causar divertimento e prazer, por isso exige a liberdade do aluno em escolher ou não a prática. A função educativa é a de ensinar algo ao indivíduo. Neste caso, o jogo deve ter algo indispensável a ser aprendido, ou seja, deve responder a um problema cotidiano, deve completar o conhecimento do aluno. Dessa forma, os jogos didáticos têm função relacionada à aprendizagem de conceitos, não sendo uma atividade totalmente livre e descomprometida, mas uma atividade intencional e orientada pelo professor. Para que o professor alcance resultados através do jogo há a

necessidade de equilíbrio entre as funções lúdicas e educativas. Se o jogo tender apenas para o ludismo, ele passa a ser apenas uma diversão e perde o caráter educacional. Se apenas a função educacional prevalecer, ele perde seu caráter lúdico e tem-se apenas o ensino.

Um jogo pode localizar-se no planejamento didático do professor para:

- Apresentar um conteúdo programado;
- Ilustrar aspectos relevantes de conteúdo;
- Avaliar conteúdos já desenvolvidos;
- Revisar e/ou sintetizar pontos ou conceitos importantes do conteúdo;
- Destacar e organizar temas e assuntos relevantes do conteúdo químico;
- Integrar assuntos e temas de forma interdisciplinar;
- Contextualizar conhecimentos.

Não é viável usar o jogo sem realmente planejar o momento que deve ser inserido, momento este que estimule e intervenha na atividade, de modo mais descontraído, mas não menos importante. O professor ao utilizar o jogo como estratégia de aprendizagem deve tomar o cuidado para que esse recurso seja um estímulo, tornando suas aulas mais atraentes e não uma simples competição ou passatempo.

Segundo (Neusa Nogueira Fialho, 2008), quando o professor decide levar um jogo para sala de aula, ele deve tomar alguns cuidados tais como:

- A experimentação prévia dos jogos;
- É fundamental que o docente teste o jogo antes de levá-lo aos alunos visando evitar surpresas indesejáveis durante a execução, observando se as questões envolvidas estão corretas e se as peças do jogo estão completas. Experimentando o jogo, o professor pode definir o número de grupos e de componentes que poderá formar para sua realização.
- Verificação das regras;
- Um dos grandes problemas que surge durante a aplicação dos jogos, é a questão da regra.
- Quando o aluno não as compreende ele perde o interesse pelo jogo; portanto, estas devem ser bem claras e sem muita complexidade a fim de motivar o estudante buscando seu interesse pelo desafio e pelo desejo de vencer.
- Proposta de atividades relacionadas aos conteúdos dos jogos;
- É interessante que o docente prepare antecipadamente algumas atividades relacionadas aos conteúdos desenvolvidos no jogo, para que este tenha realmente um valor significativo, enquanto objetivo educacional e pedagógico. No entanto, não há necessidade de uma quantidade exagerada de atividades, pois desta forma, o aluno também perde o interesse pelo jogo por sentir-se na obrigação de jogar apenas para aprender;
- A pontuação nos jogos. Esse requisito é muito importante, pois é o maior fator motivacional, uma vez que vem ao encontro a um estímulo maior e até a um desafio dentro do jogo. A pontuação provoca no aluno o sentimento de competição e por não querer perder ele se esforça para resolver a problemática do jogo, de forma bastante eufórica, pois quer realizar a melhor pontuação e assim vencer o jogo.

Levando-se em consideração todos os pontos abordados sobre a inclusão de jogos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, foram criados dois jogos de baralho para auxiliar na alfabetização de adolescentes. Este trabalho teve como objetivo trazer, para sala de aula, jogos que fossem do conhecimento dos alunos e tivessem sua preferência, sendo adaptados às necessidades pedagógicas. Após uma pesquisa prévia, sobre quais jogos mais gostavam de utilizar nas horas vagas, o baralho comum foi escolhido pela maioria dos alunos.

Alunos de três turmas (A, B e C) do Projeto Se Liga Brasil, adolescentes na faixa de onze a quinze anos, e uma turma (D) de PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos) foram questionados quanto à sua preferência referente a jogos de baralho, tabuleiro e memória, como demonstrado na tabela 1.

Turma	Quantitativo de Alunos	Preferência dos alunos por tipos de jogos		
		Baralho	Tabuleiro (dominó, dama, trilhas, jogo da velha)	Memória
A	25	23	2	1
B	23	18	4	1
C	25	24	1	0
D	15	15	0	0

Tabela 1: Pesquisa de Preferência por modalidade de jogo.

Alunos que participam do Programa Se Liga Brasil, do Instituto de Educação Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, são adolescentes, retidos no mesmo ano escolar por sucessivos anos. Apresentam um perfil desmotivado por não terem conseguido atingir a alfabetização na idade adequada. Alunos de PEJA são adultos de dezoito anos em diante que apresentam um perfil de abandono escolar por precisarem desempenhar tarefas extra escolar como trabalho e cuidado da família. Os alunos geralmente apresentam cansaço pela realização de múltiplas tarefas, interferindo no seu rendimento escolar. Inicialmente, esses alunos, passam por tentativas de alfabetização através de métodos fônicos, silábicos e programas específicos. Mas, na maioria dos casos, todos os métodos utilizados acabam sendo frustrados pelo baixo rendimento dos alunos.

Observou-se que os alunos das quatro turmas apresentavam dificuldade de memorização. Em contrapartida, todos tinham muita facilidade em jogos de baralho como buraco e sueca. Aliando essa observação à preferência dos alunos por esse tipo de jogo foram criados dois jogos com o objetivo de auxiliar na alfabetização: O Baralho Alfa e o Baralho Silábico, o primeiro baseado no jogo de Buraco e o segundo baseado no jogo de Sueca.

2. Metodologia

O objetivo deste trabalho é criar facilitadores para o processo de alfabetização, seja ele por memorização ou por exercício do raciocínio lógico.

2.1 Baralho Alfa

O Baralho Alfa, figura 1, baseado no jogo de buraco, trouxe todos os fonemas em nipes (conjuntos de sequências) de famílias silábicas, onde os alunos deviam formar sequências se baseando pela ordem alfabética da posição das vogais.

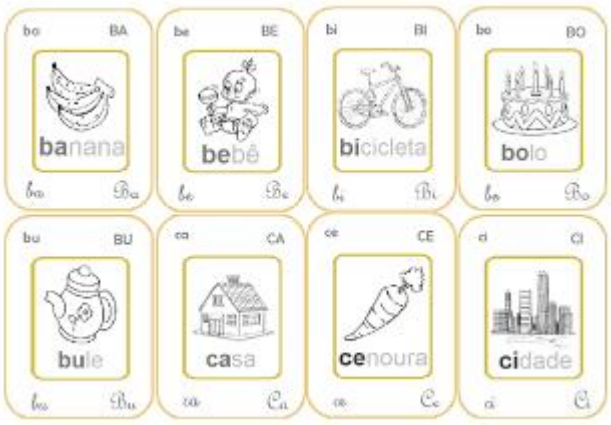


Figura 1: Exemplos de cartas do jogo Baralho Alfa.

As cartas se assemelham a ideia dos cartazes alfabetários, muito comuns em salas de aula de turmas de alfabetização. Cada carta traz:

- Alfabeto em letra digital maiúscula e minúscula;
- Alfabeto em letra cursiva maiúscula e minúscula;
- Desenho representativo de uma palavra que comece com o fonema trabalhado, trazendo o fonema silábico realçado em relação aos outros fonemas da palavra;
- Destaque para fonemas que tenham o seu som modificado, mesmo pertencendo a uma mesma família silábica.

Cada sequência de família silábica (nipe) possui cinco cartas organizadas pela ordem alfabética das vogais: a, e, i, o, u.

A ideia central do jogo é completar os nipes.

A figura 2 representa a organização da turma durante o jogo. A turma é dividida em grupos de quatro jogadores. Cada jogador recebe dez cartas. Os quatro jogadores são separados em duplas que não sentam juntas e sim cruzadas formando um X na mesa.

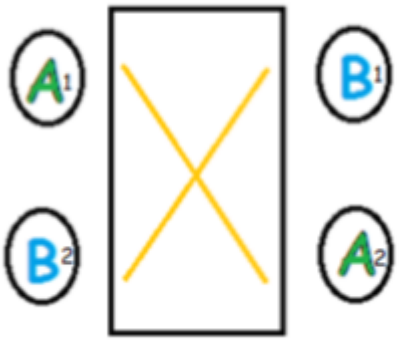


Figura 2: Disposição dos jogadores em torno da mesa de partida.

O estudante A_1 completa as jogadas do estudante A_2, mas os dois jogadores "A" não podem manter contato durante o jogo. Cada jogador deve observar o seu jogo, o jogo do adversário e o jogo do seu complementar.

Depois de distribuídas as cartas aos jogadores, as cartas que sobram são divididas em dois grupos: dez são separadas e colocadas no canto da mesa de face para baixo (chamada de morto, corresponde a mais uma mão de cartas que é utilizada pelo primeiro jogador a encaixar todas as cartas que recebeu inicialmente no jogo), o restante forma o bolo da mesa (montante de cartas onde cada jogador deve retirar uma carta a cada rodada do jogo) viradas de face para baixo. O primeiro a jogar compra uma carta do bolo e verifica se ele pode baixar alguma sequência de 3 cartas do mesmo nipe.

Ex.: fa, fe, fi ou fe, fi, fo ou fi, fo, fu.

Apresentando ou não uma sequência na mesa, para terminar sua vez de jogar, o jogador deve jogar uma carta sua fora (isso formará o lixo da mesa que deve ficar ao lado do bolo com a face virada para cima) e passar a vez para o outro jogador. O próximo jogador escolhe retirar uma carta do bolo ou do lixo, porém, se escolher retirar do lixo, deve levar sempre todas as cartas que estiverem nesse espaço e na hora de jogar uma carta sua fora, esta não pode ser nenhuma das que estavam no meio do lixo que ele comprou. Quando um jogador apresenta uma sequência de três cartas, o outro jogador correspondente a sua dupla deverá jogar sempre completando o jogo do outro, mas as duplas não podem se comunicar.
Cada jogador, na sua vez de jogada, só pode apresentar sequências à mesa a partir de uma sequência de no mínimo três cartas. Ganha o jogo quem acumular mais pontos. Cada tarefa do jogo tem uma pontuação específica:

- Cada vez que apresentar uma sequência, de no mínimo três cartas, ganha 1 ponto;
- Cada vez que completar um nipe ganha 2 pontos;
- Quem pegar o morto ganha mais 5 pontos;
- Quem bater o jogo (encaixar todas as cartas que tem nas mãos dentro do jogo, depois de já ter sido utilizado o morto da mesa) ganha mais 10 pontos.

2.2. Baralho Silábico

A ideia do jogo lembra um pouco o jogo de Sueca do baralho comum.
As cartas do jogo, figura 3, apresentam todas as família silábicas, fonemas e letras soltas.
O objetivo do jogo é formar o maior número de palavras possíveis.



Figura 3: Exemplos de cartas do jogo Baralho Silábico.

O jogo pode acontecer com até seis participantes por vez. Cada jogador recebe dez cartas dispostas aleatoriamente. As cartas que sobram formam o bolo da mesa e ficam viradas de face para baixo, como no jogo anterior. O primeiro jogador inicia o jogo comprando uma carta do bolo e verificando se ela serve para montar uma palavra junto com alguma das outras dez cartas que ele já tinha em mãos, se ele conseguir formar palavras pode apresentar à mesa. Depois que ele termina sua jogada, deve jogar uma carta sua fora, começando a formar o lixo da mesa, indicando que é a vez do outro jogador. O próximo jogador pode escolher comprar uma carta do bolo ou do lixo, porém, sempre que comprar do lixo deve pegar todas as cartas que estiverem nele e na hora de jogar uma sua fora, esta não pode ser nenhuma das cartas que acabou de comprar. Quem formar mais palavras antes de alguém bater (encaixar todas as cartas que estão na mão dentro do jogo apresentado na mesa) ganha o jogo.

O trabalho com os jogos foram complementados com material de apoio com cartazes fixos na sala de aula para uso como lembrete e fixação.

3. Resultados

Após o início do trabalho com os jogos, os alunos tornaram-se mais participativos, frequentes e motivados.

O Baralho Alfa permitiu aos alunos criarem identificação e intimidade com as sílabas de forma leve, sem o peso da cobrança da memorização. Cada rodada de jogo, em que o jogador deve traçar sua estratégia, sendo atento ao seu jogo, do seu complementar e do adversário fez com que o aluno prestasse atenção aos detalhes contidos em cada carta. Todas informações contidas nas cartas são utilizadas em alfabetários, mas não surtem o mesmo efeito do jogo porque o jogo promove a experimentação de cada informação. Os alunos foram levados a perceber que não adiantaria retirar da mesa uma carta da mesma família que não correspondesse à ordem alfabética. Isso também ajudou na compreensão

de enumeração de palavras por ordem alfabética através da observação da segunda letra da palavra.

O jogo do Baralho Silábico trouxe aos alunos a percepção que as sílabas e fonemas que formam uma palavra podem conter diferentes quantidades de combinações de letras. O jogo consiste em um exercício muito comum utilizado no período de alfabetização que é a formação de palavras através de sílabas previamente escolhidas. Porém, o jogo traz autonomia ao aluno para decidir quais letras e sílabas vai utilizar e no ambiente da brincadeira os alunos se sentiram mais motivados à realização da tarefa, buscando mais criatividade e estratégias para aumentar o seu vocabulário.

Após o uso dos jogos, os alunos começaram a corresponder aos métodos de alfabetização utilizados anteriormente. Quando questionados quanto a sua opinião sobre a mudança da aulas com a inserção dos novos jogos, todos os alunos opinaram que gostavam mais da aula assim porque a escola se tornou menos chata.
Dos oitenta e oito alunos participantes do projeto, setenta e nove obtiveram a concretização da sua alfabetização, com posterior aprovação escolar. É importante ressaltar que dos setenta e três alunos, do Projeto Se liga Brasil, quarenta e nove alunos eram oriundos de reprovação no mesmo projeto realizado no ano anterior.

4. Conclusão

Diferente dos jogos de memória e dominó, adaptados ao ensino, os jogos de baralho trazem regras minuciosas que aumentam a quantidade de esquemas a serem elaborados para que se obtenha êxito no jogo. A aceitação ao jogo, copiando as mesmas regras do baralho normal, fez com que os alunos jogassem dentro e fora de sala de aula, substituindo o baralho comum. A repetição do jogo mostrou ser eficiente para a retenção das letras e fonemas na memória dos alunos, fazendo com que, depois da inserção dos jogos nas turmas, os alunos melhorassem consideravelmente seu desenvolvimento.

5. Referências Bibliográficas

1. Almeida, M. E. B. Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento. São Paulo: PROEM, 2001.
2. Cunha, Marcia Borin da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. Química Nova na Escola. Vol. 34, n° 2, p. 92-98, maio 2012.
3. Fialho, Neusa Nogueira. Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/posteres2.html. Último acesso em 09/07/2014.
4. Fuentes, M. T. M. Evolução do Jogo ao Longo do Ciclo Vital. In: Murcia, J. A. M. et col. Aprendizagem Através do Jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29 - 44
5. Vygotsky, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A BANDA DESENHADA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

Tatiana Santos [1], Sandrina Milhano [2]

[1] Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, tati.santos_@hotmail.com

[2] Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria / CIID / CESNOVA, sandrina.milhano@ipleiria.pt

Resumo

Este texto apresenta um estudo desenvolvido no âmbito da prática pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve como principal objetivo conhecer as potencialidades da banda desenhada na aprendizagem dos alunos em contexto de 1.º ciclo. Para isso, fez-se um levantamento de alguns conceitos cruciais para o seu desenvolvimento e a recolha de dados. A análise dos dados indica que a banda desenhada poderá ser um elemento motivacional na aprendizagem dos alunos, bem como um instrumento pedagógico para desenvolvimento da compreensão e produção de textos visto que ler não pressupõe apenas a decifração mas sobretudo a compreensão.

1. Introdução

Na sociedade atual, deparamo-nos com diferentes tipos de discurso e nesse sentido, há cada vez mais a necessidade e a exigência de desenvolver capacidades para o tratamento do texto escrito, quer a nível da compreensão, quer da produção. Além disso, ler e escrever são atividades fundamentais para a integração dos indivíduos na sociedade onde estão inseridos (Sim-Sim, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007). Desse modo, o meio escolar deve reconhecer a abertura a outro tipo de textos que não apenas aos textos literários (Gambôa, 2008). Também o Ministério da Educação (2009) considera crucial os alunos contatem com diferentes tipos de texto para que possam compreender e agir melhor na sociedade onde se inserem. Por outro lado, Sá (2000) defende que a abordagem a este tipo de texto se centra apenas em termos específicos relacionados com banda desenhada, em vez de ser utilizado como um meio para o desenvolvimento de conhecimentos e competências. Desse modo, procurou-se perceber se a banda desenhada poderia assumir um papel de relevo no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Assim, para este estudo definiu-se a seguinte pergunta de investigação: *Como é que cinco alunos de 6 e 7 anos organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma narrativa tendo por base a reconstituição da tira de banda desenhada efetuada por eles*?. Para responder a essa pergunta definiram-se objetivos como: a) conhecer o modo como os alunos organizam as vinhetas apresentadas; b) perceber se os alunos compreendem o

significado da tira de banda desenhada e se conseguem antecipar as consequências das ações; c) perceber se os alunos identificam as ideias principais presentes nas ilustrações das vinhetas (personagens, objetos e ações); d) refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto dos alunos no 1.º ano de escolaridade.
Para o desenvolvimento do estudo procedeu-se a um levantamento de ideias acerca da leitura icónica, da compreensão leitora, da produção oral de textos e do contributo da banda desenhada na aprendizagem. A recolha de dados foi feita essencialmente através de entrevistas individuais realizadas a cinco alunos. No final, fez-se a transcrição das entrevistas e a análise de conteúdo das mesmas. Através da análise de dados percebeu-se que este tipo de texto poderá ser utilizado como meio para o desenvolvimento de determinadas competências nomeadamente a compreensão e a produção de textos.

2. Enquadramento teórico

2.1. Leitura icónica

A imagem é uma "(...) linguagem rica, possuidora de vários códigos e, nesse sentido, também de uma dimensão textual..." (Calado, 1994, p. 20). Pode ser utilizada como meio de comunicação, conhecimento, fator de motivação, de aprendizagem e de ilustração (Duborgel, 1992 citado por Lencastre & Chaves, 2003).
A compreensão icónica prevê um processo perceptivo, que pressupõe a transformação da informação e que pode ser entendido como leitura (Sardelich, 2006). A leitura de imagens, tal como a leitura de textos escritos, assume um caráter sensorial exigindo a atividade de capacidade de codificação, descodificação e de compreensão (Calado, 1994). "Colin chamou a atenção para as duas acepções ou usos da palavra "leitura" (reading): o de "decifração" (readability) e o de "compreensão" (comprehensibility). Só a leitura compreensiva, que não a mera decifração, permite comunicação" (Calado, 1994, p. 35).
Segundo Sardelich (2006) a leitura icónica abarca dois conceitos: o de denotação e o de conotação. A leitura denotativa também denominada de objetiva pode ser entendida como o processo onde o leitor descreve o que está presente nas ilustrações, nomeadamente os objetos e/ou as pessoas que se encontram num determinado contexto espacial (Sardelich, 2006; Lencastre & Chaves, 2003). Por outro lado, a leitura conotativa diz respeito às interpretações que o leitor faz da imagem (Sardelich, 2006).

2.2. Compreensão leitora

A compreensão de uma mensagem advém da relação que o leitor estabelece com o texto, resultando o nível de compreensão (Sim-Sim, 2007). Lyon (2003) citado por Cruz (2007) defende que existem quatro níveis de compreensão leitora: a compreensão literal, a compreensão interpretativa, a compreensão avaliativa ou crítica e a compreensão de apreciação.
Por compreensão literal entende-se o reconhecimento de factos estabelecidos no texto, nomeadamente ideias principais, detalhes e acontecimentos (Cruz, 2007). Toda a informação de que o leitor necessita para compreender está contida explicitamente no texto (Azevedo, 2006; Giasson, 1993).
A compreensão inferencial, também denominada de compreensão interpretativa (Cruz, 2007) implica que o indivíduo faça "(...) uso da sua compreensão literal, dos

seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma hipótese"(Giasson, 1993, p. 288). Contudo, "não se pode inferir qualquer coisa, visto que, a compreensão apropriada é direcionada pelo próprio texto" (Spinillo & Mahon, 2007, p. 464).

As inferências encontram-se organizadas em três categorias: as inferências lógicas, as pragmáticas e as criativas (Cunningham, 1987 citado por Giasson, 1993).

As inferências lógicas ou também denominadas de inferências baseadas no texto estão presentes implicitamente no texto e o leitor apoia-se nele para as formular (Giasson, 1993).

As inferências pragmáticas ou baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor estão provavelmente subentendidas nas frases, contudo podem não ser verdade. Este tipo de inferências são as que os leitores tendem a fazer (Giasson, 1993). De forma muito simular existem as inferências criativas que também são baseadas nos conhecimentos do leitor, porém apenas alguns deles as fazem devido aos seus conhecimentos pessoais. Logo, quantos mais conhecimentos um indivíduo possuir maior probabilidade tem de fazer inferências criativas (Giasson, 1993).

Johnson e Johnson (1986) citado por Giasson (1993) apresentam dez tipos de inferências, são elas de: lugar (onde estamos?), agente (quem é?), tempo (em que tempo se passa a cena?), ação (o que fez?), instrumento (que instrumento utilizou?), categoria (de que categoria de objetos se trata?), objeto (o que é?), causa-efeito (O que provocou a situação?), problema-solução (como resolver o problema?) e sentimento-atitude (o que sentia?) (citado por Santos & Milhano, 2014, p. 178).

A compreensão avaliativa ou crítica presume que o leitor formule juízos, exprima a sua opinião e analise as intenções do autor (Cruz, 2007).

A compreensão de apreciação refere-se à leitura como um processo de comunicação entre o autor e o leitor, onde o último é afetado pelo conteúdo, pelas personagens e pelo estilo de expressão (Cruz, 2007).

2.3. Produção oral de textos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A produção de um texto, seja ele escrito ou oral, processa-se através da competência compositiva. Esta refere-se à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto e é mobilizada a dois níveis: global e específico (Barbeiro & Pereira, 2007).

O nível global corresponde à macroestrutura, ou seja, a organização das grandes unidades do texto. Esta "(…) ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (microestrutura), se bem que haja uma relação direta entre os dois níveis e que eles dependam um do outro" (Sá, 1996, p.16). Por outro lado, o nível específico diz respeito à microestrutura, nomeadamente à combinação de expressões linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007).

A produção de um texto implica três processos: a planificação, a textualização e a revisão (Pereira, 2010). Para tal, é necessário a ativação de conhecimentos sobre o assunto, o género textual, a realização de pesquisas, consultas, notas para posterior selecionar, organizar a informação e elaborar um plano que projete a organização do texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por planificação entende-se o processo que pressupõe a ativação e a seleção de informações para preparar a escrita (Pereira, 2010; Barbeiro & Pereira, 2007).

A textualização diz respeito à redação do texto, aparecendo expressões linguísticas que organizadas em frases e parágrafos formam o texto (idem).

A revisão "(...) processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

A produção de um texto oral processa-se de forma muito similar à produção de um texto escrito. Sabe-se que, o escritor pode planificar, textualizar e rever à medida que escreve, mas numa situação de produção oral de um texto

> "(...) o falante vê-se mesmo privado do momento de revisão pós-textualização, tendo embora a possibilidade de o fazer durante a textualização, o que exige um esforço muito sério em termos de planificação do texto oral a produzir" (Pereira, 2010, p. 100).

Em situações de produção oral de um texto podem surgir características próprias da linguagem oral, nomeadamente frases incompletas, redundâncias, repetições e incorreções relativas às regras gramaticais (Rebelo & Diniz, 1998). De qualquer modo, é exigido aos sujeitos alguns cuidados, como por exemplo a articulação, a projeção da voz e a prosódia, nomeadamente a entoação e a gestão de pausas (Pereira, 2010).

2.4. Contributo da banda desenhada na aprendizagem

O ensino do Português deve procurar incluir diversos tipos de textos, entre eles a banda desenhada, uma vez que este tipo de texto apresenta potencialidade didáticas (Sá, 1996).
A banda desenhada é um tipo de texto que apresenta um conjunto de especificidades que derivam da literatura, da pintura e do cinema (Sá, 1996). Além disso, é caraterizada como tendo uma gramática própria, compreendendo duas dimensões: a morfologia e a sintaxe. No que concerne à morfologia, existe um conjunto de elementos que constituem a banda desenhada, podendo ser de natureza icónica como é o caso da imagem ou de natureza textual, sendo as legendas e os cartuchos. A sintaxe refere-se à articulação entre diversos elementos entre eles a relação da imagem com o texto (Sá, 1996). Desse modo, a banda desenhada poderá ser utilizada no desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos, uma vez que pode ajudar os alunos a identificarem ideias principais expressas no texto, treiná-los para fazerem inferências (nível microestrutura), levá-los a identificarem o tema da história de banda desenhada ou a elaborarem resumos dessas histórias (nível macroestrutura) (Sá, 2000). Assim, este material didático pode contribuir para o desenvolvimento de duas competências essenciais: ler e escrever (Sá, 2000).

3. Metodologia

O estudo tem um carácter qualitativo, uma vez que se pretende "(...) descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo" (Coutinho, 2011, p. 26). Adota um carácter interpretativo, pois os investigadores apresentam as interpretações que fazem dos problemas (Aires, 2011).

Tendo em conta que a pergunta de investigação procura descrever e explicar o modo como cinco alunos organizam quatro vinhetas e produzem oralmente uma narrativa segundo a reconstituição efetuada por eles, decidiu-se realizar um estudo de caso, uma vez que se trata da "(...) exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada" (Sousa & Baptista, 2011, p. 64).

"De acordo com o tipo de estudo e o paradigma em que se insere a investigação optou-se por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-

estruturada, "(…) uma vez que permite recolher informação muito rica, como por exemplo, testemunhos e interpretações, respeitando os quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais dos indivíduos (Sousa & Baptista, 2011)" (Santos & Milhano, 2014, p.181). "Foi concebido um guião de entrevista com as questões e a sequência de as colocar ao entrevistado" (Santos, 2014, p. 68). Para a validação deste instrumento decidiu-se realizar um pré-teste que consistiu na aplicação da entrevista a um aluno de uma turma do 1.º ano de escolaridade de modo a perceber se as informações recolhidas respondiam aos objetivos definidos e, por sua vez, à pergunta de investigação. Procurou-se ainda, submeter o guião da entrevista à opinião de um investigador que tinha um estudo semelhante relativamente à metodologia adotada. Durante a realização das entrevistas e o desenvolvimento da sequência didática utilizou-se como técnica de recolha de dados a observação participante, uma vez que este tipo de observação permite-nos ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interagimos (Sousa & Baptista, 2011).

4. Escolha da tira de banda desenhada

Para a realização da entrevista escolheu-se uma tira de banda desenhada do livro "Há monstros debaixo da cama?" de Bill Waterson (2010), como se pode observar na figura que se segue.



Figura 1 – Tira de banda desenhada

A razão da seleção da tira de banda desenhada pautou-se por quatro critérios tendo em conta o desenvolvimento das crianças e ao objetivo que nós investigadoras queríamos provocar nelas. Desse modo, escolheu-se uma tira de banda desenhada com uma mensagem icónica, uma vez que se tratava de uma turma de 1.º ano de escolaridade que estava a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os participantes do estudo encontram-se no estádio das operações concretas cujo pensamento está limitado a situações reais (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim, e tendo em conta essas características, tentou-se escolher uma tira de banda desenhada cujas imagens fossem claras e expressivas.

> "Outra das razões deve-se ao facto de se acreditar que a componente pictórica pode funcionar como um apoio relevante na percepção, descodificação e na concretização de sentidos de um determinado texto (Silva, 2003). Além isso, Sá (2012) defende que é mais fácil os indivíduos compreenderem uma mensagem que contenha imagens do que quando se usa apenas palavras" (Santos & Milhano, 2014, p. 181).

A ausência da cor da tira da banda desenhada teve como finalidade estimar a imaginação dos alunos e conduzi-los a "(...) uma efectiva fruição estética" (Veloso, 2003, p. 1), uma vez que "o preto e o branco dá ao documento um valor mais abstrato" (Silva, 1992, p. 1) (Santos, 2014, p. 71).

5. Procedimentos

Para a participação da entrevista selecionou-se aleatoriamente cinco alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade com 6 e 7 anos. Este tipo de seleção tinha o intuito de atribuir a cada aluno a mesma probabilidade de ser selecionado. Por razões éticas, a cada aluno foi atribuído uma letra (A-E) de modo a salvaguardar a sua privacidade.
Sucintamente dos cinco alunos escolhidos, três do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Todos os alunos tinham 7 anos exceto um aluno do sexo feminino, que tinha 6 anos. Todos os alunos frequentaram durante três anos a educação pré-escolar (Santos, 2014).
A entrevista foi realizada individualmente a cinco alunos numa sala a sós com as investigadoras. Primeiramente foram apresentadas as quatro vinhetas em tamanho A4 de forma individual. Foi disponibilizado algum tempo aos alunos para observarem cada uma delas. Posto isto, foi-lhes pedido que organizassem a sequência da tira de banda desenhada. Durante o processo de organização das vinhetas, observou-se e procedeu-se ao registo fotográfico dos alunos de modo a perceber se eles experimentavam ou hesitavam aquando da organização das vinhetas. No final, foi pedido aos alunos que produzissem uma narrativa tendo em conta a reconstituição efetuada por eles e procedeu-se à gravação de áudio para que não se perdesse qualquer informação fornecida por eles (Santos & Milhano, 2014).
Após a realização das entrevistas desenvolveu-se e implementou-se uma sequência didática relacionada com banda desenhada com a turma do 1.º ano de escolaridade. Esta tinha como intencionalidade educativa, proporcionar condições onde os alunos tivessem a oportunidade de contatar e aprender alguns termos específicos relativamente a este tipo de texto e de criar um tira de banda desenhada.

6. Apresentação e discussão dos resultados

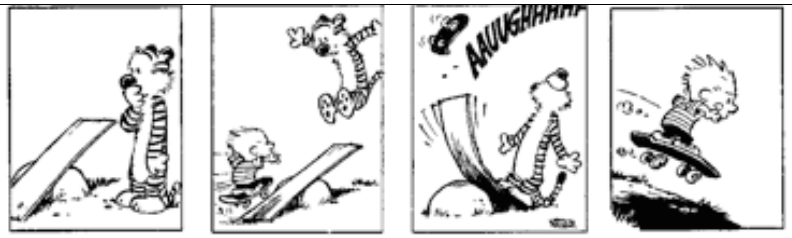
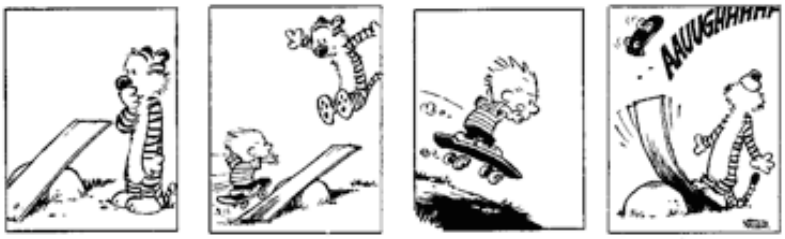
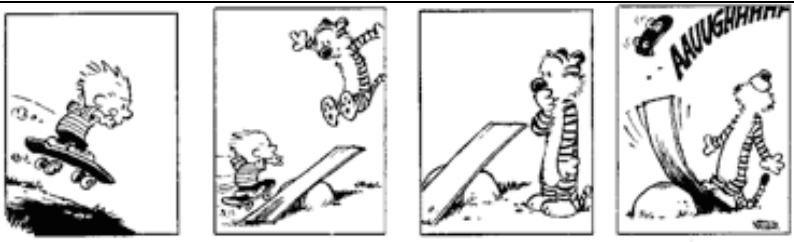
Para analisar os dados recolhidos, procedeu-se à transcrição das entrevistas, à sua organização em tabelas e elaborou-se duas categorias para a análise de conteúdo das mesmas: a) Sequência de vinhetas organizada pelos alunos e b) Narrativa produzida pelos alunos. Posto isto, apresento a discussão dos dados, do particular para o mais lato.

a) Sequência de vinhetas efetuada pelos alunos

Na tabela 1 estão presentes os dados relativos à sequência das vinhetas organizada pelos alunos.

Tabela 1 – Sequência de vinhetas organizada pelos alunos

Aluno	Organização da tira de banda desenhada
A	

B	
C	
D	
E	

Ao observar a tabela 1 percebe-se que o aluno A organiza a sequência de vinhetas do mesmo modo que o autor. O aluno aparenta ter compreendido o sentido global da tira de banda desenhada especialmente a relação causa-efeito.

O aluno B troca as duas primeiras vinhetas, de qualquer modo releva que compreendeu a consequência da ação do tigre.

A sequência das vinhetas efetuada pelo aluno C remete para a compreensão da relação causa-efeito, ainda que coloque outra vinheta após a vinheta da queda.

Os alunos D e E mostram que não compreenderam fenómeno que antecede à queda – relação causa-efeito.

Em suma, observa-se que todos os alunos organizaram a tira de banda desenhada de diferente forma. Os alunos A, B e C revelam que relacionaram a informação presente nas ilustrações das vinhetas com os seus conhecimentos pessoais, antevendo a consequência da ação – compreensão inferencial (Giasson, 1993).

b) Narrativas produzidas pelos alunos

Na tabela 2 estão presentes as narrativas produzidas oralmente pelos alunos.

Tabela 2 – Transição das narrativas produzidas pelos alunos

Aluno	Narrativa
A	"Um menino a andar de *skate*, ia para uma rampa, o tigre saltou nela e o tigre e o *skate* ficou no ar e o menino foi para o ar."
B	"Era uma vez um menino a andar de *skate* e um tigre. O tigre encontra uma coisa para saltar e depois apareceu um menino a andar de *skate* e depois o menino subiu aquela coisa o tigre saltou para cima daquilo e o menino voou."
C	"O tigre estava a passear e depois apareceu ao pé de um barco e depois quis andar ali e depois foi passear mais um pouco e depois encontrou um menino e depois o menino passou, ele estava andar o tigre e depois ele, o menino andou de *skate* para cima, para, do baloiço e depois ele saltou e depois ele, o *skate* estava em cima do baloiço e ele saltou e o *skate* caiu e depois o menino foi lá buscá-lo e depois foi andar de *skate*."
D	"O tigre viu uma pedra e uma tábua e depois chamou um menino para ele fazer o skate em cima e ele em cima do skate e depois o tigre pulou, ele andou de *skate* e depois caiu."
E	"Era uma vez um menino que estava a andar de *skate* e depois, viu, viu um animal a saltar e depois o menino caiu lá para dentro e o animal viu o *skate*."

Observando a narrativa produzida pelo aluno A, percebe-se que organizou as expressões linguísticas de forma linear e coerente. À medida que produzia a narrativa reformulou o que disse como se pode verificar na expressão que se segue "o tigre, e o skate ficou no ar". Relativamente à leitura de imagens, observa-se que o aluno descreve o que vê nas ilustrações - leitura denotativa "um menino a anda de *skate*" e leitura conotativa, uma vez que consegue antecipar a consequência da ação (Sardelich, 2006). Este aluno identifica as ideias principais de cada vinheta nomeadamente as personagens, objetos e acontecimentos, mostrando ter compreendido a nível literal (Giasson, 1993; Cruz, 2007). Mostra ter compreendido também a nível inferencial, uma vez que formula uma hipótese - inferência lógica de causa-efeito (Giasson, 1993).

O aluno B inicia a narrativa com a expressão "Era uma vez" e descreve a cena geral da tira de banda desenhada, "Era uma vez um menino a andar de *skate* e um tigre". A sua narrativa é concisa, ainda que utilize mais de duas vezes a expressão "e depois" para articular as frases. Este aluno fez uma leitura denotativa e conotativa, uma vez que descreve e interpreta as ilustrações presentes nas vinhetas. Percebe-se que o aluno compreendeu a nível literal e inferencial, uma vez que identifica as informações explícitas nas vinhetas e levanta a hipótese do menino ter voado – inferência lógica de causa-efeito (Giasson, 1993).

Ao analisar a narrativa produzida pelo aluno C constata-se que o seu discurso é um pouco confuso e à medida que combina as expressões linguísticas, reformula o que diz como se pode verificar na expressão seguinte "para cima, para, do baloiço". Observa-se ainda, que faz algumas repetições "e depois ele saltou e depois ele" levando-nos a suspeitar que está a organizar o seu pensamento (Barbeiro & Pereira, 2007). Este aluno emprega mais de três vezes o "e depois" como forma de dar continuidade às ações. Em relação à leitura de imagens, o aluno descreve o que vê nas ilustrações – leitura denotativa. Este aluno demonstra compreender a nível literal, uma vez que identifica personagens, objetos e acontecimentos.

O aluno D organiza a narrativa de modo coerente, ainda que faça uma reformulação como se pode observar na expressão seguinte , "para ele fazer o skate em cima e ele em cima". Este aluno descreve somente as ilustrações – leitura denotativa. Percebe-se que o aluno não compreende o sentido global da tira de banda desenhada especialmente a relação causa-efeito, uma vez que menciona "e depois o tigre pulou, ele andou de *skate* e depois caiu". Relativamente ao nível de compreensão, o aluno identifica as ideias principais sobretudo as personagens, objetos e ações – compreensão literal (Giasson, 1993).

O aluno E organiza a sua narrativa de forma breve e clara e inicia-a com a expressão "Era uma vez". Ao analisar a sua narrativa constata-se que fez uma repetição "e depois viu, viu um animal", porém é uma caraterística do discurso oral (Pereira, 2010). Este aluno descreve o que está presente nas ilustrações, contudo omitiu a descrição da terceira vinheta levando-nos a suspeitar que não compreendeu o que resulta da causa. Constata-se que o aluno compreendeu a nível literal, pois relata a informação que está explícita em cada vinheta. Embora formule uma inferência lógica de ação, "o menino caiu lá para dentro", aparenta não ter compreendido inferencialmente, uma vez que o aluno não vai mais longe do que aquilo que as ilustrações sugerem (Giasson, 1993).

Globalmente todas as narrativas parecem estar encadeadas de forma coerente, ainda que a narrativa produzida pelo aluno C esteja um pouco confusa. Através da análise das narrativas observou-se algumas repetições, reformulações e a utilização da expressão "e depois", porém são características da própria linguagem oral (Rebelo & Diniz, 1998). Todos os alunos fizeram uma leitura denotativa, mencionando personagens, objetos e ações presentes em cada vinheta (Sardelich, 2006).

Os alunos A, B e C demonstram rer compreendido o sentido global da tida de banda desenhada sobretudo a relação causa-efeito.

Todos os alunos mencionam as ideias que estão explicitas nas ilustrações – compreensão literal (Azevedo, 2006; Giasson, 1993).

A maioria dos alunos compreende também a nível inferencial, uma vez que fazem "(...) uso da sua compreensão literal, dos seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma hipótese" (Giasson, 1993, p. 288).

7. Considerações finais

O estudo desenvolvido teve como finalidade conhecer como é que cinco alunos organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma narrativa tendo em conta a reconstituição da tira de banda desenhada. Nesse sentido, através das análise dos dados, observa-se que todos os alunos organizaram a tira de banda desenhada de maneira diferente. Todos os alunos descrevem o que está presente nas ilustrações, ou seja, fazem uma leitura denotativa das imagens. Três alunos fazem também uma leitura conotativa, uma vez que relacionam os seus conhecimentos

anteriores com a informação que está presente nas vinhetas, demonstrando terem compreendido a relação causal (Sardelich, 2006; Giasson, 1993).

Relativamente à analise das narrativas produzidas e tendo em conta que se tratava de alunos do 1.º ano de escolaridade e que a planificação de um texto oral exige um esforço sério (Pereira, 2010), percebe-se que a maioria dos alunos textualizaram e combinaram as expressões linguísticas de forma linear e coerente (Barbeiro & Pereira, 2007). Observa-se também que na maioria das narrativas são visíveis algumas características próprias da linguagem oral designadamente reformulações e repetições (Pereira, 2010). Dois alunos usam o "Era uma vez" para iniciar a narrativa o que nos leva a suspeitar que estão familiarizados com o conto de histórias, podendo ser influências da frequência no jardim-de-infância ou do seu contexto familiar.

A análise de dados aponta para uma compreensão literal por parte de todos os alunos, uma vez que reconhecem as ideias principais de cada vinheta, como as personagens, os objetos e as ações.

Durante a o desenvolvimento da sequencia didática os alunos manifestaram interesse e envolveram-se nas atividades propostas levando-nos a sugerir que este tipo de texto poderá ser utilizado como um elemento motivacional na aprendizagem das crianças.

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos, sugere-se que a banda desenhada poderá ser uma estratégia de trabalho pedagógico a adotar na aula de Português, em contexto de 1.º ciclo, uma vez que poderá contribuir para o desenvolvimento da compreensão e produção de textos. Este tipo de texto permite aos alunos identificar as informações explícitas nas ilustrações e, desse modo, proporcionar uma melhor compreensão da mensagem que o autor pretende transmitir. As imagens permitem também que os alunos identifiquem e relacionem as informações na tira de banda desenhada com os seus conhecimentos prévios, e desse, possibilitando-lhes modo antecipar as consequências das ações ou inferir possíveis causas.

8. Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática.* Coimbra: Almedina.

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.

Barbeiro, L. & Pereira, (2007). *O ensino da Escrita: Dimensão Textual.* Lisboa: DGIDC.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa de imagens*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva de Leitura.* Lisboa: Lidel.

Gambôa, M. (2008). *Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros*. Actas do 7. º Encontro Nacional (5. º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 1-17.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura.* Porto: Edições Asa.

Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). *Ensinar pela imagem*. Acedido a 4 de maio de 2013 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSINAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança.* Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.
Pereira, Í. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Areal Editores.
Rebelo D. & Diniz, M. (1998). *Falar Contigo.* Lisboa: Editorial Caminho.
Sá, C. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
Sá, C. (2000). *Ler e escrever com banda desenhada.* Millenium, 19. Acedido a 29 de abril de 2013 em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/917/1/Ler%20e%20escrever%20com%20a%20banda.pdf.
Santos, T. (2014). *Refletindo sobre a prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – Experiências de aprendizagem realizadas através da banda desenhada*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
Santos, T. & Milhano, S. (2014). *Livro de Atas – Conferencias, Artigos, Relatos e Posters.* Acedido a 4 de junho de 2014 em http://issuu.com/leonelbrites/docs/ipce_final.
Sardelich, M. (2006). *Leitura de imagens, Cultura Visual e Prática Educativa.* Acedido 4 de maio de 2013 a e http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdfm.
Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura – A compreensão de textos.* Lisboa: DGIDC.
Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha.* Lisboa: Lidel.
Spinillo, A. & Mahon, É. (2007). *Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line.* Acedido a 28 de maio de 2013 em http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf.
Watterson, B. (2010). *Há monstros debaixo da cama?*. Lisboa: Gradiva Publicações.

DIÁLOGOS COM A LUZ: O CONTRIBUTO DA CAIXA DE LUZ NO DESENVOLVIMENTO INTEGRADOR DAS CRIANÇAS

Liliana Jorge [1], Clarinda Barata [2]

[1] Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, liliana.sfj@gmail.com

[2] Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, clarinda.barata@ipleiria.pt

Resumo

As caixas de luz enquanto material pedagógico podem proporcionar às crianças uma alternativa à exploração tradicional dos objetos. No presente estudo, adotou-se como metodologia o estudo de caso a dois grupos de crianças em contextos de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Visou-se a exploração de alguns materiais numa caixa de luz tentando-se criar oportunidades de aprendizagem e proporcionar momentos de descoberta, imaginação e criatividade através da observação e exploração dos mesmos. As propostas pedagógicas parecem ter contribuído para o desenvolvimento integrador das crianças.

1. Introdução

As caixas de luz são um material pouco utilizado em Portugal para a realização de atividades pedagógicas com as crianças, sendo estas antes utilizadas como auxiliar de desenho. No entanto, no modelo pedagógico *Reggio Emilia*, as caixas ou mesas de luz são bastante valorizadas, na medida em que fazem parte do ambiente físico das instituições que seguem este modelo. Este modelo valoriza sobretudo o ambiente físico, do qual as caixas de luz também fazem parte, motivando assim a aprendizagem cooperativa, a interação social e a comunicação entre as crianças, os educadores de infância, os pais e as comunidades. Todos os elementos que fazem parte do ambiente físico das escolas são escolhidos de forma planeada e organizada para que seja possível concretizar um ambiente agradável e familiar com toda a comunidade escolar (Lino, 2007).

Este estudo surgiu após uma experiência realizada com uma caixa de luz em contexto de Jardim de Infância, com uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), cujos progressos foram verificados desde o início da sua utilização em diversas atividades de exploração de materiais, através dos sentidos. Foi a partir desta experiência que surgiu o interesse por este objeto de investigação, questionando a possibilidade de aplicação das caixas de luz no desenvolvimento integrador, não apenas em crianças com NEE, mas também com outras crianças.

O presente artigo resulta portanto, de um estudo realizado com caixas de luz, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar materiais opacos, translúcidos e transparentes. Apesar de terem sido realizadas três propostas educativas no estudo, nesta comunicação, apenas se apresentará a proposta pedagógica referente à

exploração de pedras opacas e peças translúcidas e transparentes realizada nos contextos de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

2. Fundamentos teóricos

Para a realização do estudo considerou-se de grande relevância a realização de uma pesquisa acerca do desenvolvimento das crianças nas idades em estudo, do modelo pedagógico *Reggio Emilia* e das suas caraterísticas, como também, perceber o fenómeno da luz e as suas propriedades.

2.1. Desenvolvimento das crianças nos períodos Pré-Escolar e 1.º CEB

As crianças participantes neste estudo, pertencentes ao contexto de Jardim de Infância e ao contexto de 1.º CEB, apresentavam idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos e entre os 5 e 6 anos de idade, respetivamente. Segundo Piaget, as mesmas crianças encontravam-se no estádio pré-operatório.

O estádio pré-operatório subdivide-se em dois subestádios são estes: o estádio pré-conceptual (2 aos 4 anos) e o estádio do pensamento intuitivo (4 aos 7 anos). O último estádio caracteriza-se pela criança apresentar alguma descentração cognitiva que a ajudará na resolução de problemas e na realização de diversas aprendizagens (Tavares, *et al*., 2007). O mesmo caracteriza-se por a criança apresentar um pensamento mágico, imaginativo, metafórico e egocêntrico recorrendo ao pensamento simbólico e expressando-se através das brincadeiras faz-de-conta, do amigo invisível e de crenças irrefutáveis, como por exemplo, o Pai Natal (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Por conseguinte, o período pré-operatório também se caracteriza pela capacidade de classificar, pela compreensão do número, pela compreensão causa e efeito, como também, pela compreensão de identidades (Papalia, Olds & Feldman, 2004).

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, nestas faixas etárias as crianças apresentam progressos significativos ao nível das competências motoras finas (abotoar ou desenhar), das competências motoras grossas (comer e saltar), como também, da coordenação oculomotora. Outra das características que se torna visível é a lateralidade e mudanças no tamanho, porção e forma corporais (Tavares, *et al.,* 2007).

Entre os 3 e os 6 anos de idade, as crianças apresentam progressos ao nível das habilidades motoras gerais, sendo que este desenvolvimento centrado nas áreas sensória e motora do córtex permitem às crianças uma melhor coordenação entre o que elas querem fazer e o que elas sabem fazer (Papalia, olds & Feldman, 2006). De acordo com o grau de desenvolvimento motor da criança, esta pode tornar-se progressivamente mais autónoma e, portanto, mais responsável, sendo capaz "de usar as suas capacidades cognitivas e exprimir-se emocionalmente através da arte" (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

O desenvolvimento psicossocial também é muito importante no período pré-escolar, pois caracteriza-se por, ao longo do tempo, a criança tornar o seu autoconceito mais forte, como também perceber a qual dos géneros pertence de forma a comportar-se de acordo com o mesmo. Neste mesmo período, a criança desenvolve-se bastante socialmente apercebendo-se, por exemplo, das normas e das regras sociais (Tavares, *et al*., 2007).

As crianças dos 3 aos 6 anos de idade passam pela terceira crise no desenvolvimento psicossocial, devido ao facto de, nestas idades, as crianças poderem e quererem fazer um maior número de coisas que lhes vão permitir perceber o que é aprovado ou reprovado socialmente. Quer-se com isto dizer que é neste período que as crianças desenvolvem o seu autoconceito (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Por volta dos 4 anos, as crianças começam a identificar determinadas características para se autodescreverem. Mas, normalmente, é só aos 5 ou 6 anos que a criança já consegue ligar um aspeto de si mesmo a outro expressando-se de forma totalmente positiva (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

A partir dos 3 anos, as diferenças de género tornam-se mais evidentes, embora ainda existam diversas semelhanças entre os mesmos. As maneiras de brincar também diferem entre géneros e as mesmas são influenciadas socialmente. Um das formas de brincar das crianças é ao faz-de-conta e esta apresenta diversos níveis de complexidade, segundo Piaget e outros investigadores (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

No período Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos) as crianças encontram-se no segundo nível de complexidade cognitiva. A mesma, manifesta-se através do jogo construtivo caracterizando-se por a criança utilizar objetos e outros materiais para fazerem de alguma coisa (Papalia, Olds & Feldman, 2006). O jogo faz-de-conta, também designado de jogo dramático, de fantasia ou imaginativo inicia-se aos 2 anos e aumenta aos 3 ou 4 anos de idade.

Mais tarde, as crianças passam a interessar-se mais por jogos de regras. Inicialmente, o jogo faz-de-conta inicia-se de forma solitária emergindo, mais tarde, para o jogo sociodramático, com outras crianças pois a criança progressivamente tem necessidade de brincar com outras crianças. Através do jogo faz-de-conta, as crianças compreendem o ponto de vista do outro, "desenvolvem competências na resolução de problemas sociais e expressam criatividade" (Papalia, Olds & Feldman, 2004: 367). As crianças ao cooperarem mais entre si, acabam por criar enredos mais complexos e temas mais inovadores (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

2.2. O modelo pedagógico *Reggio Emilia* e as suas características

O modelo pedagógico *Reggio Emilia* teve origem na região de *Emilia Romana*, situada no Norte de Itália. Após a segunda Guerra Mundial surgiram algumas escolas coordenadas pelos pais das crianças. Nos anos 50, os educadores e pais consideraram importante melhorar a educação das crianças, nascendo assim o Movimento de Educação Cooperativa. Desta forma, várias pessoas interagiram-se na iniciativa das quais, *Loris Malaguzzi*, que orientou uma equipa de trabalho com o objetivo de conhecer e compreender os interesses e necessidades das crianças surgindo, desta forma, o desenvolvimento educacional de *Reggio Emilia* (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

De forma a conhecer melhor as crianças, *Loris Malaguzzi*, baseou-se em alguns teóricos, como *Piaget* e *Vigotsky* e, desta forma, a sua equipa pode contribuir para fortalecer a crença numa educação ativa, valorizando o envolvimento das famílias e dos educadores num projeto comum (Lino, 2013; Malaguzzi, 1999).

O presente modelo tem-se diferenciado de outros modelos pelo seu "contínuo e alto investimento na educação para crianças dos 3 aos 6 anos" (Edwards, Gandini &

Forman, 1999: 34), como também, pelas características que o distinguem de outros modelos pedagógicos. Algumas dessas características dizem respeito à existência de um *atelier* e atelierista; às funções complexas que são realizadas por parte da equipa pedagógica; à valorização que é dada às formas de expressão simbólica (as cem linguagens); o diálogo constante entre educadores, administradores e oficiais eleitos; e a existência de uma participação contínua de toda a cidade com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional para a primeira infância (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Nos dias de hoje, o modelo pedagógico *Reggio Emilia* é considerado um dos modelos com maior qualidade em todo o mundo (Lino, 2013). O seu desenvolvimento tem sido evidente desde à várias décadas, centrando-se sempre na construção da imagem da criança como sendo alguém rica em recursos e interesses.

A dimensão estética é muito valorizada no modelo pedagógico *Reggio Emilia*, demonstrando-se através do cuidado com o ambiente, na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica das experiências de aprendizagem, como também, na inclusão de um ateliê como espaço para a realização e desenvolvimento de múltiplas formas de expressão (Lino, 2013).

No presente modelo, o ambiente físico das escolas que o seguem, é de grande importância por: impulsionar a interação social; estimular a comunicação entre crianças, pais, professores e outros membros da comunidade e por fomentar a aprendizagem cooperativa. Desta forma, os espaços e materiais são escolhidos e organizados cuidadosamente (Lino, 2013).

Um dos materiais que caracteriza o ambiente físico do modelo pedagógico *Reggio Emilia* são as mesas ou caixas de luz, entre muitos outros focos de luz artificial, que permitem às crianças perceber, de forma mais clara, algumas das características dos materiais ou dos trabalhos realizados pelas crianças (Thornton & Brunton, 2005). Os pontos de luz artificial permitem "criar verdadeiros jogos de transparências e reflexos, o que permite o desenvolvimento de experiências educacionais de luz e sombra, experiências acerca das propriedades dos materiais (transparentes, translúcidos, opacos, etc.) e, simultaneamente, criar um ambiente calmo, relaxante, de bem-estar emocional" (Lino, 2013:122).

Com a caixa de luz colocada numa sala escurecida "will draw children in to look closely at natural and transparent objects placed on it. They can investigate pattern and colour and explore what things are made of and how they behave" (Thornton & Brunton, 2007: 45). Desta forma, os materiais podem tornar-se veículos para a expressão e comunicação, fazendo parte do leque de experiências e processos de aprendizagem das crianças, pois estas ao se relacionarem com os materiais acabam por interagir de forma natural com os mesmos e desenvolver relações de exploração e comunicação (Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2005).

O desenvolvimento de experiências educacionais de luz e sombra invocam ao "envolvimento em jogos de fantasia, imaginação e criatividade" (Lino, 2013: 122). As mesmas experiências permitem às crianças não só conhecer as diversas características dos materiais, como também, que as crianças aprendam que a luz viaja através de certos materiais, mas não de todos. Estas experiências e oportunidades também permitem às crianças realizar um trabalho interdisciplinar (Howe, Davies, McMahon, Towler, Collier & Scott, 2009), para além, de despertarem interesses que

levem as crianças à realização de conversas, discussões e oportunidades de jogar de forma cooperativa (Thornton & Brunton, 2007).

Desta forma, as atividades relacionadas com a luz podem proporcionar às crianças, professores e famílias tempo para a experimentação e pesquisa, imersas em espaços e ambientes onde a luz, nas suas variadas formas, pode ser investigada através dos sentidos, emoções e racionalidade, com a esperança de provocar maravilha, exploração, curiosidade, pesquisa mais aprofundada, novas aprendizagens, criatividade e novos paradigmas nos diversos intervenientes. A estas experiências denominam-se de experiências estéticas, visto que resultam da perceção, sensibilidade, liberdade e participação (Bisi, Cagliari, Piazza, Tedeschi & Vecchi., 2012). Assim sendo, através da exploração e descoberta, a criança torna-se mais criativa e a criatividade, representação e imaginação possibilitam às crianças a partilha dos seus sentimentos, identidades e entendimentos com os outros intervenientes, através de desenhos, brincadeiras criativas, palavras, entre outras ações (Thornton & Brunton, 2007).

2.2.1. A luz e as suas propriedades

A luz pode ser usada para jogos de mosaico, de paisagem, de cor e de construção mas também é vital para a vida (Thornton & Brunton, 2005). A luz acaba por ser um elemento altamente deslumbrante que as crianças acabam por encontrar na sua experiência quotidiana, desde uma idade muito precoce. As crianças "encounter light - and natural phenomena in general - with strategies which are at once relacional-affective and rational-cognitive. The first triggering elements are wonder and curiosity, i.e. the activation of a questioning intelligence" (Bisi*, et al*., 2012:122).

A luz e os fenómenos da luz podem ser o início da descoberta e conhecimento do mundo (Bisi, *et al*., 2012). Diariamente, a partir do momento em que abrimos os olhos, fazemos uso da luz para ver o que nos rodeia (Howe, *et al*., 2009).

Atualmente, a teoria da luz mais aceite é a teoria dual onda-corpúsculo (Arte Hogar Europa, 2001). Na mesma teoria, a luz apresenta propriedades relativas às partículas e às ondas. No que diz respeito às partículas, a luz é constituída por fotões onde a mesma é absorvida e emitida. Relativamente às ondas, a luz é apresentada sob a forme de onda eletromagnética. A natureza dual da luz é fortalecida pelo facto de a mesma se propagar em forma de onda, mas também por se manifestar com um comportamento corpuscular nos momentos em que ocorrem os processos de emissão e absorção (Martins, *et al*., 2007; Hecht, 2002).

A luz "propaga-se em linha recta no vácuo ou através de meios transparentes homogéneos" (Rodrigues, 2000:130) com a velocidade de 300 000 km/s no vácuo e, aproximadamente, no ar. No entanto, noutros meios, a velocidade de propagação é menor pois quanto maior for a densidade do meio de propagação menor a velocidade. A luz, apresenta-se então como uma manifestação de energia e é considerada um fenómeno eletromagnético. Desta forma, em parte, a luz é constituída pelo espetro eletromagnético que apresenta algumas radiações. Das radiações pertencentes ao espetro apenas as radiações de luz visível são visíveis pelo olho humano (Martins, *et al*., 2007; Hewitt, 2002; Reis, 1998).

As radiações de luz visível apresentam diferentes comprimentos de onda e cada comprimento de onda corresponde a uma cor. O conjunto das cores formam a luz

branca que é possível decompor nas "cores do arco-íris". A "cor não é uma propriedade da luz mas sim uma manifestação de natureza electroquímica do sistema sensorial – olho, nervos, cérebro" (Hecht, 2002:106).

O olho humano consegue visualizar um determinado objeto devido à luz (raios luminosos) que é refletida pelo mesmo e que entra no olho através da pupila. A intensidade da luz vai influenciar o aumento ou diminuição da pupila do olho humano. Também a íris do olho é influenciada pela intensidade da luz. Por exemplo, quando uma criança se dirige a uma janela ensolarada a pupila do olho diminui (Howe, *et al.,* 2009; Black & Harlen, 1997). Os nossos olhos "are active in the sense that we have to direct our vision to the point of interest, and that the lends adjusts to form an image on the retina of the light that comes into the eyes" (Black & Harlen, 1997:78). A retina é quem vai comunicar com o cérebro, através do nervo ótico, e a mensagem é transmitida através de impulsos luminosos que, posteriormente, são transformados em sinais elétricos. O cérebro, quando recebe a mensagem, interpreta-a e reconstrói a imagem projetada pelo olho (Howe, *et al*., 2009; Martins, *et al.,* 2007). A luz que influência a retina do olho humano é apenas a parte visível da energia emitida por um ou vários corpos luminosos.

Anteriormente foi referido que a luz se propaga de forma retilínea em meio homogéneo, no entanto, quando a mesma se depara com outras superfícies, comporta-se de maneira diferente. Quando os raios luminosos incidem em diferentes superfícies podem ocorrer fenómenos de refração, reflexão ou difusão.

Quando ocorre um fenómeno de reflexão da luz, os raios luminosos alteram a sua direção de propagação mas continuam a propagar-se no mesmo meio (Tipler & Mosca, 2006; Costa & Almeida, 2004; Rodrigues, 2000). Por conseguinte, quando os raios luminosos incidem em determinada superfície, mudando de direção ao passarem de um meio para o outro, e alterando a sua velocidade de propagação, designa-se de refração (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000). No entanto, quando o fenómeno de reflexão ocorre em superfícies rugosas, os raios luminosos, quando entram em contacto com essas mesmas superfícies, acabam por se refletirem em diversas direções ao invés de uma. A este fenómeno designa-se de difusão (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000).

Estes fenómenos são importantes no dia-a-dia pois quando visualizamos a cor de determinado objeto esta não depende somente da matéria pelo qual é constituído, mas também, da luz que o mesmo reflete (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000).

O diálogo entre a luz e a cor torna-se uma estratégia que permite investigar as qualidades de um determinado material e, desta forma, fazer uma definição inicial da sua "identidade" (Bisi, *et al.,* 2012). Existe uma diversidade enorme de objetos dentro dos quais se podem destacar os objetos opacos, translúcidos e transparentes.

Os objetos opacos caracterizam-se por serem constituídos por um material que a luz não consegue atravessar, ou seja, os materiais absorvem a luz, mas não a emitem e esta não consegue atravessá-los. Na presente investigação os materiais opacos explorados pelas crianças foram algumas pedras pretas, segundo a atividade que o presente artigo se cingirá.

Os objetos translúcidos são conhecidos por absorverem parcialmente a luz que incide nos materiais. Estes materiais acabam assim por difundir a luz, permitindo apenas a passagem de parte da luz que neles incide (Thouin, 2008; Martins, *et al*., 2007; Rodrigues, 2000). Na presente investigação os materiais translúcidos explorados na atividade que será apresentada neste mesmo artigo, consistem em peças de acrílico em forma de octaedros.

Por último, os objetos transparentes caracterizam-se por deixar passar os raios luminosos na sua totalidade ou quase na sua totalidade. Por conseguinte, estes mesmos objetos deixam passar a luz em linha recta sem que a mesma interfira nos eletrões dos átomos (Thouin, 2008; Martins, *et al.,* 2007; Hewitt, 2002; Rodrigues, 2000).Na presente investigação, os objetos transparentes utilizados foram as peças de acrílico arredondadas e em forma de estrelas e as argolas de acrílico.

Desta forma, o contacto com os fenómenos de luz podem ser uma mais-valia para a criança na medida em que a luz pode despertar à criança a curiosidade e a descoberta. E, consequentemente, as experiências com a luz permitirão à criança desenvolver-se a nível global.

3. Metodologia

A presente investigação é de caráter qualitativo, tendo sido realizado um estudo múltiplo ou comparativo, pois foram estudados dois grupos de crianças, o primeiro pertence ao contexto de Jardim de Infância e o segundo pertencente ao contexto de 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano de escolaridade.

Face ao que foi mencionado anteriormente surgiu a questão de investigação "Qual o contributo da caixa de luz no desenvolvimento global das crianças em contexto educativo?". E como objetivos do estudo: (i) Refletir sobre as potencialidades e limitações da caixa de luz, enquanto material educativo em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB; (ii) Identificar o que as crianças fazem e dizem quando têm a caixa de luz e vários objetos/materiais à sua disposição; (iii) Identificar as aprendizagens das crianças, quando estas realizam experiências educativas com a caixa de luz em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

Neste âmbito, como instrumentos de recolha de dados utilizou-se a videogravação que permitiu a recolha dos dados relativos às três propostas educativas. No entanto, no presente artigo apenas será mencionada uma das três propostas pedagógicas realizadas com ambos os grupos em estudo.

Como técnicas de tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, onde se procedeu à transcrição, análise e categorização dos dados recolhidos através da realização das propostas educativas. É ainda importante referir que cada grupo foi visto como um caso único. As propostas educativas consistiram na exploração de diferentes materiais.

A proposta pedagógica, que será mencionada no presente artigo, consistiu na exploração de pedras e peças opacas, translúcidas e transparentes. E cada grupo de crianças teve a possibilidade de explorar os mesmos materiais de forma autónoma e livre.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Colocada a questão de investigação "Qual o contributo da caixa de luz no desenvolvimento global das crianças em contexto educativo?" centramo-nos na proposta educativa relativa à exploração de pedras opacas e peças translúcidas e transparentes. Esta tinha como intencionalidade que as crianças explorassem as peças e pedras utilizando a caixa de luz, de maneira autónoma e livre, de forma a compreender o interesse das mesmas em explorar os materiais com a luz; como também, verificassem o que acontece quando a luz incide em diferentes materiais foram recolhidos e analisados alguns dados.

Face à mesma atividade, para a análise dos resultados foram tidas em conta as categorias de análise "manipulação dos materiais" e "características dos materiais" comuns às valências de Jardim de Infância e 1.º CEB.

4.1. Contexto de Jardim de Infância

Na proposta educativa "Exploração das pedras opacas e peças translúcidas e transparentes", no que diz respeito ao contexto de Jardim de Infância verificou-se que as crianças realizaram construções e outras explorações.

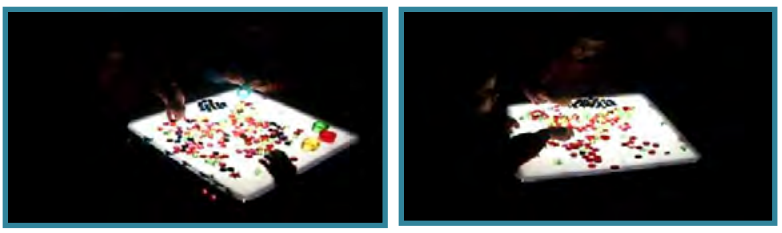
As construções realizadas pelas crianças, do mesmo contexto, consistiram: No enchimento de argolas com peças e pedras que se encontravam a explorar (fotografia 1); na construção de anéis com uma ou mais peças ou pedras (fotografia 2); na construção de conjuntos de pedras de uma mesma forma e cor (fotografias 3 e 4); no encaixe de duas ou mais argolas sobrepostas (fotografia 5); na realização de determinadas situações imaginadas pelas crianças como a representação de estrelas a cair do céu, a partir das peças em forma de estrelas; na descoberta de uma pedra efetivamente verdadeira e com características diferentes de todas as outras, segundo as crianças.



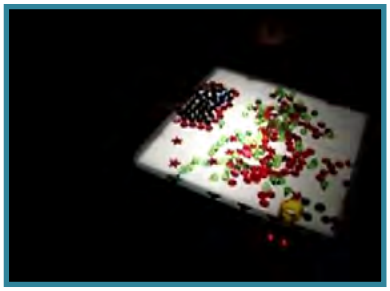
Fotografia 1 – Enchimento de uma argola com pedras e peças.



Fotografia 2 – Construção de um anel.



Fotografia 3 – Realização do primeiro conjunto com as pedras pretas.



Fotografia 4 – Realização do segundo conjunto com as peças vermelhas.



Fotografia 5 – Encaixe de três argolas.

Neste sentido, foi possível verificar que as crianças exploraram os materiais segundo as categorias da faixa etária a que pertenciam.

Através dos dados recolhidos tornou-se evidente que as crianças já conseguiam brincar socialmente, pois foi possível verificar um trabalho cooperativo entre as mesmas quando estas tentavam preencher uma argola com os materiais que dispunham (fotografia 1). A caixa de luz acabou por se tornar um meio desencadeador ao desenvolvimento da relação social entre as crianças.

Na segunda situação, as crianças realizaram jogo construtivo ao imaginar e construir um anel (de forma individual) a partir dos materiais que tinham disponíveis. E, desta forma, foi possível perceber que as mesmas crianças se encontravam no segundo nível de complexidade cognitiva (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Não só as crianças realizaram jogo construtivo, como também, desenvolveram a sua motricidade fina aquando da manipulação dos materiais nas suas diferentes ações, como por exemplo, no encaixe de argolas (fotografia 5) mostrando um desenvolvimento comum nas suas faixas etárias, no que diz respeito à motricidade fina.

O facto de as ações representadas nas fotografias 2 e 5 terem sido realizadas por várias crianças, revela indicações de que algumas das crianças acabaram por imitar acontecimentos que outras crianças tinham realizado anteriormente. Esta característica faz parte da função simbólica e é comum nas faixas etárias em estudo (contexto Jardim de infância) (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

No que diz respeito às caraterísticas dos materiais explorados pelas crianças, pertencentes ao contexto de Jardim de Infância, estas acabaram por mencionar e explorar as cores dos materiais, a forma dos materiais e a sua transparência (de forma informal). As crianças, ao realizarem estas ações também acabaram por realizar comparações entre os materiais e a realidade que conheciam, como por exemplo, a uma peça em forma de octaedro as crianças denominaram de diamantes.

A transparência dos materiais foi descoberta por uma criança quando a mesma tentou observar o que a rodeava olhando através da peça e afirmando “Estou a ver tudo verde!”.

As crianças, no momento da exploração das pedras e peças na caixa de luz, demonstraram alguma admiração pelo que observavam. Esta admiração talvez tenha surgido pelo facto de a caixa de luz evidenciar algumas das características dos materiais.

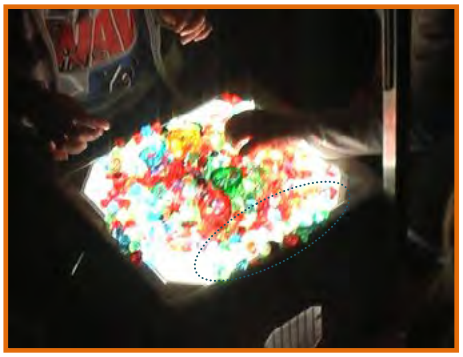
4.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito aos dados recolhidos no 1.º CEB, as crianças também realizaram algumas construções, entre outras ações, enquanto manipulavam os materiais na caixa de luz.

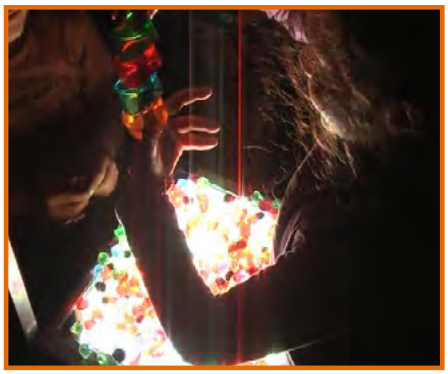
Relativamente às construções realizadas pelas crianças deste contexto, as mesmas tentaram construir: um castelo (fotografia 6); conjuntos de peças; filas de peças (fotografia 7); um anel (fotografia 8) e um cogumelo. Para além das construções já referidas, as crianças ainda tentaram imaginar que as pedras e peças: formavam um tesouro; representavam bolas de futebol; como também, representavam piões, estrelas cadentes, *beyblades* e legos.



Fotografia 6 – Representação de um castelo.



Fotografia 7 – Construção de uma fila de pedras e peças.



Fotografia 8 – Construção de um anel ao qual a criança denominou de "anel gigantesco".

Ao longo de toda a exploração dos materiais tornou-se evidente a cooperação, diálogo e interajuda entre as crianças nas diferentes construções, demonstrando existir uma boa relação social. Esta atividade, para além de ter proporcionado momentos de desenvolvimento da relação social também proporcionou às crianças a realização de jogo simbólico em diversos momentos partindo da imaginação das crianças, tais como, a realização de uma fila com peças e pedras de várias cores e formas e a construção de um anel, ao qual a criança denominou de "anel gigantesco". Outro exemplo, onde é visível não só o jogo simbólico, mas também, a imitação diferida foi quando as crianças imaginavam que as pedras e peças eram bolas de futebol, e com as mesmas representavam ações que realizavam no seu dia-a-dia.

O jogo sociodramático também surgiu a partir da manipulação dos materiais, pois as crianças ao imaginarem e construírem determinados objetos ou materiais, partiam dos mesmos e construíam e imaginavam uma estória à volta do mesmo. A título de exemplo, no momento em que afirmaram que as pedras e peças representavam um tesouro e as crianças representavam os piratas e os ladrões. Estes papéis foram dramatizados pelas crianças, como também todo o enredo construído naquele momento pelas várias crianças.

Desta forma, a caixa de luz, pode ser um meio desencadeador do jogo faz-de-conta, que permite às crianças conhecer o ponto de vista do outro, adquirir competências de resolução de problemas a nível social, como também, permite às crianças desenvolver a sua criatividade (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

No que diz respeito às caraterísticas dos materiais, as crianças tiveram em conta a cor, forma, transparência e tamanho das peças e pedras. Relativamente à cor dos materiais, as crianças mostraram ter conhecimento de todas as cores dos mesmos. As crianças acabaram mesmo por relacionar a cor aos significados que as mesmas tinham para elas, como por exemplo, associar uma cor a uma equipa de futebol, ou afirmar que uma determinada pedra com determinada cor era mais valiosa que todas as outras.

No que concerne à transparência dos materiais, as crianças aperceberam-se que as cores das mesmas refletiam tanto nas suas roupas como no teto. Com estas observações as crianças aperceberam-se que alguns dos materiais deixavam atravessar a luz pelos mesmos e projetar a cor da respetiva peça. Desta forma, a cor que as crianças observavam era a cor que cada peça refletia quando nela incidia um foco de luz, neste caso provindo da caixa de luz (Arte Hogar Europa, 2001; Rodrigues, 2000).

No entanto, poucas das crianças afirmaram que as peças eram transparentes, não conseguindo justificar a sua afirmação, exceto uma criança que afirmou que a peça era "transparente porque se pode ver". As crianças que não conseguiram justificar a sua resposta, como também, conseguiram dar exemplos, desta forma foi possível constatar que as mesmas ainda não têm o conceito de transparência consolidado.

No que diz respeito à forma dos materiais, as crianças afirmaram que algumas das peças tinham a forma de diamantes (octaedros) e outras a forma de estrelas. No entanto, quando algumas crianças foram questionadas se duas peças (uma arredondada e outra em forma de estrela) eram iguais, todas responderam negativamente, mas apenas uma conseguiu justificar a sua resposta. Esta comparação, por parte das crianças, também foi realizada tendo em conta o tamanho das peças. A comparação de objetos é uma característica que se torna evidente a partir dos 3 ou 4 anos de idade (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Através da partilha de ideias entre as crianças, da imaginação e da criatividade, foi possível construir novos materiais com os materiais disponíveis, como também, possibilitou a aprendizagem de novos conceitos como o de transparência.

4.3. Síntese preliminar da proposta educativa

A exploração dos materiais que foi realizada pelas crianças foi um pouco diferente entre os dois contextos. No que diz respeito à manipulação dos materiais, as crianças do contexto de 1.º CEB acabaram por realizar uma maior variedade de representações de objetos em relação às crianças pertencentes ao contexto de Jardim de Infância. No contexto de Jardim de Infância, as crianças acabavam por imitar outras crianças quando realizavam construções, enquanto no 1.º CEB as crianças optavam por realizar construções diferentes de outras crianças optando antes por objetos que lhes fossem mais significativos.

O trabalho cooperativo entre as crianças, apesar de ter existido em ambos os contextos, tornou-se mais evidente no 1.º CEB do que no Jardim de Infância, pois as crianças acabavam por realizar construções maioritariamente em grupo.

Como era espectável, na exploração das características dos materiais, as crianças do 1.º CEB mostraram-se mais desenvolvidas do que as crianças do contexto de Jardim de Infância, no que concerne ao conceito de transparência, embora este mesmo conceito já tenha surgido de forma informal no Jardim de Infância. No 1.º CEB também se tornou mais evidente a realização de jogo sociodramático ou faz-de-conta relativamente ao contexto de Jardim de Infância.

5. Considerações finais

Os resultados deste estudo permitem perceber que as crianças de ambos os contextos apresentam características de desenvolvimento comuns às suas idades, exceto uma criança de dois anos, que ao agrupar peças tendo em conta duas características apresenta caraterísticas de desenvolvimento mais avançadas que a sua idade.

Tanto no contexto de Jardim de Infância como no contexto de 1.º CEB, existiram indícios de que a caixa de luz foi um bom material pedagógico na medida em que permitiu desenvolver a relação social das crianças quando estas partilhavam ideias, conhecimentos e descobertas, como também, permitiu e despoletou a realização de jogo faz-de-conta. Estas propostas pedagógicas também se tornaram desencadeadoras de discussões, conversas e oportunidades de jogar cooperativamente.

Em ambos os contextos, também foi notável a realização da imitação diferida, do desenvolvimento da motricidade fina, do jogo simbólico e por último, do jogo construtivo. Desta forma, esta experiência de luz proporcionou às crianças o "envolvimento em jogos de fantasia, imaginação e criatividade" (Lino, 2013:122).

As caixas de luz também poderão ter dado oportunidade às crianças de observarem os materiais de outra perspetiva que talvez não tivessem tido até ao momento. As crianças através da caixa de luz "can investigate pattern and colour and explore what things are made of and how they behave" (Thornton & Brunton, 2007:45).

Os resultados do estudo parecem apoiar a ideia de que estas experiências na caixa de luz podem ter contribuído para o desenvolvimento a nível motor, cognitivo e psicossocial das crianças que participaram neste estudo, na medida em que estas realizaram novas descobertas/aprendizagens relativas às características dos materiais, interagiram socialmente cooperando entre si e partilhando ideias, como também realizaram algumas representações de outros objetos a partir dos materiais que se encontravam a manipular.

6. Referências bibliográficas

Arte Hogar Europa (ed.). (2001). *Biblioteca geral de consulta: física e química (1st ed*., Vol. 2). Lisboa: Arte Hogar Europa.

Bisi, O., Cagliari, P., Piazza, G., Tedeschi, M. & Vecchi, V. (2012). Ray of light. In Trancossi, L. (Coord.), *The wonder of learning – The hundred languages of children*. Modena: Reggio Emilia, 122-151.

Black, P. & Harlen, W. (1997). *Understanding science ideas: a guide for primary teachers.* London: Nuffield Foundation.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (ed.), *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artmed, pp. 21-35.

Gandini, L.; Hill, L.; Cadwell, C. & Schwall, C. (2005*). In the spirit of the studio: learning from the atelier of reggio Emilia.* New York: Teachers College Columbia University.

Hecht, E. (2002). *Óptica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hewitt, P. (2002). *Física conceitual*. Porto Alegre: Bookman.

Howe, A.; Davis, D.; McMahon, K.; Towler, L.; Collier, C.; Scott, T. (2009). *Science 5 – 11: a guide for teachers*. London: Routledge.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de reggio emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 93-121.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 109-140.

Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (ed.), *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.

Martins, L., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando a luz… sombras e imagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança* (8.ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.ªed.). Porto Alegre: Artmed.

Reis, A. (Ed.). (1998). *Sabatina – Guia de formação escolar: física e química (1st ed.)*. Setúbal: Marina Editores.

Rodrigues, F. (2000). *Didacta – Enciclopédia temática ilustrada*. Oeiras: FGP.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Tipler, P. & Mosca, G. (2006). *Física para cientistas e engenheiros: eletricidade e magnetismo, ótica* (vol. 2). Rio de Janeiro: LTC.

Thornton, L. & Brunton, P. (2005). *Understanding the reggio approach: reflections on the early childhood experience of reggio emilia*. London: David Fulton Publishers.

Thornton, L. & Brunton, P. (2007). *Bringing the reggio approach to your early years practice*. New York: Routledge.

Thouin, M. (2008). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos: nos ensinos pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES DO 1ºCEB
UMA EXPERIÊNCIA NO PARQUE NATURAL DA SERRA DE SÃO MAMEDE

MIGUEL CASTRO

Área Científica de História, Geografia e Património, do Instituto Politécnico, Portalegre,

ipportalegre.pt

Escola Superior de Educação, Portalegre, miguelcastro@esep.pt

RESUMO

Ciente de que a formação de educadores e professores do 1º Ciclo deve utilizar e mobilizar os recursos locais e que a ligação aos espaços se relaciona com as vivências positivas que neles se experienciam, planeámos fins-de-semana pedagógicos, com o propósito de tornar as aprendizagens mais efetivas.

Da reflexão com os formandos, e da posterior aplicação dessas actividades em contexto de Prática Pedagógica, confirmou-se uma maior ligação das crianças, e alunos em geral, aos espaços e aumentou-se a eficácia das aprendizagens, facilitando a relação pedagógica interpares e entre alunos e professores.

1. A importância do espaço na formação das crianças do pré-escolar e do 1º Ciclo

Vivemos no espaço e com o espaço. Assim, este adquire diferentes significados para cada um dos indivíduos e grupos de populações. O maior ou menor significado que o espaço que nos rodeia assume está relacionado com o uso que dele fazemos e as experiências que nele fruímos.

Desta forma, aquilo que vivemos num determinado local vai induzir a que o tornemos parte da nossa história pessoal e criemos relações de afectividade, ou repulsa, de acordo com as nossas vivências. Quando viajamos, conhecemos diversos lugares, pessoas, hábitos, costumes, cheiros e ambientes; porém, apenas alguns nos ficam impressos na memória, pela ocorrência de algo que lhes deu sentido. Criamos empatia com o local - ele pertence-nos e nós, de alguma forma, pertencemos-lhe também.

A Geografia, estudando os espaços e os territórios, deve ter em conta que estes não são inócuos para os indivíduos - adquirem significados, empatias e pertenças. São estas sensações que nos levam a gostar dos lugares e, por extensão, da Geografia. Assim, a introdução da Geografia, nos grupos etários mais baixos, deve apostar em deixar impressas experiências espaciais que conduzam ao gosto pela observação da paisagem e da sua explicação. Se as crianças compreenderem a funcionalidade e as razões que levam (ou levaram) à organização de um determinado espaço, terão mais probabilidades de o compreenderem e de se ligarem a ele, tornando-o parte da sua individualidade.

A Geografia, na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico é, actualmente, uma ciência quase desprezível. Na Educação de Infância perde-se nas chamadas ciências naturais, ficando com espaço próprio apenas para estabelecer alguns conceitos do tipo campo/cidade, dia/noite, sem qualquer nível de explicação. No 1º Ciclo, sem termos em conta as infindáveis imprecisões em vários manuais em utilização, a Geografia passa por ser uma ciência onde o essencial é, ainda hoje, memorizar alguns conceitos, tais como, montanhas, as principais formas de modelado costeiro, os distritos, os países da União Europeia, ou as actividades económicas de cada uma das regiões portuguesas, ainda marcadas pelos princípios dos anos 50/60.

Numa era em que a informação entra em todos os espaços e consequentemente nas escolas, jardins-de-infância e nas nossas próprias casas, é necessário que reflictamos

sobre essa informação e demos um passo mais além, deixando os ecrãs e indo de encontro ao físico, observando, tocando e, sobretudo, vivenciando o espaço, assimilando a informação de forma real e não virtual.

Nas escolas e jardins-de-infância, muitos professores tentam vencer as dificuldades burocráticas e económicas, levando os alunos ao encontro da paisagem. Porém, o que correntemente acontece é a visita a locais que não proporcionam experiências e vivências significativas para as crianças, embora possam ter interesse, estar enquadrados nos curricula e ser estimulantes para a aprendizagem da geografia; perde-se, no entanto, o seu objectivo fulcral: uma marcante ampliação de conhecimentos. Provavelmente todos nos lembramos de visitas de estudo que fizemos ou com as quais tivemos contactos, através dos alunos e que são, na maior parte das vezes, apelidadas de excursões. A verdadeira acepção da palavras está relacionada com a vivência mais marcante da viajem, o convívio, e não a aquisição de conhecimentos, de forma significante. De facto, o que se pretende com o ensino da Geografia é que esta seja significativa para as crianças, indo para além do convívio e relacionamento mais próximo que qualquer saída proporciona, facultando a vivência dessas experiências de forma mais profunda e enriquecedora.

Sendo a Geografia uma das mais eficazes ferramentas para lidar com as diferentes paisagens com que ao longo das nossas vidas nos deparamos, introduzi-la de forma eficaz desde a mais tenra idade será um dos objectivos essenciais dos responsáveis por tal tarefa, ou seja, professores e educadores. Para tal, devemos recorrer, numa primeira fase, aos recursos locais, para que progressivamente se possam preparar os alunos para realidades mais vastas.

Assim, a frase de George Benko (1999) adquire cada vez mais sentido: "Pensar global para agir de forma local". A ideia deste projecto é, de facto, fornecer ferramentas pedagógicas, que sob uma forma prática, introduzam aspectos didáctico-pedagógicos que possibilitem aos futuros profissionais da educação, formados na nossa escola, utilizar os recursos locais para passar uma mensagem de vivência global.

Um dos instrumentos mais transversais que se pode utilizar é o espaço natural; esta área, por si só, apresenta um potencial educativo imenso, quer numa perspectiva mais lata, quer num sentido mais restrito, ou seja, escolar. A educação para o ambiente não se restringe apenas ao respeito, utilização, usufruto e interpretação do espaço natural; ela passa igualmente por proporcionar vivências humanas de relacionamento, auto-estima e cidadania, que permitem a professores, alunos e populações em geral, experiências de integração num todo humano e natural, do qual todos somos parte integrante. Para além destes aspectos, não se pressuponha que a educação ambiental se fica por uma noção de espaço natural; ela integra conhecimentos e paisagens onde as actividades humanas estão marcadas, e onde áreas como a História, a Geografia, a Sociologia, a Economia, entre outras, estão também presentes.

Uma dimensão que se pretende sempre existente, ao longo de todo o decorrer do projecto, é a ligação à realidade regional e local (com ênfase na perspectiva geográfica), uma vez que este universo é, em si mesmo, um campo propício ao desenvolvimento de processos diversificados de compreensão do meio, permitindo potencializar recursos que, sendo exteriores à instituição escolar, podem e devem ser utilizados nos processos de ensino/aprendizagem.

Tendo em conta estes pressupostos, elaborámos um projecto, no âmbito da Prática Pedagógica III, da Escola Superior de Educação de Portalegre, que permitisse preparar os alunos para, uma vez em prática profissional efectiva, poderem proporcionar experiências e vivências significativas aos seus discentes. Pretende-se não só que introduzam conceitos geográficos, como também consigam, de alguma forma, fazer

com os alunos se sintam parte integrante dos locais e adquiram ferramentas para explorar novos espaços. O projecto teve como designação "Fim-de-Semana no Parque Natural da Serra de São Mamede", aproveitando um recurso natural local, mas fazendo uma abordagem suficientemente abrangente para fornecer preparação para exploração de qualquer outro espaço, isto é, do local para o geral.

2. Os fins-de-semana pedagógicos no Parque Natural da Serra de São Mamede

Uma das primeiras tarefas a que nos propusemos, quando elaborámos o projecto, foi que estivesse de acordo com o enquadramento legal e curricular destes níveis de ensino: pré-escolar e 1º Ciclo. Assim, tentámos fazer um enquadramento curricular que, não sendo exaustivo, justificasse a pertinência do projecto.
Desde a lei de Bases do Sistema Educativo até ao Currículo Nacional do Ensino Básico, passando pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, verificámos que a abordagem ao ensino tende a ser integradora e, embora obviamente centrada no aluno, apela a uma consciência ecológica e ambiental, que possibilita que a aprendizagem não se fique pela sala de aula (por muitos recursos e bem equipada que esta possa estar), mas que vá mais além e muna os alunos de competências várias. No texto, "competência" pretende ter um significado bastante lato. O conceito abrange não apenas as capacidades, atitudes socias e interiores e, como é óbvio, conhecimento, mas também a facilidade em mobilizar as noções anteriores para poder actuar face a uma situação e fazer uso das suas *"skills"*, mesmo que em contextos menos familiares.
Neste projecto, tentámos ir de encontro ao que é sugerido nos documentos orientadores e de referência para a Educação Pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico. A criança possui, naturalmente, curiosidade intelectual sobre todo o ambiente que a rodeia, seja este natural, humanamente construído ou intervencionado; se trabalharmos tendo em conta esta realidade, estamos a influenciar o gosto pelo saber, pela novidade e pela exploração da paisagem, de forma crítica e informada. Para que tal aconteça, deveremos proporcionar actividades significativas que liguem simultaneamente a criança ao espaço e aos conceitos que pretendemos introduzir para a sua formação escolar e académica. Assim, e indo mais uma vez de encontro às preocupações expressas nos documentos de referência, mas também valorizando essencialmente os aspectos que formam os contextos e ambientes sociais onde a criança se forma, quisemos enfatizar a construção de uma abordagem ecológica e social capaz de conduzir a uma atitude de preservação consciente do património, natural, construído e cultural (material e imaterial), formando futuros cidadão mais interventivos e democraticamente mais activos.
Os "Fins-de-Semana no P.N.S.S. Mamede – Recursos Locais e Prática Pedagógica" pretendem dar a conhecer, aos futuros profissionais do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores, actividades interessantes e pertinentes, que simultaneamente obedecem aos programas e Orientações Curriculares - "Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas "tradicionais" sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige esforço, concentração e investimento pessoal. A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos." (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar"; 1997; pp. 19). Embora focando o ensino pré-escolar, a citação anterior pode ser aplicada de forma efectiva ao 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente na área em que trabalhamos com os discentes: o Estudo do

Meio, na área da Geografia. Esta linha de raciocínio aplica-se a todas as crianças e mesmo jovens; é essencial, em qualquer idade, ter presente que o conhecimento implica perseverança e investimento pessoal, mas os objectivos finais de adquirir competências, para uma integração e participação plenas na sociedade, embora passando por trabalho lectivo, não devem nunca descurar os aspectos de integração no meio natural e cultural, num sentido lato, bem como a existência de um carácter lúdico, que não só é mais produtivo, como predispõe o indivíduo para a aprendizagem e o conhecimento de forma mais global. Esta perspectiva é, quanto a nós, válida até no Ensino Secundário, onde a Geografia tem vindo a perder importância, como ciência de síntese e de charneira, apesar de representar uma das mais fortes ferramentas na formação dos cidadãos e na compreensão de um mundo cada vez mais interligado e "globalizado".

A Educação ambiental aparece, desta forma, como instrumento e factor potenciador do conhecimento e de desenvolvimento de competências gerais e específicas de integração no meio social, que só atinge a sua plenitude se realizado a partir de acção de base local e regional. Podemos, deste modo, encontrar definições de educação ambiental que se assumem transversais à sociedade e ao mundo; por exemplo, um dos países em que a questão ambiental se põe com maior acuidade, o Brasil, através do seu Ministério do Meio Ambiente, propõe uma definição que se enquadra nos objectivos básicos deste projecto: "Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade." (Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art 1º - Min. do Ambiente; Gov. Fed. Brasil). Através do Ministério da Educação, o governo brasileiro, nas directrizes nacionais para a Educação Ambiental, enfatiza esta dimensão da educação como parte integrante na formação dos seus estudantes: "A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental." (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2°).

Os valores da preservação ambiental - não só no sentido da preservação do meio natural, mas num sentido mais alargado - que hoje parecem presentes em todos os documentos, sejam eles de índole educativa ou outra são, no entanto, ainda recentes, e em Portugal são-no ainda mais devido a questões específicas do seu processo de desenvolvimento.

As próprias Nações Unidas só lançaram a Carta de Belgrado em 1975, elaborada na sequência da conferência mundial onde foi apresentado o Programa Internacional de Educação Ambiental da UNEP/UNESCO, definindo Educação Ambiental como "um processo que visa «formar uma população mundial consciente e preparada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso, que lhe permita trabalhar individual e colectivamente na resolução das dificuldades actuais, e impedir que elas se apresentem de novo". ("Carta de Belgrado";1983)

Como podemos verificar pelas duas definições, o conceito de educação ambiental alargou-se, passando de uma matéria do quase exclusivo domínio das ciências naturais, para uma área de acção e análise noutros campos do saber, como é, no caso vertente, a Geografia. Desta forma, e enquadrando este projecto nas orientações para o ensino pré-escolar, o conceito de educação ambiental encaixa-se na área do conhecimento do mundo.

"O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo o equipamento e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança. Mas o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto.
O conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a Área de Conhecimento do Mundo" Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar"; 1997; pp. 39)
Uma das oportunidades que pretendemos oferecer aos futuros professores com os Fins-de-semana no P.N.S.S. Mamede é exactamente dar a conhecer espaços locais e formas de os explorar, quer em termos de conhecimento do mundo, quer também no que respeita ao desenvolvimento social e afectivo das crianças em idade pré-escolar, de forma lúdica e sem descurar os aspectos de segurança.
Assim, a sensibilização para as ciências naturais e humanas será feita em contextos que tendem a tornar-se significantes para a criança e que proporcionam e reforçam a ligação ao meio e cultura locais, podendo transmitir sentimentos de pertença, não só ao grupo, mas à comunidade educativa, num sentido mais alargado, e vice-versa.
No caso do 1º Ciclo, a essência do que já foi escrito não se altera – apenas se ajusta aos objectivos pedagógicos, conteúdos científicos e graus de profundidade diferentes. Tratando-se de uma classe etária mais alta é possível utilizar actividades e estratégias pedagógicas mais complexas, de forma a ir de encontro às sugestões dos currículos.
A Geografia é uma área do saber incluída no Estudo do Meio e constitui uma ciência estruturante na formação dos cidadãos. É através da Geografia que as crianças, e os cidadãos em geral, adquirem um sentimento de pertença aos espaços locais, regionais e nacionais; a história decorre nos espaços e estes adquirem significados diferentes, quer pela sua natureza intrínseca, quer pela forma como são manipulados e utilizados pelos homens, ao longo das diferentes épocas. O contacto com estas realidades prepara os alunos, fomentando e desenvolvendo a sua preparação como cidadãos activos e interventivos na sociedade.
Através da Geografia, podemos promover a educação e formação de indivíduos críticos face à realidade, bem como dar um contributo mais abrangente n a educação para a cidadania e educação ambiental num sentido lato.
A consciência espacial dos indivíduos vai, desta forma, reflectir-se na qualidade de vida das populações, bem como na promoção e valorização dos espaços naturais e construídos. Para que esta realidade se torne mais rica e significativa, a necessidade de compreensão histórica complementa e integra a realidade espacial, como um todo natural e humano. As actividades que propusemos foram, assim, de encontro aos pressupostos do Estudo do Meio, nos seus objectivos mais gerais e transversais, desenvolvendo conceitos, conteúdos e competências específicas da História e da Geografia.
Concluindo, o projecto Fim-de-semana no P. N. S.S. Mamede pretende, de uma forma diferente das práticas de ensino tradicionais, fornecer aos alunos (futuros profissionais da educação) técnicas e conhecimentos didáctico/pedagógicos específicos, para que possam preencher os requisitos, não só como professores com boa formação, mas também como cidadãos participativos e interventivos, nos diferentes contextos educativos onde desenvolvam a sua actividade.

Desta forma, as actividades propostas não foram estritamente de cariz prático, uma vez que se pretendeu que concomitantemente às actividades práticas se abrissem espaços de reflexão e exposição dos conteúdos teóricos e de práticas pedagógicas específicas a nível de "Estudo do Meio" e "Conhecimento do Mundo"; para além destes momentos, foram criadas oportunidades de interacção entre os alunos e alunos/professores, numa perspectiva de futura prática pedagógica, com vista a criar e reforçar laços de grupos, fortalecer a auto-estima e autoconfiança, bem como comportamentos assertivos face ao social e ao meio natural e construído.

Objectivos:

- Mobilizar e integrar conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas componentes científico-didácticas;
- Promover a análise e desenvolvimento de estratégias pedagógicas no âmbito da História e Geografia, tendo como referência os currículos do 1º Ciclo do Ensino Básico, as orientações curriculares da educação pré-escolar e a literatura pedagógica que se centra nestas áreas;
- Alargar metodologias educativas adequadas a uma acção pedagógica que se proponha construir um projecto educativo centrado na criança e destinado à sua promoção e desenvolvimento, tanto na dimensão pessoal como social;
- Conceber e construir materiais pedagógicos capazes de dar cumprimento a metodologias educativas activas, centradas na criança e no seu desenvolvimento integral;
- Estabelecer e incentivar formas de trabalho em parceria com instituições e recursos locais e regionais;
- Promover o gosto pelo contacto com realidades naturais e históricas, de base local, de forma a apetrechar os futuros profissionais de Educação com métodos de trabalho dinâmicos e potenciadores do processo ensino/aprendizagem centrado no aluno e na sua integração no espaço natural;
- Propor técnicas de reforço do sentido de grupo, auto-estima e autoconfiança que preparem os alunos a lidar com diferentes realidades pedagógico-didácticas;
- Potenciar e aproximar as relações pedagógicas;

Para operacionalizar o Fim-de-Semana reuniram-se três vertentes fundamentais: a primeira, ligada aos aspectos naturais e de educação ambiental, proporcionada pelos serviços de educação ambiental do Parque Natural da Serra de São Mamede; a segunda, virada para os aspectos da Geografia, relacionados com os currículos, bem como questões mais gerais desta ciência; por fim, a terceira vertente pretende proporcionar, para além de momentos de cariz mais lúdico, técnicas didáctico/pedagógicas mais gerais, que potenciarão a relação pedagógica dos alunos na sua futura prática pedagógica.

Actividades organizadas em parceria com os serviços da Escola da Natureza do P.N. S.S. Mamede:

- "Vamos dar um passeio pelo Parque Natural" – Acolhimento e Código de Conduta e Boas Práticas;
- "Ao longo do rio Sever..." – Percurso pedestre de observação de aspectos ambientais;
- "Vamos descobrir a jóia do Parque Natural?" – *Peddypaper* de orientação e conhecimento, dirigido para aspectos ambientais, de fauna, flora e interpretação da paisagem;

- "Pela calada da Noite" – Actividade nocturna orientada para aspectos de observação de insectos;
- "Percurso pedestre de Marvão" – Caminhada com apoio de um técnico e com interpretação da paisagem;

Nestas actividades, e com o acordo do técnico que nos acompanhou, efectuámos intervenções sobre as vertentes geográficas e históricas, bem como aspectos didáctico/pedagógicos que poderão sustentar futuras intervenções na prática pedagógica (a nível do curso e a nível profissional).

Actividades Didácticas e Pedagógicas no Âmbito da Geografia:

- Jogos para aumento e reforço da autoestima e autoconfiança;
- Jogos para incrementar o sentido de grupo e responsabilidade pessoal;
- Actividades de orientação com cartas, bússola e elementos naturais;
- Actividades de interpretação da paisagem do ponto de vista geográfico;
- Visita às ruínas Romanas da Cidade da Ammaia;
- Visita guiada a Marvão e ao respectivo castelo;
- Jogos e actividades nos próprios monumentos históricos a visitar, relacionando o espaço com acções que ocorreriam no quotidiano desses lugares, nas épocas históricas de cada área;

Na sequência dos objectivos, os jogos que imaginámos pretendem proporcionar às crianças momentos suficientemente significativos para que possam interiorizar o espaço, vivenciá-lo e tornarem-no sua pertença. Assim, a primeira preocupação, para além do carácter lúdico e divertido dos jogos, foi criar uma encenação e adereços que os remetessem para a época histórica em que se desenrolavam as acções. No entanto, estes aspectos tiveram também em conta quer o preço dos adereços, quer o seu aspecto prático, em contexto real de prática pedagógica efectiva. Nas ruínas Romanas, utilizámos capacetes, escudos e espadas de plástico e cartão. No castelo, utilizámos os mesmos escudos, espadas e balões de água (que podem ser substituídos por bolas de espuma), para além de outros equipamentos comuns inócuos que não implicam despesas significativas.

No castelo de Marvão simulou-se um torneio medieval. Um aluno ficou no centro, de braços abertos, com pequenas argolas plásticas, (tipo ringue) penduradas. As duas equipas adversárias, constituídas por dois elementos cada – *cavalo* (elemento que transporta o/a colega às cavalitas) e *cavaleiro*, munido de espada e escudo, de arma em riste – têm que retirar, no mais curto espaço de tempo, todas as argolas correspondentes ao lado em que se encontram. A primeira equipa a retirar todas as argolas, do seu lado, é a vencedora.

O segundo jogo realizado no castelo foi a "defesa da princesa". Uma aluna ficou num centro de um quadrado de defesa, constituído por um grupo de alunos que a defendiam, com a ajuda de escudos, da outra equipa atacante, por sua vez munida de balões de água. Quando os soldados de defesa eram atingidos, saíam do seu lugar, abrindo um brecha na defesa, o que expunha mais a princesa. Logo que a princesa era atingida, finalizava o jogo, que se repetia com novo grupo de equipas.

Nas ruínas romanas, imaginámos outros dois jogos: "Levar Água à Cidade" e "Caça aos Alimentos". No primeiro, tentámos demonstrar as prováveis dificuldades de procurar alimentação para uma cidade, no tempo dos romanos, apelando ao imaginário dos livros e filmes animados que as crianças conhecem. Assim, foram escondidos brinquedos, representando alimentos (caça), em redor e no interior das ruínas. As equipas tentaram

descobri-los, seguindo orientações do grupo que tinha ocultado os *pseudo alimentos*. Para o 1º Ciclo, as orientações eram dadas tendo por base os pontos cardeais; para o pré-escolar, a esquerda/direita, desenvolvendo a lateralidade.

No segundo jogo, aproveitámos uma levada antiga, que passa nas ruínas, mas que ainda serve para o transporte de água para pequenas hortas que rodeiam o local. Organizámos duas equipas, que se dispuseram desde a levada até um balde, e todos os elementos, munidos de um copo de plástico, tiveram de o encher para fornecer água à cidade romana. Assim, o aluno mais próximo da levada enchia um copo de água e recebia um vazio, passando então o copo cheio de mão-em-mão, até ao último elemento que o verteria no balde, formando uma corrente de troca entre copos vazios e cheios, até ao enchimento do balde; os primeiros a terminar, ganhariam.

Estes jogos valem sobretudo pelas vivências que proporcionam às crianças e não só pelos aspectos geográficos que podem ser introduzidos. São estas experiências que os marcam, ligam ao espaço e os tornam atentos aos locais, à sua história e, essencialmente, à interpretação da realidade com que foram confrontados, para além de incentivar à partilha de responsabilidades e de trabalho em grupo. Ao deambular pelas ruínas da cidade, este espaço deixou de ser um espaço de *ruínas* e passou a ser, efectivamente, uma cidade, onde as crianças, em conjunto, tentavam encontrar soluções; no castelo foram guerreiros - o que fica como memória não é apenas o convívio, mas a compreensão do espaço – objectivo final da geografia.

Para concluir, podemos resumir este projecto pedagógico como uma forma de proporcionar técnicas didácticas aos futuros profissionais da educação, que lhes permitam não só introduzir conceitos geográficos aos alunos mas, fundamentalmente, lhes proporcionem experiências sociais e individuais significativas de vivência dos espaços, que marquem a educação ambiental e geográfica das crianças, desde cedo, o que terá certamente como consequência a estruturação de alunos mais participativos e interventivos, não só nos seus percursos escolares, mas também como cidadãos com uma formação cada vez mais integral.

3. Bibliografia

Benko George (1999). A Ciência Regional. Oeiras. Celta. 1ª Edição. 1998, Presses Universitaires de France.

Carvalho, Graça Simões de; Freitas, Mª Luísa (2010). Metodologia do Estudo do Meio. Porto. Plural Editores

Ferreira, C. (2000). As finalidades da educação geográfica no Ensino Básico". GeoINova, n.º 1, Lisboa.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa. Ministério da Educação.

Plans, P. (1996). Didática da Geografia. Porto. Livraria Civilização – Editora.

Silva, Maria Isabel (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa. Ministério da Educação.

A GEOGRAFIA NO JARDIM DE INFÂNCIA:
CONHECER O MUNDO A PARTIR S DAS NARRATIVAS E DA PAISAGEM

MIGUEL CASTRO

Área Científica de História, Geografia e Património do Instituto Politécnico, Portalegre,

ipportalegre.pt

Escola Superior de Educação, Portalegre, miguelcastro@esep.pt

RESUMO

A Geografia explica as relações Homem/planeta. Deste ponto de vista, poderá parecer difícil introduzir conceitos geográficos no pré-escolar. Porém, é possível fazê-lo, abordando as crianças dentro do seu universo. Para Kieran Egan, a partir de narrativas a criança consegue manipular conceitos abstractos, quando apresentados em oposições binárias, de acordo com o seu estádio de desenvolvimento.

Transpondo este raciocínio para a Geografia, podemos, de facto, introduzir conceitos geográficos a crianças desta faixa etária, e provocar alterações nas práticas dos educadores e alunos em Prática Pedagógica.

1. Geografia no Jardim-de-infância

O que iremos apresentar é fruto de duas experiências pedagógicas no pré-escolar, na área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente na introdução de conceitos geográficos. Ao longo de muitos anos de contacto com Educadores, na formação inicial e noutro tipo de formações, fui várias vezes confrontado com a questão: É possível introduzir, de forma eficaz, conceitos geográficos neste nível etário? A resposta é um claro sim!

A Geografia, ao contrário do que normalmente é associada, não se reduz a um empilhar de conhecimentos, muitas vezes avulsos, sobre localizações, nomes de países, capitais, mares, montanhas, etc… A Geografia é a explicação das relações entre o Homem e o planeta, isto é, o estudo do espaço terrestre, dos fenómenos que nele ocorrem e que se reflectem na produção e reprodução da organização dos espaços.

Encarada desta forma, poderá parecer difícil trabalhar conceitos geográficos no pré-escolar. Estudando o espaço terrestre, a Geografia é uma ciência do concreto; no entanto, a dimensão e a complexidade dos fenómenos que nele ocorrem tornam a Geografia demasiado complexa, ou demasiado abstracta para crianças entre os 3 e os 5 anos.

A compreensão geográfica implica a interiorização e compreensão da(s) espacialidade(s). Para uma criança do pré-escolar, o entendimento desta realidade é algo de distante, imaterial e não palpável, logo de difícil apreensão, percepção ou conhecimento.

Muitos psicólogos da área da Psicologia do Desenvolvimento insistem em que as crianças do pré-escolar só conseguem lidar com o concreto. Assim, a Geografia, parece ser, para os profissionais desta área, demasiado complexa, não compensando o esforço devido à "incapacidade natural" das crianças.

Segundo as principais correntes de pensamento da psicologia do desenvolvimento, parece não existir forma de introduzir conceitos abstractos em estádios precoces da evolução infantil. Também muitos dos documentos orientadores das actuações dos educadores, tal como as Orientações Curriculares para o Pré-escolar, ou mais recentemente, as metas curriculares, encaminham para se partir à descoberta do meio, partindo do particular e conhecido que a criança vivencia, para o geral, não sendo este,

quando se afigura abstracto, uma área a desenvolver. Partem do princípio de que se deve abordar a criança a partir do seu conhecimento concreto do espaço onde se move e não de outras realidades, que sendo distantes se afiguram abstractas. Desta forma, a criança no pré-escolar não poderá ir além da realidade escolar, da sua casa, dos percursos rotineiros, dos animais de estimação, jardins ou centros comerciais.
Encarando de forma estrita os estádios de desenvolvimento cognitivo, poderá parecer impossível trabalhar algo abstracto, nesta fase etária.
A meu ver, porém, captar as crianças para a Geografia (ou para qualquer outra área do conhecimento), não só é possível, como pode ser relativamente fácil, se a abordagem for realizada de uma forma perceptível, ligada ao seu universo, quase sempre fantasioso e fantástico.
Se lermos a abordagem que Kieran Egan apresenta, verificamos que se trata de uma perspectiva diferente das apresentadas, com a qual concordo inteiramente. A criança pode lidar com conceitos abstractos caso sejam apresentados de acordo com o seu microcosmos e com o seu estádio da compreensão histórica. O microcosmo infantil é bem mais vasto do que a sua realidade espacial próxima e quotidiana – é fantástico. Não que o concreto deixe de existir, ele vai, por aproximações sucessivas, sendo construído, e é fundamental na interiorização dos abstractos, para que a criança possa, mais tarde, contextualizá-lo face a situações reais.
Em 1990, numa comunicação, na ESE de Portalegre, sobre os "Estádios da Compreensão Histórica", Kieran Egan referia que as crianças são atraídas preferencialmente pelo estranho, o diferente, o exótico; em suma, o que difere do seu quotidiano e realidade palpáveis. O dia-a-dia é, em termos valorativos, para o universo infantil, menos interessante e atraente do que os mundos fantásticos que lhe são transmitidos pelos programas televisivos ou pelos brinquedos surreais a que têm fácil acesso nas grandes superfícies comerciais. São mundos mágicos, onde tudo se torna possível, maravilhoso e com finais sempre bem-sucedidos.
O instrumento que Egan escolhe como ferramenta essencial para a compreensão do tempo e da realidade histórica são as narrativas; nestas existem valores que a criança manipula e com as quais lida de uma forma consciente – o bem e o mal, o honesto e o falso ou mentiroso, o medo e a segurança. Estes são definitivamente conceitos extremamente abstractos e subjectivos; no entanto, quem lida com crianças sabe que estas os utilizam no seu dia-a-dia.
Transpondo este raciocínio, que Egan utilizou para os conceitos de tempo, na História, podemos, a partir de narrativas (orais, escritas ou transmitidas por qualquer meio de comunicação de maior ou menor tecnologia), introduzir aspectos geográficos. Independentemente das fantasias que podemos integrar no imaginário infantil ou das narrativas que apresentamos, estas necessitam sempre de um espaço físico, concreto e real, onde decorre a acção, ou seja o espaço geográfico.
Nos "Estádios da compreensão Histórica" (1990), são definidos três períodos, o Mítico, ligado à idade pré-escolar (o que aqui nos interessa) e ainda o romântico, o filosófico e o irónico (define ainda o somático que se refere a uma fase anterior à linguagem). O mítico transporta-nos para sociedades orais que são, de certa forma o paralelo com o mundo pré-escolar e infantil. As actividades e as aprendizagens no jardim-de-infância são estruturadas na oralidade e outras expressões, que não a escrita. Nas sociedades de estrutura oral, a transmissão de conhecimentos e de construção de identidade e culturas próprias assenta em narrativas reais ou fantasiadas mas que transmitem valores, princípios e conceitos. Um dos mais interessantes exemplos, que chegou até nós, da importância da narrativa para o conhecimento de outras realidades está plasmado no

Papalagui – série de discursos (narrativas) do chefe Samoiano, Tuiavii, ao seu povo, para lhes transmitir a forma ocidental e europeia de vida, nos finais do século XIX.
Em termos de acção concreta para os profissionais de educação, a proposta é a introdução de conceitos históricos a partir de narrativas que sejam construídas de acordo com o universo das crianças, com oposições fortes das personagens, permitindo que os mais pequenos se identifiquem com as mesmas e simultaneamente absorvam os conceitos de tempo e espaço.
Para a introdução à Geografia, a transposição deste tipo de raciocínio afigura-se-nos ideal. Abordar as crianças pela diversidade exótica de meios naturais e de formas de vida neles existentes, em oposições binárias fortes, a partir de histórias e narrativas, parece-nos perfeito como ferramenta geográfica no pré-escolar. Deserto/Floresta; Calor/Frio; Secura/Chuva são cenários das aventuras das personagens das histórias. Aspectos climáticos, geomorfológicos, de flora, fauna e ambientes humanos construídos podem ser facilmente explorados. Pode recorrer-se a tecnologias - das mais sofisticadas, como os simuladores de voo, em computador, até às mais simples, como vídeos - ou utilizar os tradicionais livros e imagens, sempre actuais, eficazes e apelativos, baratos e omnipresentes em todos os jardins-de-infância.
Para além desta facilidade – mais uma virtude da Geografia - sendo uma ciência de síntese, permite também a integração de outras áreas disciplinares, como a História, as Ciências Naturais, as Expressões (dramática, plástica, etc…) e a Matemática.
Propusemos então, a alunas em Prática Pedagógica e às respectivas educadoras(es) que as acolhiam, introduzir realidades geográficas variadas, sempre tendo por base as oposições binárias bem vincadas e a utilização de narrativas conhecidas e bastante populares entre as crianças.
Desta forma, a partir do espaço físico da história pudemos apresentar o seu oposto e, por extensão, vários outros opostos. Escolhemos o "Capuchinho Vermelho". Para além de explorarmos a paisagem onde a acção decorre (floresta), recontámos a história noutras paisagens opostas – deserto quente/deserto frio. Apresentando a história noutros cenários iniciou-se um processo de investigação sobre a fauna, flora, características climáticas, tipos de habitações e vestuário característicos destes espaços, formas de vida de populações autóctones... A pesquisa baseou-se em revistas, livros e vídeos, apresentando "mundos " diferentes, com outras espécies atraentes e estranhas ao quotidiano das crianças.
O recontar da história (através da expressão dramática), conduziu a uma alteração do contexto geográfico. No deserto quente, o Capuchinho não teria uma capa igual, a avozinha viveria numa tenda de beduínos, a floresta daria lugar às dunas e em vez do lobo mau haveria serpentes venenosas, nuns casos, e noutros um escorpião negro do deserto. No deserto frio, o urso polar desempenhou o papel de "mau", a casinha da avó passou a ser um iglô e a vegetação desapareceu nos vastos glaciares continentais.
A actividade seguinte foi a elaboração de dioramas que representavam os ambientes escolhidos, recontando também cenas da história escolhida. Numa folha de cartolina surgiram palmeiras, cobras, areia e tendas; noutra, "neve", iglôs e ursos polares, previamente recortados e pintados pelas crianças; numa terceira, reconstruiu-se a floresta do capuchinho original.
Durante uma semana as crianças ouviram e recontaram histórias (Língua Portuguesa), dramatizaram-nas (Expressão Corporal e Dramática), desenharam e pintaram (Expressão Plástica), investigaram aspectos ligados às Ciências Naturais e Geográficas (Conhecimento do Mundo) e, fundamentalmente, adquiriram novos conhecimentos, de forma lúdica.

A actividade funcionou, de facto, a partir do contexto geográfico de uma história e da exploração de opostos bem vincados, para chegar ao conhecimento de novas realidades humanas e físicas.
Outro trabalho posto em prática partiu da fábula do "Rato do campo, Rato da cidade". Neste caso, a oposição cidade /campo deu origem não a um diorama, mas a dois PowerPoints - um relativo à vida urbana e ao seu contexto geográfico, e outro ao campo e ao contexto rural.
Montanha/planície, mar/terra, terra/ar, ilha/continente, rios/oceanos, frio/calor, paisagem humanizada/paisagem natural, campo/cidade, … são incontáveis os contextos opostos que nos são proporcionados por qualquer narrativa, estruturada de acordo com o universo das crianças e que vai de encontro ao seu mundo imaginário, às suas representações, ao seu desejo de fantasia.
Após esta experiência bem-sucedida, abordámos, sempre num sistema de opostos, a observação da paisagem. O conceito é caro aos geógrafos e pela sua observação se fez e faz muita da ciência geográfica, se bem que a sua observação e descrição não sejam um fim em si mesmo.
Na observação, descrição e explicação da paisagem existem dois conceitos essenciais para a educação pré-escolar. O primeiro é a noção de paisagem; o segundo, subjectivo, será a noção de harmonia. O primeiro é definido nos dicionários de geografia como "a porção de superfície terrestre que é abrangida pelo olhar do observador".
O segundo conceito é de mais difícil definição. Harmonia provém do grego e do latim, sendo o nome de uma deusa (greco-romana) cujo corpo possuía proporções perfeitas. Harmonia era o oposto da deusa da discórdia. O seu nome remete para organização, coerência, equilíbrio, concordância, aprazibilidade, conformidade, entendimento entre diversos elementos em presença uns dos outros; harmonia remete ainda para outro conceito, proveniente do grego – Cosmos – ordem e… harmonia, por contraponto a Caos.
Baseado ainda no jogo de opostos, pudemos desenvolver com as crianças actividades de observação da paisagem organizada/harmoniosa e desorganizada. Não se pretende que as crianças possuam um grau de explicação das porções de superfície terrestre que vão observando, mas que consigam ter um olhar crítico, face à ordem ou desordem dos elementos e a sua ligação a um espaço com determinadas características, que constituem uma paisagem, baseando-.se, como é lógico, em aspectos simples, mas inequívocos.
Propus ainda, às Educadoras e alunas em Prática Pedagógica, algumas estratégias de observação directa e indirecta da paisagem por parte das crianças. A partir de jogos simples que já existem e sempre com as oposições binárias como enquadramento, seleccionámos várias fotografias de contextos e paisagens humanizados e não humanizados. No primeiro grupo, as fotografias mostravam meios rurais - como aldeias, pequenos povoados, cidades, superfícies comerciais, praças urbanas … No segundo grupo, as imagens enfatizavam paisagens de parques naturais, com cores suaves, de modo a transmitir tranquilidade e, mais uma vez, harmonia.
O segundo passo foi a manipulação das imagens integrando elementos que não seria expectável fazerem parte da paisagem. Por exemplo, uma paisagem de um prado ou parque natural, com uma fábrica poluente no centro, e cruzada por estradas; uma fotografia de uma grande cidade em "hora de ponta", onde a proporção de veículos em relação à estrada é manifestamente assimétrica.
O jogo consiste em mostrar paisagens harmoniosas e tranquilas misturadas com imagens manipuladas, que introduzem aspectos dissonantes, questionando as crianças sobre a sua aprovação ou desaprovação relativamente ao que observavam. Quando

existia alguma desaprovação, a criança, individualmente ou em conjunto, teria que referir o que não estava certo na imagem e apresentar a justificação da sua resposta.
Uma outra actividade consistiu em exibir uma imagem pouco agradável - lixo nas ruas, parede grafitada, bairro degradado, etc. - com algumas das soluções possíveis para melhorar a paisagem. Uma casa degradada e imagens de intervenções possíveis, como: demolição; tintas e pincel; um pedreiro; um grupo de jovens a pintar grafitis. Face a um bairro social com alta densidade populacional, apresentámos imagens de jardins aprazíveis, áreas desportivas, excesso de trânsito, uma fábrica. As crianças fizeram a sua selecção, justificando a razão das suas preferências.
Após estes jogos na sala de actividades, o passo seguinte é provocar experiências reais onde as crianças possam utilizar o mesmo tipo de raciocínio face a verdadeiras paisagens. No pré-escolar os educadores organizam com alguma frequência visitas de estudo a vários pontos de interesse para as crianças como meio de complementar as suas experiências e conhecimentos. Esses momentos deverão também ser complementados com paragens e chamadas de atenção para paisagens que precisem ou não de intervenção. Deste modo a criança transpõe facilmente, o que jogou na sala de actividades e a sua realidade quotidiana, dando deste modo o sentido real das aprendizagens.
A forma de introduzir conceitos geográficos no pré-escolar - por distantes ou abstractos que possam parecer - não só é possível, como se revelou eficaz e gratificante pela adesão às actividades lúdicas e à constatação da fácil apreensão de conceitos próprios da Geografia.
Quer a partir de narrativas, quer a partir da observação da paisagem, o essencial da estratégia é vincar os opostos. Para a criança, o conceito de frio ou quente é mais imediatamente perceptível do que o conceito de morno. Só quando já manipula sem dificuldade os conceitos extremos, a criança está apta a manipular os aspectos menos claros ou, "cinzentos". Este raciocínio está espelhado na maioria dos Blockbuster de Hollywood – aos "maus" apenas é permitido uma conduta negativa (até mesmo na falta de pontaria); aos" bons", tudo é permitido, mesmo quando os meios para alcançar um determinado fim possam ser discutíveis.
Ao adaptarmos esta estrutura de pensamento à educação infantil, isto é, com oposições binárias e mutuamente exclusivas, podemos introduzir não apenas a História e a Geografia, mas um leque de outras ciências e conceitos, de forma eficaz e apelativa. Para além desta vantagem, abre-se o caminho para "cruzamentos" mais complexos - a capacidade das crianças de compreenderem estados e conceitos complicados fica mais facilitada, uma vez que as noções básicas já estão relativamente consolidadas.

2. Bibliografia

Carvalho, Graça Simões; Freitas, Maria Luísa V. (2010). Metodologia do Estudo do Meio. Plural Editores. Porto.
Castro, Miguel (2003). Reflexões sobre a introdução da Geografia na Educação de Infância. Aprender. Nº 27. Portalegre
Castro, Miguel (2012). A Preto e Branco – A Geografia na Educação Pré-escolar. III Seminário de I&DT do IPP, Valorizar o saber, criar oportunidades – C3i. IPP. Portalegre.
Egan, Kieran (1990). Estádios da Compreensão Histórica. ESEP. Portalegre.
Egan, Kieran (1992). O Desenvolvimento Educacional. D. Quixote. Lisboa.
Egan, Kieran (1994). O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino. D. Quixote. Lisboa.

Marque, Ramiro (1990). Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – Objectivos, Conteúdos e Métodos. Texto Editora. Lisboa.
Mogarro, Mª João (1999). Histórias da História. Marvão no Dia Mundial da Criança. Aprender. Nº 23. Portalegre
Silva, Maria Isabel (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa. Ministério da Educação.
Roldão, Mª do Céu (1995). O Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias. Texto Editora. Lisboa.
Barata Salgueiro, Teresa (1990). Sobre o Valor Educativo da Geografia. Aprender. Nº 10.Portalegre.
Spodek, Bernard (1999). Ensinando Crianças de Três a Oito Anos. ArtMed. Porto Alegre.

Eixo temático: Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes

Comunicação título: A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO COMO FORÇA INSPIRADORA DAS METODOLOGIAS/PRÁTICAS DE ENSINO E NO ENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR

PEIXOTO, Marco Aurélio Nicolato [1]; BARBOSA, Ierecê [2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Pouso Alegre, e-mail: marco.peixoto@ifsuldeminas.edu.br

[2] Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, e-mail: ierecebarbosa@yahoo.com.br

Resumo

As metodologias e práticas de ensino sofrem a influência do contexto curricular. Este trabalho é uma parte de uma pesquisa de doutoramento, que investigou como se processava a Formação de Professores de Biologia em duas Instituições Federais Brasileiras localizadas em regiões de culturas diferentes com a mesma exigência formativa do Ministério da Educação. Tal desafio é semelhante ao proposto pelo Processo de Bolonha. O método contou com observação participante. Os resultados mostraram que o curso pesquisado não se adéqua às diferentes realidades brasileiras na qual fiscalizações e formatações acabam por moldá-los, prevalecendo os aspectos administrativos sobre os pedagógicos nos projetos.

Palavras chave: Currículo. Cultura. Projetos Pedagógicos. Aprendizagem. Metodologias de ensino.

1. Introdução

A fim de configurar um território que possibilite a apreensão do que se pretende no presente trabalho, passamos, então, a apresentar uma visão geral sobre o que possa se configurar sob a cognominação de currículo. Num breve histórico, o termo currículo é derivado da expressão latina *curriculum*, significando "pista ou circuito atlético". Essa palavra tinha também outros significados, incluindo "ordem como sequência e ordem como estrutura". Desde sua introdução no campo pedagógico, ganhou várias definições. Inicialmente **significava um elenco de disciplinas e conteúdos**[1]; posteriormente, foi o conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Também já foi definido como conjunto das atividades e dos meios para se alcançar os fins da educação. Atualmente, o currículo é visto como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Passa a ser entendido como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar. Não tem sentido, portanto, dentro dessa acepção, o uso do termo "atividades extracurriculares", pois o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimentos, mas o conhecimento que é produzido na interação

[1] O grifo é nosso no sentido chamar atenção para o fato de que muitas instituições de ensino ainda consideram o currículo nesta perspectiva, ou seja, apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos.

educacional (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 84). O currículo constitui

> o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade; será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades culturais, auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social contemporânea, inegavelmente multicultural (MOREIRA; CANEN, 2001, p. 20).

A partir dessas considerações, destacamos a concepção de Goodson (2011), de que o currículo se constitui em um processo contínuo de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, desenvolvendo-se sua estruturação através de um processo social, em que a lógica não prevalece, mas precisa coexistir com outros fatores. Assim, os fatores lógicos, os epistemológicos e os intelectuais convivem lado a lado com elementos sociais menos 'nobres' e menos 'formais', como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, chegando-se à conclusão de que "a fabricação do currículo não é nunca o simples resultado de propósitos 'puros' de conhecimento. Assim, o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos" (GOODSON, 2011, p. 8). Para esse autor, "entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea" (p. 22). Afirma que a teoria curricular e o currículo estão estreitamente interligados, pois os estudos sobre o currículo envolvem a lente das teorias curriculares, em que pese que "a gênese da teoria curricular como receita está naturalmente relacionada com o contexto social e econômico mais amplo dentro do qual se situa a escolarização nos países do ocidente" (p. 48). No entanto, faz a ressalva de que as teorias atuais não são curriculares, por se tratarem de meros programas utópicos e não se preocuparem com a arte do possível. Martines (2005) aborda esta mesma visão ao caracterizar inicialmente as teorias curriculares e defender como tese, que o currículo real é o currículo possível, construído nas condições específicas de uma dada instituição. Em sua concepção, o currículo corresponderia ao trabalho da conjugação possível, à guisa de uma amálgama envolvendo as experiências dos professores, as especificidades das disciplinas, as trajetórias de formação, o perfil do corpo discente, dentre muitas outras, influenciadas pelas condições regionais e nacionais, bem como pelas diretrizes curriculares e políticas públicas mais amplas.

Todavia, Goodson (2011) afirma que nos deparamos com uma política educacional em cujo cerne figura a prescrição, entendendo que, com o predomínio da ordem econômica e política com ideologias associadas, a tarefa dos teóricos do currículo será, sobretudo, a de identificar uma série de objetivos que o sistema patrocine. Na concepção do autor, o currículo deve ser estudado na sua forma de elaboração e realização, como também na reformulação ao longo do tempo, o que pode gerar teorias sobre elaboração e aplicação do currículo, não sendo necessárias as teorias sobre prescrições curriculares.

Partindo-se do pressuposto acima exposto o currículo existe uma forte interação entre o currículo e a cultura na qual este currículo se insere, sendo mesmo quase impossível separar estes dois aspectos. No entanto, sob a chancela da globalização e unificação de mercados dentre outras justificativas nos vemos à volta, tanto objetivamente, quanto subjetivamente com uma pressão no sentido de unificação das

organizações curriculares. Mediante este contexto, pode perceber uma série de influências atuando sobre o currículo. Psicossociais, conselhos de curso, leis etc. que acabem no intuito de fiscalizar o referido currículo de criar um conjunto que em seu bojo pode estar limitando o próprio currículo e viabilizando de maneira determinante os mecanismos de *accountability*[2] e de uma cultura hegemônica dominante. Ao se refletir sobre o assunto, usando a experiência que a natureza nos comunica e que vem sendo testada ao longo de bilhões de anos tem-se que, a variabilidade genética, por exemplo, favorece a sobrevivência das espécies. Não estaríamos, tomando como referência as questões administrativas em grande medida, favorecendo a formação de um currículo com pouca variação em seu bojo e legitimação cultural, imprescindíveis ao seu sucesso, uma vez que se inserem em histórias e culturas diferentes? Não estariam eles, cada vez mais, atuando como agentes de uma filosofia neoliberal, legitimando como válidas apenas os valores vinculados ao capitalismo e que muitas vezes pulveriza as culturas locais? Estas questões se tornam cada vez mais emergentes com a ampliação dos meios de comunicação, redes sociais, fusões empresarias e exigências como o Processo de Bolonha que ocorre na comunidade educacional europeia. Este artigo é parte de uma ampla pesquisa de tese em que é apresentada uma proposta inovadora que pode equilibrar um pouco esta condição exposta, caso tenha sentido o que aqui é discutido, de cuja pesquisa se retira uma parte para fomentar esta discussão.

2. Método

Foi utilizado como método de pesquisa o procedimento de Observação Participante tendo em vista que a

> observação participante é um método em que o pesquisador toma parte do cotidiano do grupo ou organização pesquisada, até desempenha tarefas regularmente, tudo com o intuito de entender em profundidade aquele ambiente, algo que a metodologia quantitativa não pode fazer (SANTOS, 2004, p. 3-4.)

Os procedimentos, movimentações e interpretações foram facilitados pelo fato do pesquisador contar em sua graduação, com o Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura Curta e Plena em Ciências Biológicas e também ser graduado em Pedagogia. Além disso, facilitou a interpretação dos dados coletados sua condição atuante, interagindo como docente na conjuntura das licenciaturas em Ciências Biológicas em diferentes instituições de ensino há mais de uma década.

Considerando uma conjuntura propicia e valorizando que

> *la observación entendida no sentido amplio, engloba todos los*

[2] O conceito de *accountability* é, em geral, polissêmico e denso. Afonso (2009) o associa a três dimensões articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Sob esta perspectiva analisa "as relações entre avaliação e *accountability* tendo como pretexto os testes estandardizados, os exames nacionais e os rankings" (AFONSO, 2009, p.13). Alega que "a *accountability* baseada apenas nestes procedimentos é uma forma parcelar, incompleta e redutora face à complexidade e pluralidade dos objetivos, missões e funções da educação escolar" (AFONSO, 2009, p.13).

> *procedimentos utilizados en las ciencias sociales no sólo para examinar las fuentes donde se encuentram los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad* (SERRANO, 1998, p. 24).

As percepções, sentimentos, atitudes, que pudemos perceber durante a pesquisa foram organizados com a intenção de que os dados pesquisados pudessem ser compreendidos heuristicamente, conforme discutido no método de pesquisa contido em artigo apresentado como comunicação oral, no VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências ocorrido em 2011 e publicado nos anais do evento em 2012 (PEIXOTO, BARBOSA; GONZAGA, 2012)[3].

2.1 A reformulação/criação dos Projetos de curso do IFSULDEMINAS, relato de uma experiência de campo

No ano de 2013 o IFSULDEMINAS (Instituição Federal do Brasil), passou por um processo de expansão, o que resultou na necessidade de criação de vários Projetos Pedagógicos para os novos cursos. Diante dessa demanda, a reitoria solicitou que todos os Projetos dos cursos ofertados pelo instituto passassem por um processo de reformulação a ser feita pelos integrantes dos Campi. A seguir seriam remetidos à Câmara de Ensino da instituição, para "fiscalização" e sugestão de alterações, com a finalidade de estarem padronizados e de acordo com as exigências do Instituto como um todo. Os Institutos Federais possuem campus espalhados por diversas regiões brasileiras, que foram submetidas a processos históricos e de colonização, muitas vezes, bastante diferentes. O IFSULDEMINAS, como o próprio nome indica, estende a sua [área de atuação por todo o Sul de Minas Gerais. Minas Gerais é um importante estado brasileiro e pertence a região mais rica do país.

Isto posto, temos que os Projetos dos cursos oferecidos e também dos novos a serem ofertados deviam ser encaminhados a Câmara de Ensino (CAMEN), na qual eu havia sido eleito pelos pares de um dos campus como conselheiro. A dinâmica proposta pelo presidente da Câmara e aceita pelos integrantes foi de que os docentes dos Campi se reunissem e refizessem os Projetos de Curso, inicialmente no âmbito de seu campus. Para este fim os coordenadores dos cursos convocaram os professores, que em reuniões foram ajustando os conteúdos e as formatações dos projetos. Depois foram criados grupos para análise dos projetos novos ou alterados pelos campus, de maneira que os conselheiros integrantes de um grupo analisavam os novos projetos de um campus diverso do que atuavam.

Antecedia a reunião nas Câmaras, as reuniões dos docentes dos Campi, lideradas pelos coordenadores dos cursos, no intuito de procederem às alterações e atualizações pertinentes aos Projetos Pedagógicos. Tal tarefa era realizada à luz da Resolução *CNE 06/2012* e da Resolução *57/2011* do Conselho Superior (CONSUP) do IFSULDEMINAS, que correspondem a uma instrução normativa para a abertura de cursos novos, inclusive os de graduação. Foi observado que alguns servidores acabaram atuando mais ativamente nos trabalhos, pelo fato de muitas reuniões se sobreporem a

[3] Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/busca.htm?query=marco+aurelio+nicolato+peixoto>

outras, ocorrendo conflitos de horários, existindo também outras demandas para professores, o que impedia muitas vezes que todos estivessem presentes. Muitos se empenhavam em desmarcar compromissos de toda ordem, mas isso nem sempre era possível. Às reuniões se somaram alguns e-mails, para assim serem alterados e organizados todos os Projetos de curso do Campus na qual o autor desse artigo trabalhava, por exemplo e que verificou-se posteriormente ser o mesmo procedimento para os outros campus também. Sabemos pelas reuniões das Câmaras, que os responsáveis pela formulação dos Projetos solicitaram também aos professores o envio de seu Plano de Ensino com as ementas e outras informações que deveriam ser incorporadas ao PPC, via Internet. Desta forma, as alterações propostas, que se balizavam nas diretrizes institucionais e do CNE, já citadas, tiveram um número incerto de autores. Observamos uma ênfase aos aspectos mais burocráticos desses documentos, como os do artigo 20 da Resolução CNE 06/2012. À medida que os Projetos iam ficando prontos eram enviados por e-mail às comissões designadas para avaliá-los.

Os registros das reuniões da Câmara de Ensino (CAMEN), foram feitos por escrito no âmbito de pesquisa, durante as reuniões; caso surgisse alguma dúvida, esta era esclarecida de imediato, diretamente com os participantes. É útil destacar ainda que a maioria dos participantes estava com seu notebook conectado à Internet, de maneira que era possível ao pesquisador solicitar via e-mail, documentos, planilhas, e-mails e outros materiais que se fizessem pertinentes para ao pleno entendimento das questões que estavam sendo discutidas. Desta maneira, foi possível ir montando o "caderno de campo", a medida em que a reunião se desenrolava. Algumas dessas notas encontram-se na descrição dos fatos pesquisados que passamos a expor. A vantagem desse procedimento estava em se registrar uma realidade no "calor em que esta ia se consubstanciando", o que dava "vida e alma" ao que estava sendo registrado em toda a sua objetividade, sem perder, igualmente, a subjetividade dos acontecimentos que eram percebidos e firmados pelo autor deste trabalho, no presente momento de sua configuração e no ambiente em que esses dados iam surgindo.

3. Resultados/Discussão

Devido à grande quantidade de resultados coletados, considerando a densidade das reuniões, uma vez que existiam vários cursos a serem analisados e campus participantes, passamos agora a expor uma compilação de alguns resultados da pesquisa, tendo em vista o que se pretende suscitar discussão com o presente trabalho. Vale a pena ressaltar que foi solicitado e fui devidamente autorizado pelo presidente da CAMEN, a realizar a pesquisa descrita, bem como os registros que se seguem.

Os projetos iam sendo apresentados por cada campus ao coletivo de conselheiros, após terem sido analisados por um grupo escolhido para estabelecer a análise de cada um dos Projetos Pedagógicos, conforme já relatado. Era perceptível uma condução das críticas mais ligadas a aspectos técnicos de organização dos Projetos, ou seja, as observações se voltavam mais para a formatação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos para que eles estivessem em moldes aceitáveis, como por exemplo, dia da consciência negra, complementação de nomes para as disciplinas, correções relativas a Língua Portuguesa. Incomodava, no entanto, o fato de não serem discutidas questões mais agudas em relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e que iriam mais de

encontro a sua finalidade.

Para um dos Projetos que estava sendo analisado, em determinado momento o presidente questionou se "havia sido feito um trabalho mais focado em disciplinas ou em eixos". A pedagoga do Campus deste projeto respondeu que

> "ainda estamos trabalhando por disciplinas, uma vez que a formação do pessoal é muito compartimentada e fica difícil romper com isso. O que fizemos foi enxugar algumas disciplinas. Mas levará tempo para encontrar condições para um trabalho em eixos".

Nesta resposta da pedagoga fica evidente o quão distante ainda se está da incorporação do princípio que direciona os eixos articuladores de conteúdos, bem como dos desafios a serem enfrentados a caminho da interdisciplinaridade, um dos conceitos centrais desse congresso.

Logo após, o presidente questionou se havia sido integrado no Projeto, os aspectos relacionados a legislação afro-brasileira, artes, sustentabilidade e a todo tempo ia fazendo interlocuções sobre o Projeto, contextualizando, perguntando. O presidente questionou também se nos referidos projetos existiam previsões de períodos livres para estudos em que os alunos estivessem na instituição para estudar e como estavam distribuídos. Se estes períodos possibilitavam o desenvolvimento de trabalhos em grupo, idas dos alunos à biblioteca. Argumentava que "dependendo do horário não ocorre na prática uma possibilidade real de utilização dos "espaços escolares", caso estes horários sejam no 1º horário de segunda ou no último de sexta, em que os alunos permanecem menos no Campus", pois era sua intenção que os discentes tivessem espaços livres entre algumas aulas para se reunirem e utilizarem das instalações do campus em que estudavam.

Ao ouvir estas considerações o coordenador de um dos Campus disse que iria tentar ajustar os horários a fim de permitir esta movimentação dos estudantes, pois tinha tentado oportunizar tempo livre para os trabalhos dos alunos, conforme recomendação do presidente, mas o fizera em horários extremos para evitar indisciplina, ou sobrecarga de ambientes. Assim, as observações iam se sucedendo, de maneira que puderam ser registrados questionamentos como

> "no PPC está o nome só do coordenador como realizador do PPC e não está indicada uma equipe para tal, onde está a inclusão etnoracial? Do meio ambiente? Onde está o indicativo das cotas para ingresso? Faltam muitas informações sobre a inclusão".

O presidente ia conduzindo a reunião de maneira que os representantes fossem relatando como ocorriam suas atividades de ensino e ele interferia visando **uniformizá-las para todos os campi** (*o grifo é nosso*).

Durante este procedimento de análise dos Projetos dos Cursos, dentre vários outros registros, transcrevemos algumas falas dos conselheiros, seguindo o método de pesquisa proposto, para integrarem este trabalho, ou seja

- "em relação a outras legislações, colocar as questões da inclusão em outras disciplinas como sociologia, filosofia..."
- "Há necessidade de se incluir a disciplina libras em todos os Projetos?..."

- "Termos como atuação forte do professor, participação ativa do aluno não devem ser usados..."
- "o artigo 3º da LDB deve ser usado para as orientações metodológicas de todos os cursos".
- "o empreendedorismo deve ser um tema transversal no currículo..." Outro conselheiro observou que "estamos reproduzindo o empreendedorismo como disciplina, mas não existem ações que promovam o empreendedorismo..."
- O conselheiro de um dos campus fez observações sobre a formatação, regras de transferência, sugerindo "enxugar" alguns aspectos. Outro conselheiro observou que haviam muitos erros de toda ordem, inclusive não existia uma previsão adequada de professores a serem contratados ao longo do curso, além de uma série de outras observações relativas a formatação do trabalho escrito.
- A professora que elaborou o Projeto se defendeu dizendo que o tempo era pouco, os professores inexperientes e que esta reformulação não era fácil.
- O conselheiro de outro campus elogiou o Projeto de Curso analisado, mas reclamou a ausência do histórico do curso e observou que a "Cultura afro não está no Projeto e não está na ementa das disciplinas".
- O Conselheiro de outro campus pontuou que todas as recomendações anteriores aplicavam-se também para os projetos do campus que havia sido analisado. Comentou ainda que os Projetos confeccionados pelos integrantes do campus analisado não continham ementas uniformes, umas apresentando-se por tópicos e outras por textos. Observava ainda que o Projeto de Curso estava muito extenso, com falhas ortográficas e que precisava de uma organização por parágrafos. Notou que no item justificativa existiam recomendações da Educação de Jovens e Adultos, e que existiam misturas com o uso de trechos copiados de Projetos de outros campus, o que não deveria ocorrer.

É necessário comentar que estas ações visavam uniformizar todos os Projetos, podendo ser utilizado mesmo um "esqueleto" central para todos os cursos, além das orientações de resoluções que os tornavam padronizados.

A seguir o presidente anotou no quadro as principais observações apontadas em todos os campi que eram: Problemas em relação ao histórico; Relação docentes e técnicos; Infraestrutura física; Especificação no Projeto de toda a formação docente e não apenas o último título conquistado na carreira.

Para a análise dos Projetos foi criada uma Planilha (Quadro 1), contendo perguntas para a avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Em 12/02/2014 esta planilha foi apresentada como uma referência a ser usada por todos os campi do IFSULDEMINAS. Ao entrevistar o representante desse Campus sobre este recurso para avaliação, ele respondeu que essa planilha fora criada pela pedagoga, que também era diretora do Campus e tinha muita experiência no Instituto.

QUADRO 5 - Planilha de avaliação de projetos pedagógicos de cursos, criada e implementada por um Campus do IFSULDEMINAS em 2013

(continua)

Nome do Curso:			**Campus:**
Introdução	**Sim**	**Não**	**Observações**
Apresenta introdução e caracterização institucional?	X		
Apresenta justificativa de abertura do curso?	X		Ausente a Justificativa Regional.
Apresenta os objetivos do curso?	X		
Apresenta o perfil do Egresso?	X		
Apresenta a forma de acesso?	X		
Informa o número de vagas?	X		
Informa tempo de integralização do curso?	X		
Apresenta informações sobre matrícula?	X		
Apresenta informações sobre trancamento do curso?			
Estrutura do Curso	**Sim**	**Não**	**Observações**
Apresenta matriz curricular?	X		
Apresenta fluxograma?	X		
Matriz curricular contém carga horária por disciplina e carga horária total do curso?	X		
Nos cursos integrados a matriz curricular indica total da carga horária das disciplinas das áreas técnicas e da propedêutica?	X		
Nos cursos de graduação a matriz curricular apresenta disciplinas separadas em núcleo básico (comum) e núcleo específico?	X		
Matriz curricular está baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso?	X		
Nos cursos de licenciatura é informada a carga horária destinada às Práticas como Componente Curricular (Prática Profissional)?			

QUADRO 5 - Planilha de avaliação de projetos pedagógicos de cursos, criada e implementada por um Campus do IFSULDEMINAS em 2013

(continua)

Nome do Curso:			**Campus:**
Introdução	**Sim**	**Não**	**Observações**
Nos cursos de graduação informa se as disciplinas são obrigatórias ou optativas?			
Apresenta as ementas das disciplinas?	X		
A carga horária prevista nas ementas está dividida em teoria e prática?		X	
As ementas estão padronizadas e contém informações como: carga horária; obrigatória ou optativa; pré-requisitos e referências bibliográficas?		X	Bibliografia não padronizada; Ausência da ementa de Libras.
As referências bibliográficas estão divididas em básica e complementar?	X		Obs.: A disciplina chama-se Arte. Consta Artes no ementário.
As ementas apresentam três referências básicas?		X	
As ementas apresentam cinco referências complementares?		X	
Nos cursos de graduação apresenta informações sobre atividades complementares?			
Apresenta os critérios e procedimentos de avaliação?	X		
Descreve a forma e critérios de aproveitamento de estudos?	X		
Descreve o funcionamento do estágio supervisionado?	X		
Nos cursos de graduação menciona o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os critérios para sua realização?			
O PPC prevê mecanismos de promoção da interdisciplinaridade?	X		
O PPC menciona a flexibilidade curricular?		X	
Nos cursos técnicos menciona a terminalidade de qualificação profissional?		X	

QUADRO 5 - Planilha de avaliação de projetos pedagógicos de cursos, criada e implementada por um Campus do IFSULDEMINAS em 2013

(continua)

Nome do Curso:			**Campus:**
Introdução	**Sim**	**Não**	**Observações**
O PPC menciona questões ligadas à acessibilidade?	X		Existe carência de informação. Consta obras realizadas no campus.
Nos cursos de ensino integrado menciona questões ligadas à cultura Afro-brasileira e étnico-raciais?		X	
O PPC menciona questões ligadas à Educação Ambiental?		X	Questão abortada somente em disciplinas do curso.
Nos cursos de ensino integrado menciona o conteúdo de música, previsto na lei 11.769/2008?		X	Somente como recreação.
Nas licenciaturas está previsto o conteúdo de Libras?	X		Falta no ementário.
Informa os docentes do curso e sua área de atuação, titulação, linhas de pesquisa, entre outras?	X		
Informa o corpo técnico administrativo de apoio as atividades acadêmicas?	X		
Apresenta as instalações físicas para o funcionamento do curso, como laboratórios, biblioteca, entre outras?	X		Nada consta sobre as secretarias.
Menciona a bibliografia consultada para a construção do PPC?	X		
Informações de formatação	**Sim**	**Não**	**Observações**
Necessita revisão e correção de sumário?		X	
Apresentou mais de uma fonte no texto do documento?		X	
Necessita revisar espaçamentos?		X	
Necessita revisar tamanho da fonte?		X	
Necessita revisar numeração de capítulos?		X	
Outras observações de formatação:			

Fonte: Pesquisa 2013.

Este mecanismo padronizado para a avaliação dos projetos nos permite perceber que uma formatação que passe por um crivo tão bem organizado/montado de avaliação, dificilmente terá a sua composição discutida amiúde quanto a sua adequação para o objetivo último de sua existência, ou seja, a aprendizagem.

Finalmente, essas observações mostram a complexidade da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, as tensões e o grande esforço despendidos por todo o pessoal envolvido no trabalho. Todavia, pode-se perceber a preocupação e o enfoque voltado para a formatação e os aspectos legais, a primazia dos mesmos sobre os aspectos Pedagógicos dos Cursos. O que se busca é exatamente chamar a atenção sobre esse fato, para que primordialmente sejam discutidas e estabelecidas metas para o trabalho pedagógico e que se faça um debate mais aprofundado a esse respeito.

4. Conclusão

A formação do futuro professor se estrutura considerando, dentre outros aspectos, as noções de cognição na aprendizagem, as concepções epistemológicas e ideológicas, as questões psicológicas e do inconsciente como forças capitais que impulsionam a formação humana na configuração dos saberes docentes. É um desafio articular nos cursos de formação docente os diferentes campos, levando-se em conta o homem de maneira holística. Tendo em vista que a subjetividade pode variar em um país de cultura ampla como o brasileiro, de grande extensão territorial, queríamos entender, diante dessas condições, como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se adequaria aos contextos diversos que compõem o país.

Como resposta, obtivemos um retumbante não, ou seja, o curso de Licenciatura não se adéqua às diferentes realidades brasileiras. De fato a necessidade de fiscalização e formatação desses cursos acaba por moldá-los ou mesmo formatá-los em uma realidade que desconsidera as peculiaridades que dão propriedade ao nosso país.

Partimos do pressuposto de que o aspecto cognitivo do estudante corresponde a um vasto campo, de forma que os conhecimentos vão se fundindo à luz da cultura intrínseca em cada um. As particularidades externadas nas regiões em que se desenvolveu a pesquisa e que fazem parte de sua história estão inscritas na mente das pessoas que nelas vivem e geram representações sociais e símbolos mentais que habitam a mente dos futuros professores estruturando o saber docente. Essa percepção está aludida quando são consideradas as questões da aprendizagem na qual os novos conhecimentos são integrados aos velhos conhecimentos, obedecendo a uma organização estrutural que os torna permanentes e significativos para quem aprende.

Acredita-se que a organização curricular sem um foco na construção interna daquele para quem está direcionada, torna-se superficial e voltado, principalmente, para o conteúdo das disciplinas. Desta forma, os conteúdos abordados pelo curso carecem de uma integração eficaz e significante entre as disciplinas específicas e as disciplinas de cunho mais pedagógico e do ensino. O aspecto interno discente ou a própria condição humana devem ser considerados em toda a sua complexidade, mediante uma condição propícia a aquisição de um conhecimento significativo que se agregue e amplie de forma consistente os saberes próprios à sociedade em que está inserido

Além disso, cria-se uma situação em que os motes relativos ao ensino passam a integrar um campo diverso das demandas que dizem respeito aos conteúdos específicos.

Como desdobramento desta fratura os estudantes concluem o seu processo formativo desconectados do universo epistemológico, social e cultural que são a fonte capaz de manter o aprendido em condições de atuação efetiva. Tira-se a potencialidade de transformação que permanece encerrada no conjunto formativo.

O Projeto de um Curso de Licenciatura (PPC), por exemplo, sem as adequações culturais e a subjetividade peculiar a cada região pode acabar por atuar como um braço de ação da cultura capitalista que tenta anular as referências locais dos futuros professores.

Tão importante quanto as regulamentações legais, pode se configurar também, a nosso ver, a pesquisa acerca das representações culturais e sociais nas quais o docente será formado. Não se absorve conhecimento; ele deve ser integrado ao que se faz, ao que se é, daí o estabelecimento dos eixos articuladores culturais em substituição aos eixos articuladores ou núcleos de conhecimento, conforme proposto amiúde na tese que deu origem a este artigo.

Percebe-se uma tendência mundial em se formatar currículos únicos para os cursos tendo em vista necessidades que, a *priori* seriam as mesmas para os cursos independente de sua região de inserção. Um exemplo disso é a sugestão de um currículo mundial para o curso de contabilidade, tendo em vista a padronização dos procedimentos mundiais neste campo. Verificou-se que na tentativa de reorganização dos currículos do IFSULDEMINAS, acabou por se confirmar esta tendência unificadora, uma vez que, como culminância, surgiu uma proposta que foi adotada para todos os campus. Esta tendência atende perfeitamente as exigências administrativas, no entanto, é questionável se elas atendem aos objetivos que levaram as construções dos projetos, ou seja, a aprendizagem, a capacidade crítica e defesa dos valores culturais e sociais intrínsecos à formação das pessoas e que fazem parte de sua identidade. A nosso ver, essa condição não pode ser solapada por um "currículo perfeito" administrativamente, levando em conta as exigências dos Conselhos de Curso, leis, Órgãos fiscalizadores. Um Projeto Pedagógico de Curso, ou currículo, tanto vale se considerado no contexto dos povos e culturas nos quais atuam estes Projetos, principalmente os ligados a Licenciatura.

Espera-se com este trabalho que estas ponderações possam ser consideradas nas rodas de discussões educacionais, o que tem ocorrido cada vez em menor intensidade, tendo em vista as exigências acima referidas e que podem estar cada vez mais formatando o currículo. Isto, a luz de teorias e necessidades governamentais que possivelmente fogem ao contexto educacional e remontam determinantemente a contextos econômicos, políticos, ideológicos, por vezes preconizando uma hegemonia que pode favorecer desigualdades e submissões que não cabem na condição educacional esclarecida. Tal condição pode adentrar os currículos dos cursos e consequentemente impactar tanto os espaços escolares, quanto as ações pedagógicas, metodológicas e se consubstanciam em várias questões afeitas ao ensino, como nos debates acerca do binômio disciplinaridade/interdisciplinaridade, um dos temas centrais desse congresso.

5. Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, p. 13-29.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 06/2012,** 20 de setembro de 2012. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_06_12.pdf> Acesso em 25 de fev. de 2013

CONSELHO SUPERIOR DO IFSULDEMINAS. **RESOLUÇÃO Nº 057/2011, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2011**. Disponível em <http://www.ifsuldeminas.edu.br/00-2012/documentos/resolucoes/dezembro/resolucao57.pdf> Acesso em 23 de fev. de 2013

FIDALGO, F.; MACHADO, L. R. S. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. 414p.

GOODSON, I.F. **Currículo**: teoria e história. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANEN, A. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nCQPcAF3zd8C&oi=fnd&pg=PA15&dq=curr%C3%ADculo&ots=VkeLGSij88&sig=HJm4Y-GOufb6BiMrDlxWvvjM1PQ Acesso em: 12 fev. 2013.

PEIXOTO, M. A. N.; BARBOSA I.; GONZAGA, A. M. Aprendizagem das Ciências no Contexto Amazônico: um estudo comparativo In: **VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - I CONGRESO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LAS CIÉNCIAS (VIII ENPEC)**, 2012, Campinas (SP), 2012 (APÊNDICE E). Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/busca.htm?query=marco+aurelio+nicolato+peixoto>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SANTOS, M. E. Da observação participante à pesquisa-ação: uma comparação epistemológica para estudos em administração. In: **V ENCONTRO DE PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO DA FACEF**, 2004, Franca: FACEF, 2004. v. I. Disponível em: <http://www.angelfire.com/ms/tecnologia/pessoal/facef_pesq.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

METODOLOGIA DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Noêmia de Carvalho Garrido
nogarrido@yahoo.com.br

RESUMO

Esta apresentação objetiva socializar o trabalho do grupo de estudos na construção dos Ciclos para EJA I na FUMEC em Campinas/SP – Brasil**.** A partir do levantamento das perspectivas de estudos dos alunos nos diferentes espaços de sala de aula inicia-se o planejamento do trabalho a ser desenvolvido e a proposta de um projeto temático. A proposta do grupo alicerça-se nos projetos desenvolvidos em sala de aula realizando estudos, referenciais teóricos, debates e sistematização das práticas, intencionando atender aos objetivos da construção dos Ciclos para EJA conforme a reestruturação do currículo na FUMEC. O Eixo "Cidadania" desencadeou os temas elencado na apresentação do trabalho.

PALAVRAS - chave: Formação Continuada – EJA – Interdisciplinaridade

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos e as Práticas Interdisciplinares

Esta apresentação tem como objetivo socializar o trabalho do Grupo de Estudos de Formação Continuada **"Leitura, Teoria e Prática, Sistematização: proposta de construção dos Ciclos para a EJA I na FUMEC".** A partir do levantamento das perspectivas de estudos dos alunos nos diferentes espaços, onde se instala uma sala de aula, inicia-se o planejamento do trabalho a ser desenvolvido e a proposta de um projeto temático. A proposta do grupo de formação continuada alicerça-se nos projetos desenvolvidos em sala de aula realizando estudos de referenciais teóricos, debates e sistematização das práticas, intencionando atender aos objetivos da construção dos Ciclos para EJA conforme a reestruturação do currículo na Fundação Municipal Para Educação Comunitária - FUMEC. No dado momento estamos realizando estudos voltados para as práticas interdisciplinares em andamento. No grupo de formação os temas similares foram agrupados nos eixos transversais para organização dos trabalhos. Assim o Eixo "Cidadania" desencadeou os temas elencado na apresentação.

Objetivo geral

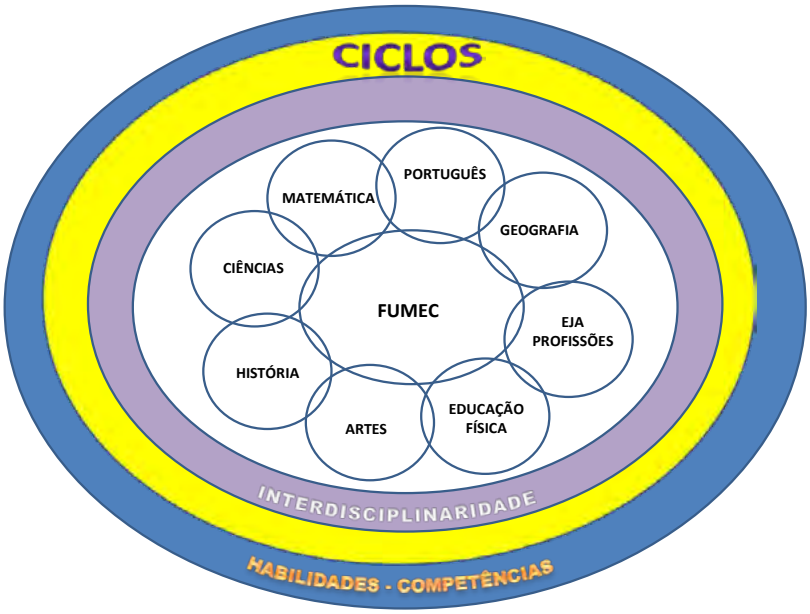
Trabalhar a Formação Continuada levando em consideração as práticas educativas dos professores na Educação de Jovens e Adultos em Geral e especificamente na FUMEC. Buscar juntamente com o grupo, referenciais metodológicos que se traduzam o conhecimento necessário para a alfabetização/letramento do aluno da EJA na FUMEC, sobretudo para o aluno trabalhador que frequenta a sala de aula após um árduo dia nas tarefas profissionais.

Objetivos específicos

- Construir novas formas de ensino/aprendizagem na FUMEC;
- Construir junto aos professores, materiais que atenda o processo de ensino/aprendizagem nos ciclos para EJA I;
- Registrar os materiais construídos no grupo,
- Divulgar o trabalho da EJA na FUMEC através de apresentações, seminários e publicações
- Desenvolver projetos interdisciplinares.

Metodologia

- Metodologia de projetos;
- Leitura e teoria de projetos temáticos;
- Levantamento de temas;
- Elaboração de projetos de sala de aula;
- Organização e apresentação das propostas interdisciplinar no Ciclo.



Justificativa

Conforme os objetivos traçados no início da formação do grupo em 2011, algumas metas foram atingidas como:

- Organização dos níveis de aprendizagens nos Ciclos 1 e 2;
- Sistematização dos saberes e objetivos nas disciplinas de Português e Matemática;
- Leituras e Reflexão a respeito dos saberes e construção do conhecimento do aluno de EJA na FUMEC.
- Debate em Seminários para sistematizar as propostas do grupo.

Em 2012, trabalhamos os objetivos gerais das disciplinas: História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física. No Seminário dos Ciclos retomamos os objetivos das disciplinas de Português e Matemática. Desta vez, a organização do

Seminário se estendeu para a participação do grupo que vem trabalhando a Avaliação Diagnóstica para EJA na FUMEC, já que ambos os grupos trabalham na implementação da nova proposta curricular da EJA I.

Além da reorganização e sistematização dos objetivos das disciplinas da EJA I no Seminário o documento foi enviado aos TDC's - Trabalho Docente Coletivo. A intenção é de que os professores e gestores da FUMEC tenham acesso ao documento e colaborem na sua formulação.

Atividade:
- exposição da pauta do dia;
- leituras e reflexões dos textos;
- levantamento de atividades para os ciclos
- círculo de discussão;
- tarefas aplicadas com os alunos – análise;
- sistematização;

Estratégias:
- Filmes;
- Vídeos;
- Palestras;
- Registros;

Fundamentação

Observado já por muitos teóricos da educação de jovens e adultos que no campo dessa modalidade de ensino ainda há necessidade de se consolidar estudos nas áreas de pesquisas de políticas públicas e diretrizes educacionais, como outras formas de intervenções pedagógicas que demandem no atendimento e efetivação de ensino/aprendizagem. Notadamente a EJA possuí características diversificadas marcantes que a conduz aos parâmetros específicos de sua natureza.

Todavia há uma necessidade de caracterizar alguns conceitos referentes a construção das intervenções pedagógicas que conduzam ao trabalho, exercício da prática do ensino e aprendizagem. O reconhecimento do campo da educação de adulto se faz por delinear o contorno específico do educando e as característica relativo ao jovem e adulto nesta modalidade de ensino. A educação no seu âmbito formal se atrela as condições e procedimentos da esfera Estatal em que o reconhecimento da formação subscreve-se no currículo associado ao ensino envolvendo a metodologia, a didática e a relação pedagógica. Porém é importante compreender os conceitos que se estabelecem no campo da educação para reportar-se ao campo da Educação de Jovem e Adulto, fator essencial na comunicação e construção do ensino. Barros, (2011) aponta para cinco conceitos relevante ao trabalho teórico-prático constituídos na área global da educação: conceito de educação, o conceito de formação, o conceito de aprendizagem, o conceito de ensino e o conceito de desenvolvimento.

A busca por encontrar soluções no trabalho educativo na EJA tem se configurado em grandes preocupações por parte dos educadores, preocupação relevante por apresentar, no cenário social brasileiro, milhões de jovens e adultos em situação de analfabetos. Soares, (2002, p. 123) fala sobre a flexibilidade curricular para Educação de Jovem e Adulto na oferta do ensino relacionado ao tempo e espaço para a garantia de um patamar

comum de chegada do conhecimento escolar. Assim também destaca que: "A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania, [..] a melhoria de das condições de existência".

Podemos encontrar na história da educação de jovens e adultos, várias fases com propósitos de reestruturações do processo educativo que demonstraram em alguns avanços e outras vezes retrocessos do ensino/aprendizagem. É significativo dizer que estamos em momento de desafios e em complexidades de alternativas que justificam a configuração de pesquisa, teorização e formulação da organização do currículo para EJA.

A reorganização do currículo em ciclo para EJAI para ser implantado, precisa da credibilidade do corpo docente, como também, da formação e construção conjunta de experiências que cada profissional da FUMEC adquiriu em suas jornadas no campo de atuação.

Necessita-se buscar urgentemente novos caminhos que garantam uma educação efetivamente condizente com as especificidades dos alunos que procuram as salas de aula, seja ele, jovem adulto ou idoso, com alguma necessidade especial. Da mesma maneira, investigar referenciais que demonstrem como organizar no tempo e espaço o currículo para EJA.

Portanto a flexibilidade está em um currículo que possa atender os alunos em seus tempos e cotidianos esperando bons resultados em alcançar o conhecimento, reescrever sua leitura e habilidade de produzir um novo conhecimento, sobretudo de forma crítica da realidade. Segundo Paulo Freire, (2014, p.74): "A Educação tem a responsabilidade de criar consciências críticas, e esta responsabilidade se manifesta quando o educador estimula ao mesmo tempo a curiosidade do estudante e sua criatividade".

REFLEXÃO



No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso está errado separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. (Paulo Freire, 2009, p.70)

Metodologia: sala de aula

Temas transversais
1- Levantamento de temas pertinentes a alfabetização de Jovens e Adultos;
2- Seleção de temas transversais;
3- Seleção de conteúdos mínimos para cada nível nos Ciclos;
4- Organização dos conteúdos de forma interdisciplinar;
5- Divisão dos conteúdos mínimos para o trimestre dos Ciclos

TABELA DE ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

CONTEÚDOS	LEITURAS	ATIVIDADES
Alfabetização/letramento	Leituras sobre teorias relacionada a alfabetização/ letramento do jovem e adulto	Levantamento de dados Propostas de atividades com alunos Apresentação dos dados Sistematização
Idoso Jovem Aluno especial EJA Profissão	Concepções Ensino/aprendizagem para jovens e adultos O trabalho e a Escolarização	Aplicação de atividades com alunos Apresentação dos dados Sistematização
Sala Multiciclada	Estratégias de ensino para os diferentes níveis em uma mesma sala	Organização de atividades Levantamento de materiais - Sistematização
Transdiciplinaridade	Temas transversais nas diferentes áreas do conhecimento.	Organização dos materiais Sistematização

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, Rosana. (2013). **As Políticas Educativas para o Setor da Educação de Adultos em Portugal:** As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006. Lisboa: Chiado Editora. 1ª ed.

Barros, Rosana. (2011). **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos**: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida - Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora. 1ª ed.

Freire, Paulo. (2009). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo; Freire, Ana Maria Araújo; Oliveira, Walter Ferreira de. (2014). **Pedagogia da solidariedade.** São Paulo: Paz e Terra. 1ª ed..

Macedo, Alessandra Aspasia Dantas de; Campelo, Maria Estela Costa Holanda. **Psicogênese da língua escrita:** as contribuições de Emília Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas. GT. Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18 – UFRN. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t181.pdf Acesso em março de 2011.

Pereira, Marina Lúcia de Carvalho. (2005). **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte MG: Autêntica/ FCH-FUMEC.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE OSASCO. (junho 2009). **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco.** Secretaria de Educação: Caderno 3. Coleção RECEJA. Junho 2009.

Silva, Ronalda Barreto. (2003). **Educação Comunitária:** Além do Estado e do Mercado? A Experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunitária – Cnec (1985-1998). Campinas, SP: Autores Associados.

Soares, Leôncio José Gomes. (2002). **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A.

Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino. (Orgs). (2006). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica. 2ª ed.

CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Danielle Marafon

Universidade Estadual do Paraná- Campus Paranaguá
dani.marafon@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo objetivamos discutir um currículo para a formação da criança da educação infantil, fundamentada nas ideias de Paulo Freire. Nossa discussão privilegiará a função pedagógica das instituições e a busca de uma identidade para a educação infantil. Entendemos que o trabalho a ser realizado com essa faixa etária deve tomar a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os ampliar, por meio de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças e que, concomitantemente, assegurem a aquisição de novos conhecimentos, bem como cumpram a sua função de educar e cuidar. Entendemos o cuidar como consideração das necessidades da criança em relação à qualidade da alimentação, proteção, saúde e afetividade. Para cuidar é necessário que sejam estabelecidos vínculos afetivos entre professor e aluno. Assim, cuidar da criança significa dar-lhe atenção, levando em consideração seu processo contínuo de desenvolvimento. Quanto à função de educar, sua caracterização se dá no compromisso pedagógico que se traduz na organização de situações em que a vivência das crianças, no que diz respeito ao conhecimento de mundo e de si mesma, envolvendo suas emoções e afetos, podendo resultar numa aprendizagem significativa. A aprendizagem dar-se-á, por um lado, no domínio por parte do professor de um amplo saber a respeito da realidade humana nas suas mais variadas expressões. Por outro, em sua capacidade de possibilitar à criança o estabelecimento de relações entre o conhecimento que já possui e o novo conhecimento que lhe é sugerido, em uma mediação pedagógica. Esse processo implicará em mudança, pois a diferenciação ou a ampliação dos conhecimentos prévios possibilitará aos educandos a realização de novas aprendizagens que, por terem percorrido esse caminho, podem ser consideradas significativas.Assim, ensinar na educação infantil consiste em planejar, orientar intencionalmente as aprendizagens de modo que ocorram em situações de cuidados. A busca de um bom ensino, com uma proposta para realizar o ser mais da criança, aqui é entendida como práxis, cuja preocupação é articular pensamento e ação com o objetivo de transformar o mundo. Portanto, fundamenta-se na compreensão da necessidade da criança apropriar-se e construir uma visão sobre o mundo, sobre si mesma, desenvolvendo suas potencialidades para compreender e interferir na realidade. Além disso, buscamos discutir o processo de ensinar e aprender na educação infantil, tendo o diálogo como estratégia de ensino e método didático. Freire entende o diálogo como processo dialético-problematizador. Assim, é por meio do diálogo que podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como a realidade inacabada e em constante transformação.

PRÁTICAS DE ENSINO PARTILHADO – O PAPEL DO ESPECIALISTA E DO EDUCADOR NO CASO DO ENSINO DA MÚSICA AO NÍVEL DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Helena Santana [1], Rosário Santana [2]
[1] Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, hsantana@ua.pt
[2] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, rosariosantana@ipg.pt

Resumo

Em Portugal, a formação das crianças em idade pré-escolar comtempla a prática das expressões. Contudo, a prática da expressão musical e o estudo da música em contexto pré-escolar desenvolve-se, muitas vezes, sem o auxilio de um profissional da área.

Determinar de que forma o comportamento das crianças se altera, e definir de que maneira as suas competências são, ou não, dilatadas, pela presença do profissional em música, enquanto agente de coadjuvação letiva, é a nossa proposta.

Neste sentido, delineámos um estudo quasi-experimental, analítico, ecológico e longitudinal, que nos permitiu fundamentar, não só a nossa proposta, como as hipóteses construídas.

1. Introdução

Em Portugal, a formação de crianças em idade pré-escolar, comtempla o estudo e a prática das expressões artísticas, nomeadamente a musical, enquadrando-se dentro da educação artística genérica. Nos termos dos artigos 7º e 11º do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro diferenciou-se, com exatidão, a educação artística genérica, da educação artística vocacional:

"Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral."; "Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica."

Em nosso entender, a prática do ensino das expressões artísticas, nomeadamente a musical, deve ser realizada com a ajuda de especialistas da área. Contudo, a prática da expressão musical, e o estudo da música em contexto pré-escolar, desenvolve-se, muitas vezes, sem o auxílio de um profissional especializado. No nosso entender, a prática da coadjuvação letiva, através de uma prática de ensino partilhada por parte de um profissional, neste caso da música, fomentaria a motivação e o desenvolvimento de competências não só musicais, como cognitivas, emocionais e comportamentais mais alargadas nos alunos. Determinar de que forma o comportamento das crianças se altera, e definir de que maneira as suas competências são, ou não, dilatadas, pela presença do especialista, enquanto agente de coadjuvação letiva, é a nossa proposta de investigação. Verificar igualmente a pertinência da presença, ou não, do educador em sala de aula, também.

Para testar a nossa proposta delineamos então um estudo ecológico, longitudinal, quasi-experimental e analítico, onde utilizámos diversas ferramentas de obtenção de dados, que nos permitiram fundamentar não só a nossa proposta, como as hipóteses construídas. As questões de partida que nos colocámos foram as seguintes: 1 – Como melhorar as competências musicais nas crianças em idade pré-escolar? 2 - Quais as ferramentas que podemos usar? 3- Constituirá a prática do ensino partilhado uma

mais-valia? Neste sentido construímos um conjunto de hipóteses: 1 – A prática do ensino partilhado e da coadjuvação letiva por parte de um profissional especializado na área da música concretiza-se como um fator positivo na melhoria do desenvolvimento e aquisição de competências cognitivas, musicais, emocionais e comportamentais pelos alunos ao nível do ensino pré-escolar. 2 – A motivação e o interesse dos alunos pela prática musical serão incentivados por estes mecanismos. 3 – A presença do educador em sala de aula revela-se um fator positivo. 4 – A partilha de conteúdos e práticas por parte do especialista ao longo do tempo intervalar entre sessões práticas será positiva. No conjunto das hipóteses formuladas sobressai aquela que nos permite indagar se a presença do educador em sala de aula ao longo da fase de aplicação do projeto se concretiza como uma mais-valia, ou não.

A investigação que apresentamos estudou assim o desenvolvimento e aquisição de competências musicais por parte de crianças em idade pré-escolar, tendo como variável a presença, ou não, do educador em sala de aula, e a partilha de conteúdos e práticas por parte do especialista em música ao longo do tempo intervalar entre sessões. Sabíamos que a sua presença, ou não, se refletiria de alguma forma na aquisição e no desenvolvimento de competências musicais por parte dos alunos, bem como no desenvolvimento da sua motivação e interesse pelas atividades que iríamos realizar. Determinar de que forma o seu comportamento se alterava, determinar de que forma se incrementaria o seu conhecimento musical, e de que forma as suas competências musicais seriam, ou não, dilatadas, foi assim o foco desta investigação.
Na obtenção de dados que fundamentassem, e permitissem a nossa investigação, optamos pela metodologia inerente à realização de um estudo quasi-experimental, analítico, ecológico e longitudinal como já referido. Neste sentido, aplicamos o nosso projeto através da realização de atividades pré-programadas em três grupos de crianças (um dos quais de controle), e na posterior análise de resultados. A variável, neste estudo, assenta na presença, ou não, do educador em sala de aula num dos grupos de trabalho, e a continuidade, ou não, do trabalho proposto pelo profissional de música no período que decorre entre as aulas semanais; este tempo da única responsabilidade do educador. Do estudo resultaram dados que fundamentam esta investigação e que permitem determinar de que forma a presença do educador em sala de aula pode estimular, ou comprometer, o desenvolvimento e aquisição de competências musicais em crianças em idade pré-escolar quando ministradas, em paralelo, por um agente exterior que tem como função coadjuvar visando melhorar a aprendizagem musical no ensino pré-escolar.

2. Descrição do trabalho

Assim, foi delineada uma metodologia que implementou este modelo em grupos de crianças de três escolas diferentes, sendo que em duas delas, foi aplicada a metodologia de trabalho proposta, e, a terceira, funcionou como grupo de controlo. A investigação contou com a participação de cinquenta e uma crianças. Para a escolha das turmas, entre as seis escolas com ensino pré-escolar pertencentes ao agrupamento, foram tidos em conta os seguintes aspectos:

Em relação às turmas:

1. homogeneidade dos grupos no que concerne a média de idade, o sexo e o número de alunos.
2. proximidade geográfica das turmas selecionadas.

No que concerne os educadores:
1. a sua formação a nível musical, nomeadamente se esta passou por um estudo formal e vocacional da música, ou se apenas por um ensino integrado na sua formação académica.
2. a sua capacidade vocal ao nível da entoação de melodias e canções.

Recolhemos ainda dados através de uma entrevista a cinco educadores do agrupamento, no sentido de apurar as suas práticas e rotinas no que respeita à prática musical em sala de aula.

No que concerne a amostra, esta comportou então 51 alunos divididos por 3 turmas pertencentes a 3 escolas distintas: turma A – 17 alunos (8 rapazes e 9 raparigas); turma B – 18 alunos (7 rapazes e 11 raparigas); turma C – 16 alunos (7 rapazes e 9 raparigas). A média de idades é de 4,2 anos no primeiro caso e 4,3 no segundo e terceiro casos. As turmas foram divididas em dois grupos distintos. Este facto deveu-se à necessidade de aplicar a investigação na mesma escola a grupos de trabalho que teriam, ou não, a presença do educador na sala de aula aquando das diversas sessões musicais (10 no total). Neste sentido,
1. a turma A foi dividida em dois grupos de 8 e 9 alunos respetivamente, tendo o cuidado de que os grupos fossem o mais homogéneos possível ao nível da média de idade, do sexo e do número de alunos.
2. a turma B foi dividida em dois grupos de 9 e 9 alunos respetivamente.
3. a turma C, o grupo de controle, foi dividida em dois grupos de 7 e 9 alunos respetivamente.

O primeiro dos grupos foi o que trabalhou com o especialista sem o educador presente na sala de aula; o segundo, sempre com 9 alunos e o mais homogéneo ao nível da média de idade, do sexo e do número de alunos, aquele que teve sempre a presença do educador em sala de aula aquando da realização das sessões musicais. Estas, em número de 10, tiveram a duração de trinta minutos cada, tendo sido realizadas ao longo de dois meses e meio. Nos quatro grupos organizados, foram abordados os mesmos conteúdos e utilizadas as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem. As turmas que tiveram o educador presente nas sessões, tiveram a possibilidade de ver dada continuidade às atividades feitas nas referidas sessões durante o restante horário lectivo. Nas turmas em que este não esteve presente, não houve nem acesso aos conteúdos ministrados, nem articulação com o trabalho realizado *à posteriori*, em sala de aula, por parte deste. A turma de controlo não teve sessões musicais ministradas pelo profissional de música. Foi realizada em todas as turmas uma sessão musical introdutória onde nos apresentámos e cantámos para as crianças, tendo elas cantado uma canção que foi gravada. Aos encarregados de educação de todos os alunos foi pedida autorização para a realização desta investigação.
Como metodologia de avaliação foram concebidos alguns exercícios cuja performance foi gravada em dois momentos distintos – na segunda e última sessão musical. Em seguida foi aplicada uma grelha de avaliação individual para cada aluno, tendo sido calculada a média a nível individual, e por grupo, dos alunos face a cada exercício prático. O conjunto dos exercícios contemplou a realização de 4 padrões rítmicos – um de divisão binária, outro de divisão ternária e dois mistos -, 4 padrões melódicos – dois em modo Maior e dois em modo Menor-, e a entoação de uma canção infantil. Na avaliação dos momentos performativos contámos com a

colaboração de três pessoas isentas (avaliadores 1, 2 e 3), que escutaram, avaliaram e escolheram o melhor momento de entre a gravação de cada aluno, não tendo conhecimento do momento que estavam a avaliar, se o primeiro ou o segundo.

2.1 Tarefas individuais realizadas pelas crianças durante a avaliação
As tarefas musicais realizadas pelas crianças pertencentes às 3 turmas em avaliação – turmas A, B e C - correspondiam às seguintes performances:
No domínio do ritmo foi pedido à cada criança que reproduzisse os padrões rítmicos que tinha escutado ou seja:
1. um ritmo de divisão binária,
2. um ritmo de divisão ternária,
3. dois ritmos mistos.

O objectivo final consistia na reprodução correta do ritmo que tinham ouvido, sendo a avaliação efectuada numa escala de 0 a 5. Os critérios de avaliação foram: o rigor conseguido ao nível da determinação das durações, da pulsação, da métrica, do tempo e do compasso. A média das classificações individuais, em cada um dos critérios de avaliação, contribuiu para a média individual de cada aluno, que contribuiu ainda para a média final de cada grupo, em cada um dos momentos de avaliação.

No que concerne a melodia, solicitou-se a cada uma das crianças que reproduzisse padrões melódicos, pré executados, sendo
1. dois no modo Maior.
2. dois no modo menor.

O objectivo final consistia na reprodução correta de cada uma das melodias/padrões melódicos, sendo a avaliação efectuada igualmente numa escala de 0 a 5. Os critérios de avaliação foram: o rigor conseguido ao nível da determinação das durações e das alturas sonoras, da afinação, da pulsação, da métrica, do tempo e do compasso.
No que respeita a canção, foi pedido que cantassem a canção infantil "O Balão do João", não lhe sendo imposta a *tonicalidade*, termo usado por Edwin Gordon, nem o andamento. O objectivo era que cada um dos alunos cantasse a canção: afinada e sem mudar de tonalidade, sem errar intervalos, mantendo a pulsação, com o ritmo correto, associando corretamente a letra à música. A avaliação foi também realizada numa escala de 0 a 5 para cada critério enunciado. A média das classificações individuais em cada um dos itens contribuiu para a média individual de cada aluno. Esta contribuiu ainda para a média final de cada grupo de alunos, em cada um dos momentos de avaliação. Os momentos de avaliação, em número de dois, tiveram entre si uma distância temporal de cerca de dois meses e meio (na segunda e na última das sessões como referido). Este intervalo de tempo permitiu que todas as crianças que compunham cada uma das duas turmas e grupos, num total de trinta e cinco, tivessem acesso a 7 sessões de trabalho efetivo, mais 2 sessões de avaliação, e uma inicial de apresentação; os resultados adiante expressos derivam da comparação entre as duas avaliações. À turma de controlo – turma C – aplicou-se a mesma metodologia de avaliação, tendo os alunos realizado não só os mesmos padrões rítmicos e melódicos, como a mesma canção, nas mesmas semanas em que as turmas A e B. Procedeu-se à sua avaliação seguindo a mesma grelha de avaliação.

3. Resultados

No que concerne os resultados apurados, e relativamente às turmas que tiveram os educadores a assistir, verificamos os seguintes resultados.

1 - ao nível dos padrões rítmicos.

Turma A

Ritmo	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Ritmo divisão binária	3,3	3,6	0,3
Ritmo divisão ternária	3,2	4,1	0,9
Ritmo misto 1	2,5	3,3	0,8
Ritmo misto 2	2,7	3,3	0,6

Tabela 1- resultados das avaliações dos padrões rítmicos

Turma B

Ritmo	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Ritmo divisão binária	2,3	2,9	0,6
Ritmo divisão ternária	1,9	3,0	1,1
Ritmo misto 1	2,2	3,8	1,6
Ritmo misto 2	2,1	4,7	2,6

Tabela 2- resultados das avaliações dos padrões rítmicos

2 - ao nível dos padrões melódicos.

Turma A

Melodia	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Padrão melódico Maior 1	3,8	4,2	0,4
Padrão melódico Maior 2	2,2	4,6	2,4
Padrão melódico menor 1	2,3	3,0	0,7
Padrão melódico menor 2	2,1	3,3	1,2

Tabela 3- resultados das avaliações dos padrões melódicos

Turma B

Melodia	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Padrão melódico Maior 1	3.1	4,4	1,3
Padrão melódico Maior 2	2,9	4,6	1,7
Padrão melódico menor 1	1,9	3,3	1,4
Padrão melódico menor 2	1,5	3,2	1,7

Tabela 4- resultados das avaliações dos padrões melódicos

3 - ao nível da canção.

Turma A

Canção	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
O Balão do João	3,4	4,7	1,3

Tabela 5- resultados das avaliações da canção

Turma B

Canção	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
O Balão do João	3,5	4,6	1,1

Tabela 6- resultados das avaliações da canção

Verificamos igualmente que os grupos de trabalho que não tiveram os educadores presentes na sala de aula obtiveram os seguintes resultados.

1 - ao nível dos padrões rítmicos.

Turma A

Ritmo	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Ritmo divisão binária	2,5	2,9	0,4
Ritmo divisão ternária	3,1	3,0	-0,1
Ritmo misto 1	2,5	3,1	0,6
Ritmo misto 2	3,3	3,4	0,1

Tabela 7- resultados das avaliações dos padrões rítmicos

Turma B

Ritmo	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Ritmo divisão binária	2,6	4,1	1,5
Ritmo divisão ternária	3,1	4,2	1,1
Ritmo misto 1	2,2	3,9	1,7
Ritmo misto 2	2,1	3,2	1,1

Tabela 8- resultados das avaliações dos padrões rítmicos

2 - ao nível dos padrões melódicos

Turma A

Melodia	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Padrão melódico Maior 1	4,1	3,7	-0,4
Padrão melódico Maior 2	3,7	3,6	-0,1
Padrão melódico menor 1	2,2	3,1	0,9
Padrão melódico menor 2	1,7	2,5	0,8

Tabela 9- resultados das avaliações dos padrões rítmicos

Turma B

Melodia	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Padrão melódico Maior 1	2,5	2,9	0,4
Padrão melódico Maior 2	2,7	2,8	0,1
Padrão melódico menor 1	2,2	2,4	0,2
Padrão melódico menor 2	2,1	2,5	0,4

Tabela 10- resultados das avaliações dos padrões melódicos

3 - ao nível da canção.

Turma A

Canção	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
O Balão do João	2,6	3,2	0,6

Tabela 11- resultados das avaliações da canção

Turma B

Canção	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
O Balão do João	3.0	4,1	1,1

Tabela 12- resultados das avaliações da canção

No que concerne os resultados apurados, a turma de controlo obteve os seguintes resultados.

Turma C

Ritmo	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Ritmo divisão binária	3,5	4,2	0,7
Ritmo divisão ternária	3,7	3,5	-0,2
Ritmo misto 1	2,6	3,1	0,5
Ritmo misto 2	2,5	3,3	0,8

Tabela 13- resultados das avaliações dos padrões rítmicos

Melodia	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
Padrão melódico Maior 1	4,1	3,6	-0,5
Padrão melódico Maior 2	4,0	3,6	-0,4
Padrão melódico menor 1	2,9	3,1	0,2
Padrão melódico menor 2	2,6	3,2	0,6

Tabela 14- resultados das avaliações dos padrões melódicos

Canção	1ª avaliação	2ª avaliação	diferença
O Balão do João	3,8	3,9	0,1

Tabela 15- resultados das avaliações da canção

Analisando o expresso, e que reflete a média conseguida por cada turma depois de avaliados os alunos de forma individual pelos 3 avaliadores, verificámos que ao nível dos padrões rítmicos quem demostrou maior evolução foi:

1. padrão rítmico de divisão binária, turma B - sem educador.
2. padrão rítmico de divisão ternária, turma B – com e sem educador. A turma C apresentou uma involução.
3. padrões rítmico misto 1, turma B - sem educador.
4. padrões rítmico misto 2, turma B - com educador.

Na concretização dos diferentes padrões rítmicos, sejam de divisão binária, ternária ou mista, constatámos que as turmas com maior evolução foram as turmas em que o educador esteve sempre presente na sala de aula. Verificámos ainda que quase metade dos alunos subiu de nível. Concluímos assim, que o trabalho realizado foi produtivo, mas ainda assim, insuficiente; nas duas turmas o número de alunos que conseguiram um nível positivo não atingiu os 50%. A média surge muitas das vezes compensada pela qualidade manifesta por alguns dos intervenientes. No padrão rítmico de divisão mista 2, a turma com maior evolução foi aquela em que o educador esteve presente. Salientamos que, neste grupo, mais de metade dos alunos conseguiu média positiva. Pensamos que a diferença de resultados entre estes dois padrões mistos se deve ao facto de o segundo iniciar e terminar em divisão ternária, uma vez que os alunos tiveram, na generalidade, melhores resultados no padrão rítmico de divisão ternária.

Ao nível dos padrões melódicos quem demonstrou maior evolução foi:

1. padrão melódico Maior 1, turma A - com educador.
2. padrão melódico Maior 2, turma A - com educador.
3. padrão melódico menor 1, turma B - com educador
4. padrão melódico menor 2, turma B - com educador.

No que diz respeito aos padrões melódicos verificámos assim que, em todos eles, sejam maiores e menores, as turmas com educador obtiveram melhores resultados, e no segundo momento. A turma sem educador obteve resultados mais positivos no primeiro momento, mas houve uma percentagem média de 25% dos alunos que

desceu de nível, enquanto que na classe com educador esta percentagem rondou os 10%. O trabalho com os padrões melódicos foi feito utilizando sempre silabas neutras, o que não foi referido como metodologia de trabalho pelos educadores, aquando da entrevista.

No que diz respeito à canção verificámos que em todos as turmas há um resultado mais positivo no segundo momento de avaliação. Pelas entrevistas, concluímos que os educadores das turmas em análise não têm uma metodologia de trabalho para a canção, trabalhando apenas ao nível da repetição da melodia, e pela junção sistemática do texto com a música. Assim, o trabalho de padrões rítmicos e frases melódicas como metodologia conducente à realização da canção foi apenas realizado nas sessões com o educador que pôde usufruir dessa metodologia, obtendo então melhores resultados neste item. Um dos aspectos que Gordon (2005: 53) foca é o processo de aprendizagem da canção dizendo que: "...como na música vocal, o texto desvia da música a atenção da criança." Deste facto, a nossa investigação mostra que os educadores deveriam investir num método de ensino da canção, incidindo também no trabalho de padrões rítmicos e melódicos sem letra associada. Este método permitiria trabalhar os intervalos melódicos sem recorrer a processos de memorização que não os musicais.

Na entonação da canção foram as turmas com educador que demonstraram maior evolução em quase todos os objetivos a atingir/avaliar. No entanto, foi o grupo sem educador que obteve melhor diferencial dos níveis positivos do primeiro para o segundo momento de avaliação. O maior diferencial não coloca a classe sem educador num nível superior à turma com educador: apenas no terceiro critério de avaliação - cantar a canção mantendo a mesma pulsação do início ao fim-, é que a classe sem educador obteve maior percentagem de alunos a subir de nível. Justificamos este facto, pela circunstância desta turma ser um grupo mais dinâmico.
Relativamente à turma de controlo, concluímos que houve sempre um maior número de alunos a descer de nível do que nas outras duas classes, logo piores resultados em todos os exercícios em avaliação. Nos padrões melódicos no modo maior, e na canção, é de salientar, ainda, que foi o grupo que, no primeiro momento, obteve os melhores resultados. Ao analisarmos o diferencial entre os dois momentos de avaliação, houve regressão num dos padrões rítmicos, o de divisão ternária, e nos padrões melódicos maiores.

4. Conclusões

Zabalza (1992) diz-nos que o espaço de influência educativa e os seus limites são mais difusos nesta etapa do desenvolvimento infantil, do que em níveis posteriores. Em sala de aula, entrecruzam-se os diversos ambientes sociais de pertença e entrelaçam-se os estímulos oriundos do âmbito familiar, do meio ambiente, dos grupos de novos companheiros de classe, e da própria estrutura institucional em que estão inseridos. Este facto denota uma relação osmótica permanente entre os distintos sistemas de enquadramento experimental da criança, sendo que a intervenção didática responde sumariamente a esse múltiplo espectro de estímulos e influências. É neste sentido que a preocupação em proporcionar um máximo de experiências nestas idades é essencial para o desenvolvimento da criança, sendo que a área da música proporciona efetivamente um grande manancial de experiências e possibilidades de desenvolvimento a vários níveis, nomeadamente o cognitivo, o emocional, o experimental e o comportamental.

Podemos deduzir pelos dados obtidos nesta investigação que o trabalho musical com profissionais é muito benéfico. Das duas turmas concluímos que a mais beneficiada foi a classe que teve o educador a assistir, pelo que é proveitoso o trabalho partilhado entre o profissional da área da música e o educador de infância. O grupo que obteve piores resultados foi a turma de controlo. Analisando os resultados podemos reflectir sobre a forma como o ensino pré-escolar deveria ser realizado. Uma pesquisa deste tipo, alargada a um universo maior, poderia ter uma maior representação. No entanto, os resultados confirmam as nossas hipóteses.

Referências Bibliográficas

Gordon, E. (2005). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1992, 1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA PRÁTICA CENTRADA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO FUTURO PROFESSOR

Carlos Alberto Ferreira
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
caferreira@utad.pt

Ana Maria Bastos
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Instituto de Filosofia da Universidade do Porto
abastos@utad.pt

Resumo

O estágio constitui um momento marcante para os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, já que nele são levados a mobilizar conhecimentos e competências diversificadas que foram adquiridos ao longo do curso. Por isso, a avaliação das aprendizagens nessa unidade curricular assume, sobretudo, uma dimensão formativa e fomadora. Sendo uma prática complexa, que incide sobre diferentes tarefas docentes e que implica os futuros professores na mesma, pretendemos, neste texto, descrever e refletir sobre a avaliação das aprendizagens no contexto do referido estágio.

Palavras-chave: estágio; avaliação formativa; regulação contínua.

1-As aprendizagens realizadas pelos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico no estágio

A formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, entendida como "o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada" (Estrela, 2002, p. 18), culmina com a prática de ensino supervisionada no contexto do estágio. Nele, os futuros professores mobilizam um conjunto de saberes e de competências que se espera terem adquirido ao longo do curso. Saberes e competências estas que são curriculares, didático-pedagógicos, organizacionais, éticas, de análise e de reflexão de situações ou de problemas educativos e de tomada de decisões para a sua reaolução (Alonso, 2005; Cunha, 2008). É neste sentido que Marcelo (2009) refere que o exercício da docência implica: o conhecimento para a prática, relacionado com conhecimento formal para a docência e o conhecimento formal pedagógico adquiridos ao longo da formação; o conhecimento na prática, que resulta da experiência pedagógica e da reflexão sobre a mesma; o conhecimento da prática, constituído por estratégias de acção pedagógica que advém da construção coletiva no seio dos pares.

Enquanto período de formação em que os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico iniciam a aprendizagem do exercício das funções docentes, é no estágio que se começam a ver e a sentir como professores. Por esta razão, Pacheco & Flores (1999, p. 54) afirmam que no estágio "a passagem do aluno a professor pressupõe uma descontinuidade tripartida- da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática- em que o contexto prático das escolas se destaca como aspeto marcante do seu processo de socialização profissional." Daí a importância da supervisão pedagógica exercida pelo supervisor da Universidade e pelo professor cooperante, porque é através dela que se procede à articulação teoria-prática pedagógica

e se inicia a construção do conhecimento prático do professor, que se desenvolverá e consolidará ao longo da carreira profissional.

O exercício da atividade docente é algo complexo, que pressupõe agir de acordo com um plano de aula previamente elaborado, mas também em situações imprevistas, pelo que conduz à tomada de decisões antes, durante e após a ação pedagógica, concretizada com a realização de importantes e diversificadas tarefas. Como o processo de ensino deve estar contextualizado para que possa dar garantias de que será adequado aos alunos a quem se destina, os futuros professores do 1º ciclo do ensino básico têm que conhecer o contexto de estágio, nomeadamente observando e recolhendo informações do meio, da escola e da própria turma onde irão realizar a prática de ensino supervisionada. Com este processo é-lhes possível diagnosticar as caraterísticas e as necessidades desse mesmo contexto, condição primeira e imprescindível para o exercício da docência com qualidade, porque ajustada a esse contexto (Soveral *et al*., 2005).

Tendo um conhecimento inicial dos alunos a quem vão ensinar, o futuro professor tem de planificar as aulas nas quais se vai responsabilizar. Esta planificação pressupõe a tomada de decisões didático-pedagógicas e de avaliação das aprendizagens, junto com os supervisores, mobilizando saberes específicos da docência e métodos e estratégias de ensino aprendidos durante o curso, bem como concebendo atividades e elaborando recursos didáticos ajustados aos conteúdos de ensino e aos alunos (Alonso, 2005; Marcelo, 2009). Porém, à medida que o estagiário vai lecionando e implementando a planificação, é comum deparar-se com situações imprevistas para as quais, a partir da reflexão na ação (Schön, 1992), é obrigado a decidir e a responder no imediato. Estas situações imprevistas estão relacionadas com a gestão do tempo, com as dificuldades ou com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, com a falta ou com a inadequação de recursos, com a lecionação a alunos com necessidades educativas especiais ou de outras culturas, etc (Marcelo, 2009). Respostas estas que nem sempre os futuros professores se encontram preparados para as dar da forma mais eficaz. É por isto que Cunha (2008, p. 74) diz que o exercício da prática de ensino "exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas." São estes conhecimentos e competências que vão permitindo aos estagiários encontrarem respostas para as situações imprevistas.

Para todas estas decisões a tomar ou tomadas durante o processo de ensino, os supervisores desempenham um papel primordial. É com a observação e com a realização de reuniões de reflexão e de orientação da prática de ensino supervisionada dos estagiários que supervisores e estagiários reflectem sobre a prática e orientam-na. Tais reuniões incitam e desenvolvem a capacidade de o futuro professor autoavaliar a sua prática docente e, com a ajuda dos supervisores, a encontrar estratégias que lhe possibilitem ultrapassar dificuldades e melhorar continuamente a sua própria prática de ensino. É com este sentido que Alonso (2005, p. 6) refere que no contexto da formação inicial de professores, em particular no estágio, se procura desenvolver no futuro professor "a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (*teorias práticas*) que oriente a tomada de decisões", sendo estas competências imprescindíveis numa escola de massas, plural e multicultural como a da atualidade.

Toda esta prática contínua de ensino supervisionada no 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro culmina com a descrição, análise e reflexão, orientadas por um enquadramento teórico, num relatório final de estágio

elaborado por cada estagiário e apresentado e defendido publicamente, o que, por si, também constitui um processo de aprendizagem desses futuros professores.

2-A avaliação da aprendizagem no contexto do estágio

O estágio no 1º ciclo do ensino básico tem características idiossincráticas, o que o torna num momento muito rico de aprendizagens contextualizadas e relacionadas com o exercício das funções docentes nos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico.

Dada a diversidade e a complexidade dos conhecimentos e das competências que os futuros professores têm que exercitar no contexto da prática de ensino supervisionada, a avaliação dessas aprendizagens tem que assumir, essencialmente, uma dimensão formativa e formadora dos estudantes. Pois, a avaliação tem que ser contínua e constituir um processo que, implicando o próprio estagiário, identifique as aprendizagens feitas e o que tem que melhorar na sua prática pedagógica. Ou seja, a avaliação da aprendizagem tem de ser realizada não para punir, mas para estimular o estagiário a aprender a ensinar (Barreira, Boavida & Araújo, 2006). Pois, a avaliação formativa e formadora constitui "uma estratégia dirigida a promover a autorreflexão e o controlo sobre a própria aprendizagem" (Pastor, 2011). Ao tomar como objeto a ação do próprio estagiário no ato de lecionação, a avaliação é feita através das "inferências acerca do que os estudantes sabem e podem fazer, baseando-nos no que vemos que dizem, fazem ou realizam num conjunto de situações particulares" (Brown & Pickford, 2013, p. 19). É desta forma que se torna possível avaliar as diversas aprendizagens que os estagiários realizam.

Através da recolha de informações sobre o processo de aprendizagem, para a qual se tem que utilizar diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, é possível diagnosticar atempadamente as dificuldades dos estagiários e o que precisam melhorar. Também assim é possível ao próprio estagiário, pela "retroinformação formativa, que é um dos meios principais para que os estudantes aprendam e melhorem" (Brown & Pickford, 2013, p. 23), tomar consciência das aprendizagens feitas e daquilo que precisam melhorar. Para isso, é preciso que estejam devidamente clarificados para ambos os intervenientes (supervisores e estagiários) os critérios de avaliação das diferentes tarefas que o estágio envolve. É com os critérios de avaliação que, por um lado, o supervisor e o estagiário têm uma orientação para a realização das tarefas e, por outro lado, pode ser analisado o desempenho dos estagiários nas mesmas. Em todo este processo é de particular importância o acompanhamento e a observação instrumentada dos estagiários no exercício das funções docentes, de modo a permitir verificar a transferibilidade do conhecimento e das competências na realização dessas funções e tarefas docentes (Pacheco, 2011). Também se revela adequada a utilização do portefólio, da entrevista ou diálogo com cada estagiário, que possibilita compreender as suas decisões didáticas e as dificuldades ou os erros diagnosticados pela observação da prática de ensino. Ainda é adequada a realização da prática da autoavaliação do estagiário e a realização por cada um deles de relatórios reflexivos sobre a prática pedagógica.

Apesar destes constituírem técnicas e instrumentos de avaliação que podem ser usados na avaliação das aprendizagens que os estagiários fazem e que permitem que essa avaliação constitua um processo que ajuda o futuro professor a aprender a ensinar, outros poderão ser usados. A decisão sobre os critérios de avaliação, as técnicas e os instrumentos a usar depende da finalidade e do objeto de avaliação, dos próprios estagiários, que devem ser ouvidos sobre a forma da sua avaliação, bem como da

reflexão sobre os aspetos menos bem conseguidos das práticas avaliativas realizadas na supervisão de estágios anteriores. Por isso se compreende a mudança na prática avaliativa de um ano letivo para outro, porque se pretende que vá sendo melhorada, aperfeiçoada e que cumpra a sua principal finalidade, que é a de servir de processo facilitador da aprendizagem dos futuros professores.

3-A avaliação das aprendizagens no estágio no 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Antes de passarmos à descrição e à reflexão sobre a prática de avaliação das aprendizagens dos estagiários realizadas no contexto do estágio no 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, faremos uma breve caraterização da referida unidade curricular.

3.1-Breve caraterização do estágio

O estágio no 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro constitui uma unidade curricular dos mestrados em ensino que formam futuros professores para esse ciclo do ensino básico e que ocorre no final dos cursos. Os objetivos que os estagiários têm que cumprir consistem em caraterizar o contexto educativo onde acontece o estágio (meio, escola e turma); planificar as atividades educativas do estágio; responsabilizar-se pela lecionação na turma do 1º ciclo, integrando as tecnologias da informação e comunicação na mesma; refletir criticamente sobre a prática de ensino supervisionada realizada.

Esta unidade curricular estrutura-se em três componentes:

1-**Aulas teórico-práticas:** realizadas no Seminário de Estágio e nelas são lecionados conteúdos programáticos (planificação de aulas, currículo do ensino básico, particularizando o do 1º ciclo do ensino básico, avaliação das aprendizagens e integração das tecnologias de informação e comunicação na prática educativa), é feita a orientação e o acompanhamento das planificações dos estagiários e ainda a reflexão sobre a prática de ensino supervisionada de cada um deles.

2-**Aulas práticas**: acontecem nas turmas do 1º ciclo do ensino básico onde os estagiários, em pequenos grupos (2, 3 alunos), realizam a prática de ensino supervisionada, inicialmente em grupo e, depois, individualmente.

3-**Apoio tutorial**: orientação das planificações e das atividades da prática de ensino supervisionada a partir das reflexões feitas no Seminário de estágio.

Trata-se de uma unidade curricular de natureza prática, orientada por um quadro teórico e curricular delimitado, na qual se pretende desenvolver nos estagiários as competências necessárias à responsabilização pela prática educativa no 1º ciclo do ensino básico.

3.2-A prática de avaliação das aprendizagens

Dada a natureza idiossincrática da unidade curricular, a avaliação das aprendizagens dos estagiários não pode ser perspetivada e realizada da mesma forma que a de outra unidade curricular teórica ou teórico-prática. Uma vez que a finalidade do estágio consiste em desenvolver as competências necessárias à responsabilização pela prática educativa no 1º ciclo do ensino básico, a avaliação das aprendizagens tem

que assumir uma dimensão formativa e formadora dos futuros professores, para além, obviamente, da dimensão sumativa que obrigatoriamente tem que existir. Quando se pretende avaliar competências desse tipo, o exame escrito não é o instrumento de avaliação indicado, na medida em que "a avaliação de competências está centrada em situações significativas, o que não se coaduna com a testagem ao nível das provas escritas e orais" (Pacheco, 2011, p. 105). Como as competências de ensino se evidenciam pela ação, ou pelas respostas educativas dos estagiários às situações ou problemas educativos com que se deparam e nos quais se efetiva a transferibilidade do conhecimento (Pacheco, 2011), são precisas outras técnicas, instrumentos e outra prática de avaliação. Sendo uma tarefa complexa e exigente, a avaliação das competências de ensino implica tomar como objeto a forma como o futuro professor responde ou age nas situações de responsabilização pelas atividades educativas (Aventín, 2010). Daí ser necessário definir critérios de avaliação, claros e precisos, para cada tarefa de estágio e observar com instrumentos, acompanhar e refletir com os estagiários sobre a prática de ensino supervisionada (Brown & Pickford, 2013; Pastor, 2011)**.** Por outro lado, como a avaliação da aprendizagem tem de ser vista como um processo ao serviço da aprendizagem do futuro professor, é fundamental implicar o estudante nessa avaliação, através da autoavaliação e da autorregulação da sua aprendizagem.

É atendendo a estas orientações teóricas que a prática de avaliação das aprendizagens no estágio do 1º ciclo do ensino básico tem sido perspetivada. Prática esta que, tomando como objeto as diferentes tarefas relacionadas com a docência, se tem estruturado por diferentes instrumentos de avaliação.

Relatório de Caraterização do Contexto de Estágio

A avaliação do trabalho de caraterização do contexto onde realizam o estágio (meio, escola e alunos) é feito na fase inicial do estágio, no período de observação de aulas do professor cooperante e é apresentado na forma de um relatório escrito. Nele, além da dita caraterização, refletem sobre os problemas desse contexto educativo e sobre as dificuldades dos alunos da turma. Os critérios usados na avaliação desse relatório são do conhecimento prévio dos futuros professores e relacionam-se com a estrutura, a redação, as informações e os problemas levantados do meio, da escola e dos alunos da turma, servindo-lhes, também, de orientação para a elaboração desse mesmo relatório. Este tem o peso de 1,5 valores na classificação final do estágio.

Planificações e responsabilizações pelas atividades educativas

Quando os estagiários iniciam a responsabilização pelas atividades educativas, realizam as respetivas planificações das aulas que os vão orientar na lecionação, planificações estas feitas sob a orientação do supervisor da universidade, no Seminário de Estágio e em tutoria. Essas planificações têm o peso de 2 valores na classificação final e são avaliadas a partir de critérios, que são antecipadamente comunicados aos estagiários. Critérios estes relacionados com a formulação dos objetivos, com a descrição e articulação dos conteúdos, com a clareza e sequencialização das atividades, com a natureza e integração dos recursos educativos no processo de ensino e de aprendizagem, com a clareza e a pertinência dos instrumentos usados na avaliação das aprendizagens e, ainda, com a articulação entre as diferentes componentes da planificação.

A responsabilização pelas atividades educativas, tarefa mais importante do estágio e onde os futuros professores mobilizam e desenvolvem diferentes competências relacionadas com a prática de ensino, é realizada por cada estagiário durante três dias de aulas seguidos por semana. Durante esta responsabilização, que tem o peso de 12 valores na classificação final no estágio, o professor cooperante e o supervisor da

universidade observam cada estagiário no processo de lecionação, para verificarem as aprendizagens que eles estão a fazer e as dificuldades ou erros cometidos. Para isso, socorrem-se de uma escala de graduação constituída por itens/critérios de observação relacionados com: domínio científico dos conteúdos de ensino e de aprendizagem e articulação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares; articulação dos conteúdos com as experiências de vida ou com situações quotidianas dos alunos; adequação e diversificação das atividades; diversificação de recursos didáticos, incluindo a utilização das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem; capacidade de o estagiário superar situações imprevistas; relação e controlo da turma; capacidade de reformular a atuação face às sugestões do professor cooperante e do supervisor da universidade. A escala de graduação é composta por cinco níveis: insuficiente; suficiente, bom, muito bom e excelente.

Reflexões sobre as responsabilizações das atividades educativas

As reuniões de reflexão, que acontecem no final dos três dias de prática de ensino supervisionada e nas quais os vários intervenientes, incluindo o professor cooperante, refletem sobre as aulas lecionadas pelo estagiário e as avaliam, têm como orientação os itens da escala de graduação referida. Para a reflexão e avaliação das aulas de cada estagiário existe um instrumento designado de "perfis", que consiste no escalonamento dos itens/critérios de avaliação da escala de graduação por cinco perfis: insuficiente, suficiente, bom, muito bom e excelente. Assim, é pela reflexão sobre a aula a partir dos critérios definidos em cada perfil que se procede à classificação dos três dias da semana de aulas de cada estagiário, já que a cada nível corresponde um intervalo de valores numa escala de 0 a 20.

Auto e Heteroavaliações

Ainda os referidos critérios de reflexão e de avaliação servem de referente para a autoavaliação do estagiário em cada semana da sua responsabilização e para a heteroavaliação do seu grupo de estágio relativamente às aulas leccionadas por cada colega. A finalidade da auto e da heteroavaliações é a da tomada de consciência por parte do estagiário que se responsabilizou pelas aulas das aprendizagens feitas e dos aspetos que tem que melhorar na sua prática educativa. Esta auto-avaliação conta 1,5 valores e a heteroavaliação 1 valor na classificação final no estágio.

Relatório de Integração das TIC

Dada a importância que as tecnologias da informação e comunicação assumem na atualidade, podendo contribuir para um ensino mais motivador, interactivo e de pesquisa por parte dos alunos, os futuros professores, para além de as terem que utilizar no processo de ensino, elaboram um relatório de integração desses recursos didáticos na sua prática de ensino supervisionada. Este relatório consiste na reflexão, enquadrada teoricamente, dessa integração e tem o peso de 2 valores na classificação final do estágio.

Assiduidade

Por se considerar que o estágio é uma unidade curricular construída pela participação nas diversas atividades que a estruturam, se o futuro professor do 1º ciclo do ensino básico tiver faltas injustificadas às aulas da sua responsabilidade ou das dos colegas de estágio, ao seminário de estágio e ao apoio tutorial é-lhe retirado até 2 valores na classificação final do estágio.

Todos os instrumentos e elementos de orientação, reflexão e avaliação no estágio mencionados anteriormente vão constituir um portefólio de estágio, que é entregue no final da unidade curricular, para que o supervisor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com cada professor cooperante, possa refletir sobre a classificação final a atribuir a cada estagiário.

Considerações finais

O estágio é um período da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico muito rico em termos de aprendizagens. Representando o culminar de uma primeira etapa da formação e desenvolvimento profissional do professor, nele os estagiários têm de mobilizar diferentes conhecimentos e competências que lhe permitem responder aos desafios e às tarefas que a docência envolve.

Deste modo, a avaliação das aprendizagens que os estagiários fazem tem que ser entendida, quer pelo supervisor da universidade, quer pelos professores cooperantes e estagiários como um processo de ajuda a aprender a ensinar. Não sendo uma tarefa fácil, a prática da avaliação das aprendizagens no estágio do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro envolve os diferentes atores nessa avaliação e estrutura-se por diferentes critérios e instrumentos de avaliação, que se pretendem adequados às finalidades e aos diversos objetos de avaliação. Assim, para além de diferentes documentos mencionados neste texto, a avaliação realiza-se pela observação e respetivos registos das responsabilizações pela prática de ensino dos estagiários, bem como pela auto e pela heteroavaliações dos mesmas.

É uma tarefa complexa e exigente, que pressupõe clareza, rigor, transparência e ética na avaliação, mas sujeita a mudanças semestrais/anuais em função da experiência avaliativa que o responsável pela unidade curricular vai realizando. Mudanças estas que têm ocorrido para tornar a avaliação melhor, mais eficaz e, como referimos atrás, que ajude cada vez mais os futuros professores a aprenderem a ensinar.

Referências bibliográficas:

Alonso, Luiza (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Gabriela Portugal & Luisa Alvares Pereira (Org.). *Atas do I Simpósio Nacional de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspetivas Futuras*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 1-17.

Aventín, Magdalena Bonsón (2010). Desarrollo de competências en educación superior. In Ascención Blanco (Coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. 2ª edição. Madrid: Narcea Ediciones, p. 17-34.

Barreira, Carlos, Boavida, João & Araújo, Nuno (2006). Avaliação formativa- Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, p. 95-133.

Brown, Sally & Pickford, Ruth (2013). *Evaluación de habilidades y competências en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Cunha, António Camilo (2008). *Ser Professor- Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Estrela, Maria Teresa (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*, v. XI, nº 1, p. 17-28.

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, p. 7-22.

Pacheco, José Augusto & Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Pastor, Vitor M. López (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. 2ª edição. Madrid: Narcea Ediciones.

Schön, Donald A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In António Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91.

Soveral, Cristiana *et al*. (2005). Práticas pedagógicas na formação de professores do 1º ciclo: um modelo em debate. In Gabriela Portugal & Luisa Alvares Pereira (Org.). *Atas do I Simpósio Nacional de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspetivas Futuras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

A Formação de Professores e o Desenvolvimento Curricular

Sandra dos Anjos Canário Custódio Ribeiro [1, 2]

[1]**Escola D. Carlos I- Sintra**

[2]**CIED- Escola Superior de Educação de Lisboa**

sandracanario@hotmail.com

Introdução

Ao longo do exercício das funções de formadora e supervisora de professores, tentei compreender, interpretar e dar significado ao que ía observando, pelo que me pareceu emergirem práticas que entendíamos dissonantes dos modelos de formação a que os referidos professores tinham estado sujeitos. Tomei como uma primeira referência para este juízo o conteúdo do Decreto Lei nº 241/2001, DR nº 201, de 30 de Agosto (que regula o perfil de competências do professor, em Portugal), confrontando os perfis que este diploma traça com os desempenhos que íam sendo observados. Estas constatações permitiram evidenciar a centralidade da formação de professores na problemática educativa, considerada, aí, como fator de enquadramento do currículo.

Na vulgaridade do discurso, o termo currículo, é utilizado tendo subentendido o significado de plano de estudos prescrito (ou enunciado) e é confundido com o conceito de programa. Desta forma, torna-se pertinente debater, num primeiro momento, o conceito de currículo para identificar os seus referentes e selecionar aquele ou aqueles que suportem esta investigação.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo é aceite como a realidade central de qualquer aprendizagem e revela-se à medida que entra em processo, expressando-se no desenvolvimento curricular. Desta forma o currículo em processo determina os elementos que assume e são eles que vão constituir ou circunscrever o âmbito do desenvolvimento curricular e apontar os elementos que o constituem. Por isso, "a reformulação do sistema educativo, quer no todo quer em qualquer das suas partes, implica sempre intervenções no desenvolvimento curricular"(p. 31).

Idem (2007) referem que no quadro atual das tendências e políticas educativas mundiais, outro conceito integrador do desenvolvimento curricular, é o conceito de competência que é entendido como "o saber em uso, referencial da aprendizagem pretendida, mediador essencial entre o currículo escolar e a demanda social que o legitima" (p.115).

Portanto, é precisamente a competência visada que constitui a meta a alcançar pelo currículo escolar.

Desta forma, a aquisição de competências passa a ser uma questão central na formação inicial de professores, sobretudo no que respeita ao currículo, em particular no que se refere a atividades próprias da sua elaboração e implementação. Neste contexto, emerge um desafio importante às instituições de formação inicial.

Por outro lado, o ensino e a aprendizagem de algumas matérias têm sido polémicos no nosso país, evidenciando-se neste contexto, a Matemática – matéria estigmatizada ao longo do século XX e que, segundo entendemos, se enquistou com alguns mitos. Esta será uma das perspetivas que justificará o crescimento dos seus níveis de insucesso que traduzem, naturalmente, um modo de pensamento e uma forma de ação. Recorde-se, a propósito, que nos estudos internacionais, como no Programme for International Student Assessment (PISA), no Third Internacional Mathematics and Science Study (TIMSS) e nas provas de aferição nacionais, os alunos portugueses demonstram desempenhos muito fracos.

Tendo presente as situações referidas, importa refletir sobre alguns modelos de formação de professores numa investigação com o objeto de estudo centrado em aspetos da dinâmica do currículo, mais propriamente no seu desenvolvimento por fases, com incidência na fase da operacionalização na área científica da Matemática. Estes aspetos respeitam aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e situam-se na área científica da Matemática. Assentam na relação da prática conhecida/explorada com o modelo de formação inicial a que se sujeitaram e com as formas ou modos como continuaram essa formação inicial.

Da análise do diploma legal, atrás referido, que define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita às práticas pedagógicas, emerge um modelo de formação de professores baseado em competências que indicia a profundas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, assumimos como ideia central da presente investigação, o confronto, relativamente aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, entre o perfil de competências identificado com o perfil de competências desejado no que respeita à operacionalização curricular, na área científica da Matemática.

A finalidade deste trabalho prende-se, então, com a identificação de um conjunto de competências necessárias ao perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da operacionalização do currículo, na área científica da Matemática.

Para atingir esta finalidade propusemo-nos prosseguir os objetivos seguintes: (i) analisar o perfil de competências do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, estabelecido em

documentos normativos portugueses; (ii) comparar o desempenho dos professores formados em escolas públicas com o dos professores formados em escolas privadas; (iii) identificar os critérios de atuação desses professores na seleção e aplicação de atividades pedagógicas, na área da Matemática; (iv) reconstruir um perfil desejado, na base das competências necessárias.

Metodologia ou métodos- Instrumentos de pesquisa ou fontes utilizadas

Neste estudo parti de um quadro teórico que me permitisse uma adequada exploração empírica; tentei estabelecer a articulação entre as duas dimensões do trabalho - teórica e empírica – e concretizar os objetivos a que me propus no inicio da investigação.

Este trabalho constitui uma investigação de natureza qualitativa no sentido que lhe é conferido por Denzin e Lincoln (2005), ou seja, uma investigação que se apoia numa multiplicidade de métodos, e que compreende uma perspetiva interpretativa, construtivista face ao objeto de estudo. No entanto, utilizei também dados quantitativos já que segundo Yin (2010) a pesquisa de métodos mistos pode permitir que o pesquisador aborde questões de pesquisa mais complexas e reúnam uma série mais rica e mais forte de evidência. Na presente investigação optei por um estudo de caso educacional (Bassey, 2002) porque se enquadra numa pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos e decisões em educação, com objetivo de melhorar a ação educativa.

Os dados empíricos foram recolhidos através de grelhas de observação, de planificações, de grelhas de pós-observação e de grelhas de análise dos portefólios (recolhidos no contexto da formação e supervisão de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na área científica da Matemática); e entrevistas aos Presidentes das Associações de Pais e Presidentes de Instituições de Ensino Superior (de onde os participantes lecionavam e onde se tinham formado) acerca do ensino da Matemática e do papel do professor. Os dados quantitativos foram analisados no Programa SPSS e os dados qualitativos no Programa N- Vivo 7.

Conclusões

As conclusões assentam num primeiro ponto ao esboço do perfil do professor atual, na sequência dos resultados empíricos, confrontando-o com aquele que nos parece desejado pelas disposições do diploma considerado como chave (o Decreto Lei nº 241/2001, DR nº 201, de 30 de Agosto- legislação portuguesa) e as características do atual programa de Matemática. O segundo ponto, incide em sugestões reforço da consistência de um profissional do ensino da Matemática.

Os dados obtidos levam-nos a concluir que os professores parecem não apresentar todas as competências que vêm definidas no referido Decreto Lei. Parece ressaltar uma grande lacuna relativa à formação inicial no que diz respeito à integração dos saberes científicos. Outro aspeto menos positiva refere-se aos instrumentos de avaliação utilizados pelos participantes que não parecem estar em consonância com o que é referido na legislação em vigor nem com o que está definido no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. O tema mais trabalhado foi o que se relaciona com Números, Operações e Cálculo muitas vezes integrado na Resolução de Problemas. A área da Geometria, na 1ª observação, foi pouco utilizada mas na última observação obteve uma melhoria acentuada. O motivo parece estar relacionado com o facto de " sendo os alunos de então, os professores de hoje, tudo leva a crer que a Geometria continua a ocupar um lugar secundário na sua esfera das preocupações" (Ribeiro e Cabrita, 2004, p.140). O tema menos trabalhado foi o da Álgebra e Funções o que pode dever-se ao facto dos participantes estarem, na altura do estudo, a orientar-se pelo Antigo Programa de Matemática do Ensino Básico que ainda estava em vigor.

Os participantes também manifestam dificuldade em implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento. A maioria dos participantes também não proporciona aos alunos a oportunidade de realizarem atividades de investigação utilizando diversos materiais didáticos. Os materiais manipulativos adquiridos no mercado foram mais utilizados no tema Números, Operações e Cálculo, o que se justifica uma vez que fazem parte do contexto das tarefas selecionadas. As calculadoras e computadores são muito pouco utilizados pelos professores.

Contudo, parecem promover uma participação ativa dos alunos na construção prática de regras de colaboração e respeito solidário; também se relacionam positivamente com as crianças e com os adultos e, alguns promovem o gosto pela matemática, incentivando-os a resolver problemas. Estes resultados levam-nos a concluir que ainda há um longo caminho a percorrer pelas instituições formadoras de professores no sentido de atingir o perfil definido pelo atrás referido Decreto-Lei uma vez que este diploma é um quadro de orientações para a formação inicial.

Referindo-se aos sistemas de formação inicial de professores, Ribeiro (1989) e Ponte (1998) sublinham haver necessidade de melhoria ao nível dos planos de estudo e programas de formação de professores porque estes não estão a contribuir para o progresso na educação. Parece ser necessário um maior estreitamento entre o que as instituições de formação propõem e o que praticam. Por outro lado, e considerando o que

são as exigências para o ensino da Matemática, pode-se interrogar se a elaboração e o desenvolvimento dos programas de formação têm atendido à complexidade crescente do processo de ensino e de aprendizagem e à mudança necessária a operar no papel do professor na sala de aula. Monteiro, Costa e Costa (2004) identificaram mudanças a operar na sala de aula e no papel que o professor desempenha nas aprendizagens de Matemática dos alunos, no que respeita ao desenvolvimento da compreensão conceptual e na resolução de problemas. Segundo as autoras, é importante "o foco no pensamento por parte das crianças, o seu envolvimento em atividades significativas, a necessidade de que os alunos explicitem processos de raciocínio, que avaliem soluções para problemas e o recurso a materiais diversos"(p.191).

Ao compararmos as respostas dos professores formados em instituições de carácter público com as dos professores formados em instituições de carácter privado verificamos que existem algumas diferenças. Os professores formados nas escolas públicas dizem ter sido valorizada, na sua formação inicial, a promoção de instrumentos de planificação adequados à prática em sala de aula e que, na formação contínua, sentem a necessidade de aprofundar conhecimentos numa determinada área. Estes professores realçam, também, o ensino por pesquisa, utilizam com mais frequência os exercícios de aplicação, embora nas aulas observadas é a resolução de problemas que sobressai enquanto tarefa preferida e utilizam as tarefas de cruzamento interdisciplinar com a Língua Portuguesa, com o Estudo do Meio e com as Expressões. Ao nível dos materiais, utilizam mais os calculadores multibásicos verticais e as calculadoras. Enquanto que os professores formados em escolas privadas valorizam o ensino por transmissão, o trabalho a pares e o tema que trabalham com mais frequência são as unidades de medida.

No que diz respeito ao perfil de competências desejado, com base nas competências necessárias parece essencial, ao professor de Matemática:

• possuir uma sólida formação, um conhecimento teórico renovado e alicerçado e uma sistemática atenção crítica à alteração social, para que perante esta seja capaz de proceder a adaptações e/ou alterações de métodos e rotinas de trabalho, sem descurar que um professor deve ser um especialista em Matemática;

• saber identificar com segurança e clareza, os objetivos de cada unidade didática, explicitando as tarefas propostas em cada fase de trabalho, definindo o modo de trabalho que pretende (individual, a pares, de grupo), estimulando e despertando a curisodade intelectual dos alunos, o desejo de aprender, o entusiasmo pela descoberta;

• saber planificar, com base no conhecimento científico, pedagógico e didático e considerando as necessidades individuais dos alunos,

• ser capaz de criar empatia com os alunos, respondendo de forma adequada, quando solicitado;

• ter em atenção o nível de conhecimentos e o nível etário dos alunos, ser motivador, proporcionar ao aluno formas de pensamento e sistemas de trabalho consistentes;

• possuir também um saber prático para mobilizar conteúdos científicos, para situações didáticas específicas;

• saber utilizar o conhecimento matemático, utilizando a comunicação oral e escrita;

• dedicar mais horas à Matemática para que possam desenvolver os processos matemáticos que parecem descurados no primeiro ciclo, organizando o trabalho em torno de projetos;

• utilizar as tecnologias porque parece afigurar-se como uma medida urgente para as aulas de Matemática pelas potencialidades que encerra;

• refletir sobre as práticas, fazendo a sua auto-avaliação no contributo para o seu aperfeiçoamento profissional;

• criar um clima de aula, desenvolvendo a coesão e cooperação em grupo e ouvindo os alunos no respeito pela sua intervenção nos debates;

• estabelecer boas relações com os alunos e com os restantes elementos da comunidade educativa, sabendo trabalhar em equipa;

• apropriar a multiplicidade de fontes de conhecimento com as suas implicações no ensino;

• ajudar os alunos a construir o seu projeto pessoal e, posteriormente, profissional, no final do ensino básico;

• saber aprender com o meio envolvente pelas implicações que esse meio tem no futuro dos alunos.

Referências

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings. Burckingham*: Open University Press.

Denzin, N-K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gaspar, M. I. e Roldão, M. C. (2007). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Monteiro, C.; Costa, C. e Costa, C. (2004). Competências Matemáticas à Saída da Formação Inicial. Em A. Borralho, C. Monteiro e R. Espadeiro (Org.), *A Matemática na Formação do Professor* (pp. 169-196). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação- Secção de Educação e Matemática.

NCTM. (1991). *Normas para o Ensino e Avaliação em Matemática*. Lisboa: APM e IIE.

NCTM. (1991a). Professional Standards For Teaching Mathematics. Reston: NCTM. (Tradução Portuguesa: Normas Profissionais para o Ensino da Matemática, Lisboa: APM/IIE, 1994).

NCTM. (1994). Addenda Series, Reston: NCTM.

NCTM. (2000). E-Standards (http;//standards.nctm.org/document/charpter1/índex.htm).

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Reston: NCTM (Tradução Portuguesa. Lisboa: APM).

Ponte, J.P. (1998). *Da Formação ao Desenvolvimento Profissional*. Conferência apresentada no ProfMat 98, Guimarães. Lisboa: APM.

Ribeiro, A.C. (1989). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação* (1ªed.). Lisboa: texto Editora.

Legislação referida

2001

Decreto Lei nº 240/2001, DR nº 201, de 30 de Agosto

Decreto Lei nº 241/2001, DR nº 201, de 30 de Agosto

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE - CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO PELOS PARES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Luiz Cláudio Almeida Queiroga [1]

Albertina Oliveira [2]

Carlos Barreira [3]

[1] Instituto Piaget, Viseu, claudio.queiroga@gmail.com

[2] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, aolima@fpce.uc.pt

[3] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo

Neste trabalho pretendemos apresentar o estudo de validação do questionário face à avaliação do desempenho docente (ADD), construído de raiz para o efeito, e apresentar alguns resultados preliminares. Os sujeitos participantes, num total de 108, são docentes de um Agrupamento de Escolas da Região Centro. Os resultados apurados indicam que o questionário reúne boas características psicométricas e que há diferenças significativas nas atitudes dos professores avaliados que solicitaram observação de aulas em comparação com os que não a solicitaram. Também se observou que os professores que desempenharam cargos na ADD apresentam atitudes significativamente mais favoráveis em relação ao desenvolvimento profissional do que os que não os desempenharam.

Palavras-Chave: Avaliação do desempenho docente; avaliação pelos pares e desenvolvimento profissional

1. Introdução

Os professores desempenham um papel fundamental na evolução do sistema educativo, das escolas e, consequentemente no sucesso escolar dos alunos, daí a pertinência de indicadores de controlo que permitam aferir da qualidade dos serviços prestados pelos docentes. A avaliação do desempenho docente (ADD), embora considerada um instrumento regulador e certificador, tem sido percecionada pelos professores como não contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, em vez de se encontrar ao seu serviço. A conceção que os professores têm da ADD, é que esta desempenha mais uma função certificativa do que formadora, assumindo um papel de prestação de contas sobre o trabalho efetuado. Nesta perspetiva, a ADD é entendida "como um juízo sobre a *performance* que deve, em princípio, refletir uma competência, mas que, com alguma frequência, é entendida como um juízo sobre a própria pessoa" (Alves & Machado, 2010, p. 99).

A ADD tem vindo a ser alvo de grandes modificações ao longo dos últimos anos. Passou-se de uma avaliação de forte incidência da componente de autoavaliação, simplista, com pouca perspetiva de desenvolvimento profissional, controlada pelos avaliados, para uma avaliação mais diversificada, que integra um sistema de observação, onde os processos de avaliação pelos pares passaram a ser orientados por

pressupostos da supervisão. Esta perspetiva de avaliação/supervisão[1] em contexto real de ensino, através do trabalho entre pares, potenciando uma cultura colaborativa, podia ter sido percecionada como uma inovação no processo de avaliação, com forte impacto na formação e desenvolvimento profissional. Contudo, por um lado, o confronto entre duas lógicas aparentemente contraditórias, de regulação e de prestação de contas, e por outro, o facto de o processo contemplar avaliadores internos sem qualquer formação específica em supervisão pedagógica, sem que os avaliados lhes reconhecessem competências para tal, levou a que a ADD não fosse bem aceite pelos professores. Esta situação gerou uma nova mudança no sistema de ADD, passando recentemente a supervisão pedagógica a ser realizada por pares externos, tal como estabelece o Decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro.

A avaliação de professores, só recentemente é que tem sido alvo de debate, reflexões mais minuciosas e criteriosas pela comunidade política e investigadora, numa clara alusão à sua evidente e necessária proficiência para a evolução dos sistemas educativos, escolas e sociedades modernas. Este grau de relevância foi descurado no passado, e como salientam Alves e Machado (2010), o reconhecimento da importância dada à avaliação dos professores é recente, em virtude de não ser concebida e percebida como um instrumento essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Em Portugal, a ADD encontrou muitas resistências por parte dos professores, que criaram obstáculos e entraves à sua implementação e, consequentemente, à consecução dos seus objetivos. Apesar de, e segundo Paquay (2004, citado por Aguiar & Alves, 2009), a ADD se reger, por um lado, pela regulação, com enfoque no desenvolvimento profissional e, por outro, pelo controlo, centrado na prestação de contas, os professores percecionam a ADD mais como um dispositivo de controlo, numa lógica de exame às suas capacidades, conhecimentos e competências profissionais, para assim poderem progredir na carreira. Paradoxalmente, ADD surge como um meio que os professores possuem de verificar os seus conhecimentos, de dimensioná-los, de diagnosticarem dificuldades e lacunas, numa lógica formadora e de desenvolvimento profissional, para que assim consigam enfrentar de forma autónoma, responsável os desafios que os contextos educativos emergentes requerem. Graça, et al (2011, p. 21) referem que a "abordar a avaliação de desempenho do ponto de vista formativo, é transformá-la numa poderosa ferramenta ao serviço das práticas dos professores, ou seja, um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional."

As recomendações internacionais referem que a avaliação de professores deve ter por base o pressuposto do desenvolvimento profissional dos docentes, tendo em vista, por um lado, o aperfeiçoamento contínuo das práticas letivas, e por outro, as escolas como organizações, que não estão dissociados nem visualizadas como isoladas no sistema, pelo que, indubitavelmente, esta ligação leva-nos a inferir que, para a consecução dos objetivos educacionais, o processo educativo tem que ser equacionado na sua globalidade, sendo a avaliação de professores uma peça fundamental na engrenagem educativa. Neste sentido, "a avaliação de desempenho docente pode ser encarada como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permite às escolas alcançar, de forma mais efetiva, os seus objetivos" (Simões, 2000, p. 21).

Ao longo dos tempos, o conceito de ADD tem-se modificado, bem como os seus pressupostos, objetivos e agentes intervenientes, dependendo sempre da época a que está vinculada. Com a aprovação em 1986, da Lei do Bases do Sistema Educativo (LBSE), esta temática voltou a aparecer nos discursos e cogitações políticas. O modelo

[1] Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho

de ADD assente no Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, foi revogado após dois anos de vigência, a partir do momento em que o ministério voltou a alterar o Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho, entrando em vigor o Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho. Este tinha como finalidade garantir uma efetiva ADD com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito. Por outro lado, as alterações do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visam clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação. Com a regulamentação do referido decreto ocorreram alterações na ADD, isto porque, os seus pressupostos assentavam em pilares do paradigma construtivista, com forte pendor no caráter formativo dos professores através de observação de aulas, perspetivando-se um processo continuado de prática reflexiva entre avaliador (relator) e avaliado. Este processo desenrolava-se através da vertente de supervisão pedagógica, mais propriamente, pela avaliação pelos pares, e que na opinião de Alarcão (2009, p. 119), "emerge como uma auto e heteroavaliação", com o objetivo de desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas, vinculadas à preparação, organização e realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e ao processo de avaliação das aprendizagens.

2. Objetivos do estudo

Definimos como objetivos do estudo conhecer, por um lado, a opinião dos professores avaliados/observados e professores avaliados/não observados face à ADD e, por outro, a opinião dos professores com e sem cargos, no âmbito da ADD, relativamente à avaliação pelos pares internos e externos. Para efeitos do presente texto, centramo-nos apenas nos objetivos enunciados, embora eles façam parte de um projeto mais alargado.

Para a consecução do estudo, optámos por utilizar o plano de investigação de cariz fenomelógico-interpretativo. Segundo Merriam (2002) este tipo de plano tem como objetivo compreender e descrever um fenómeno em profundidade, a partir da perspetiva dos participantes incorporados no seu contexto real de ação. De entre as várias estratégias de investigação possíveis, optámos por realizar um Estudo de Caso, que convocou uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa (Amado, 2013). Em termos quantitativos, foi desenvolvido de raiz um questionário para avaliar as perceções dos professores sobre a avaliação de desempenho docente e a relação da avaliação pelos pares e o desenvolvimento profissional. Do ponto de vista qualitativo, realizaram-se entrevistas exploratórias semi-estruturadas e análise de documentos. No que respeita à componente quantitativa do estudo, formulámos as seguintes hipóteses, as quais implicaram a construção de raiz do Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente - "QOADD":

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados que recorreram à observação de aulas e os professores avaliados que não recorreram à observação de aulas em relação à ADD.

Hipótese 2: As atitudes dos professores relativamente à avaliação pelos pares internos e externos diferem significativamente em função do departamento curricular.

3. Metodologia da investigação

Para o desenvolvimento do questionário foi levado a efeito um estudo piloto que envolveu análises documentais, entrevistas exploratórias, a própria experiência docente do investigador principal, outros questionários e a literatura específica da área. De seguida, explanaremos os passos que envolveram a construção e validação do questionário. Em segundo lugar, damos conta do estudo principal no agrupamento de escolas *XPTO.*

3.1 Estudo Piloto

Para a sua consecução realizámos um levantamento de informações profícuas, e para tal utilizámos para a recolha de dados a análise documental e entrevistas exploratórias com vista a preparar a construção do questionário.

A análise documental surge pelo facto de assumirmos a necessidade de obtenção de informação contextual que permita complementar a obtida pelo referencial teórico e normativo, facilitando a construção do questionário. Recorremos a documentos escritos produzidos no e pelo agrupamento *XPTO*, aquando da implementação e operacionalização da ADD, tais como: atas do júri de avaliação, algumas atas da CCAD, documento sobre a definição dos professores relatores e professores avaliados com observação de aulas, documento referencial, atas das reuniões de pré-observação e pós-observação, reflexões críticas efetuadas pelos avaliadores e avaliados e o relatório de autoavaliação.

As entrevistadas exploratórias emergem pela necessidade de obtenção de informação sobre o mais recente Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro, sobre ADD. A utilização desta técnica nesta fase inicial do estudo assume um papel preponderante e exploratório, "pois neste momento o objetivo é a compreensão geral das perspetivas sobre o tópico" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Para a descodificação das informações colhidas, utilizámos a análise do conteúdo que, segundo Vala (2009, p. 104) "é uma técnica de tratamento de informação". A categorização[2] foi concebida anteriormente à efetivação da análise dos dados. Assim, definimos como categorias: ADD pares internos e ADD pares externos; e como subcategorias: aspetos positivos e negativos em cada uma das categorias consideradas, incluindo, também, a subcategoria critérios de seleção na categoria ADD pares externos.

O questionário foi, assim, construído com base nos referenciais teórico-normativos, na análise documental, nas entrevistas exploratórias, bem como na nossa experiência pessoal, enquanto professor avaliado com observação de aulas. O questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente - "QOADD", abarca quatro dimensões fundamentais para melhor compreensão da problemática em estudo: *Avaliação do Desempenho Docente; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional dos Professores* e *Avaliação pelos Pares*. Quanto às respetivas categorias, definimos cinco para a dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*: *constrangimentos/mais-valias*; *supervisão pedagógica; observação de aulas; autoavaliação* e *organização pelas escolas/agrupamentos.* Na dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica,* definimos três categorias: *organização; avaliadores/avaliados e ciclo de supervisão pedagógica.* Quanto à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores,* e tendo por base o modelo de ADD, preconizado pelo Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de janeiro, designámos como principais categorias a

[2] Para Bardin (2009, p. 145) "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos".

contemplar, as quatro dimensões de avaliação constantes neste dispositivo: *vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa* e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.* Na dimensão *Avaliação pelos Pares*, subdividimo-la em três categorias basilares: *avaliação pelos pares; avaliação pelos pares internos* e *avaliação pelos pares externos.*

Após a elaboração dos itens integrantes do questionário, tal como recomendam Hill e Hill (2009, p. 166), procedemos a um primeiro teste do QOADD, no sentido de avaliar a clareza e compreensão dos mesmos. Segundo estes autores "em todos os tipos de questionário é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa, e de preferência a duas ou três, para ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo". Com esta administração preliminar, pretendemos também verificar a clareza das instruções, a adequação da escala de respostas, e a pertinência dos itens, bem como identificar potenciais aspetos a melhorar.

Para esta aplicação preliminar do QOADD, utilizámos, no âmbito do método de reflexão falada, uma grelha de Queiroga (2002), onde registámos os indicadores verbais e não verbais dos professores inquiridos. Para tal selecionámos quatro participantes, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, distribuídos da seguinte forma: um membro da comissão de coordenação da avaliação do desempenho (CCAD), um avaliador, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas.

Esta aplicação revelou-se de extrema importância, pois permitiu-nos identificar lacunas e dúvidas que o questionário apresentava, sendo que os comentários e sugestões manifestados pelos inquiridos foram tidos em conta na versão final do questionário piloto.

Consumada a validação preliminar do QOADD, os investigadores devem, segundo Coutinho (2011), preceder a fase da recolha definitiva dos dados, aplicável à população final do estudo, com a operacionalização do instrumento. Isto é, efetuar um estudo piloto que possibilite iniciar a averiguação da sua fiabilidade e validade. Com a validação inicial do QOADD, pretendemos identificar todos aqueles aspetos que seria necessário alterar para se obter um instrumento adequado do ponto de vista psicométrico, isto é, sem ambiguidade, com qualidade científica e apto a medir o construto em estudo.

A população alvo deste estudo piloto incluiu todos os professores do pré-escolar e do 1º, 2º e 3º ciclos dos dois mega agrupamentos, de uma escola básica e dos três agrupamentos de escolas públicas do concelho de Viseu. Para a constituição da amostra optámos pelo método de amostragem não probabilístico por conveniência. A amostra final do estudo piloto ficou composta por 305 (40,3%) professores da população, em que 224 (73,4,%) são do sexo feminino e 81 (26,6%) do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma: 43 (43%) são docentes na escola básica 2,3 Grão Vasco; 39 (37,1%) professores pertencem ao agrupamento de escolas de Mundão; 41 (25,4%) ao agrupamento de escolas do Viso; 104 professores ao mega agrupamento Viseu Norte, em que 59 (36,6%) são do agrupamento de escolas Azeredo Perdigão-Abraveses e 45 (51,7%) do agrupamento de escolas D. Duarte-Vil de Soito; 78 professores pertencem ao mega agrupamento Viseu Sul, sendo que, 55 (56,7%) destes, lecionam na escola básica 2,3 Infante D. Henrique (Repeses) e 23 (52,2%) na escola básica 2,3 D. Luís Loureiro (Silgueiros).

Com vista à aplicação do questionário solicitámos autorização à Direção Geral de Educação e aos diretores dos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu. Como forma de abarcar o maior número possível de respondentes, considerámos que as reuniões de departamento seriam fundamentais para apresentar o estudo, por isso

contactámos os coordenadores de departamento antes do início das reuniões do conselho pedagógico. Os dados obtidos através do questionário foram analisados pelo programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0.

3.1.1 Análise psicométrica do questionário

Como forma de verificar a fiabilidade do QOADD, efetuámos a análise da consistência interna, através do método de *Alfa de Cronbach*, cujos dados aparecem expressos no quadro 1.

Quadro 1. Valores de *Alpha de Cronbach* do QOADD no estudo principal

Dimensões	Grupo	Categorias	Total itens	Alpha de Cronbach
Avaliação do Desempenho Docente	A	Constrangimentos/mais-valias	8	0,80
		Observação de aulas	3	
Processo de Supervisão Pedagógica	B1	Organização	2	0,73
		Avaliadores/Avaliados	3	
		Ciclo de supervisão pedagógica	1	
Desenvolvimento Profissional dos Professores	C	Vertente profissional, social e ética	9	0,82
		Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	4	0,82
		Participação na escola e relação com a comunidade educativa	3	0,60
		Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	2	0,74
		Todas	18	0,90
Avaliação pelos Pares	D	Avaliação pelos pares	4	0,77
		Avaliação pelos pares internos	4	0,80
		Avaliação pelos pares externos	9	0,71
		Todas	17	0,63

Quanto à validade, optámos pela utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE), com uma extração dos fatores pelo método das componentes principais e uma rotação ortogonal *varimax* com a normalização de *Keiser-Meyer Olkin* (KMO). Não tendo sido detetados problemas relativos aos requisitos para a AFE, e após a análise dos respetivos resultados, que evidenciaram, efetivamente, as quatro dimensões atrás referidas (Avaliação do Desempenho Docente, Processo de Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional dos Professores e Avaliação pelos Pares*)*, procedeu-se a diversos refinamentos, tais como redução do número de itens e eliminação de categorias na primeira dimensão.

Assim, o QOADD ficou composto por *70* itens (dos 93 iniciais) e as dimensões ficaram constituídas pelas seguintes categorias: Quanto à dimensão Avaliação do Desempenho Docente passou a estar organizada em duas categorias: constrangimentos/mais-valias e observação de aulas; No que respeita à dimensão Processo de Supervisão Pedagógica continuou subdividida em três categorias: organização; avaliadores/avaliados e ciclo de supervisão pedagógica; relativamente à dimensão Desenvolvimento Profissional dos Professores, manteve as quatro categorias, vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida; e a dimensão Avaliação pelos Pares

permaneceu subdividida em três categorias: avaliação pelos pares; avaliação pelos pares internos e avaliação pelos pares externos.

No que concerne à estrutura do QOADD, o Grupo A, respeitante à dimensão *Avaliação do Desempenho Docente*, ficou constituído por 11 itens, em que a categoria *constrangimentos/mais-valias* apresenta 8 itens, enquanto a categoria *observação de aulas* é constituída por 3 itens. A dimensão *Processo de Supervisão Pedagógica* continuou organizada em dois Grupos, o B1 ficou constituído por 6 itens, sendo que 2 itens dizem respeito à categoria *organização*, 3 à categoria *avaliadores/avaliados* e 1 item à categoria *ciclo de supervisão pedagógica*. O Grupo B2 continuou organizado em 18 itens, em que a categoria *organização* é constituída por 4 itens, a categoria *avaliadores/avaliados* inclui 4 itens e a categoria *ciclo de supervisão pedagógica* contém 10 itens. Quanto ao Grupo C, que diz respeito à dimensão *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, após a eliminação de três itens, ficou constituído por 18. A categoria *vertente profissional, social e ética* apresenta 9 itens, a categoria *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* contém 4 itens, a categoria *participação na escola e relação com a comunidade educativa* é constituída por 3 itens e a categoria *desenvolvimento e formação profissional ao longo da* vida possui 2 itens. O Grupo D corresponde à dimensão *Avaliação pelos Pares*, e possui 17 itens, sendo que a categoria *avaliação pelos pares*, apresenta 4 itens, a categoria *avaliação pelos pares internos* contém 4 itens e a categoria *avaliação pelos pares externos* apresenta 9 itens.

Mantivemos a escala de Likert de cinco pontos, *Concordo Totalmente, Concordo, Não Concordo nem Discordo, Discordo e Discordo Totalmente*, para os Grupos A, B1, C e D. Para o Grupo B2, em virtude de estarmos perante itens factuais, sobre como decorreu o processo de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas, estabelecemos a escala de resposta *Sim, Não e Às Vezes*.

3.2 Estudo Principal

Com o processo inerente à construção e validação do questionário finalizado, estávamos em condições de passar à fase seguinte da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 94) "quando se procura um contexto ou um tema para um estudo de caso sente-se, frequentemente, um dilema quanto ao local onde encontrar a chamada situação "típica"". Constituiu-se como critério principal, a opção por um agrupamento de escolas onde tenha ocorrido um número avultado de observação de aulas, no processo de ADD por pares internos no ano letivo 2010/2011. Confrontados com o facto de muitos agrupamentos de escolas cumpriam este requisito, estipulámos um segundo critério de seleção. Stake (2009) menciona que os investigadores devem escolher um caso de fácil acesso e que aceitem colaborar na investigação. Perante esta nova condição, conjeturou-se que o agrupamento de escolas onde um dos investigadores lecionava poderia ser o caso ideal para o desenvolvimento do estudo. No contacto efetuado com o diretor do agrupamento de escolas *XPTO*, este informou que dos 140 professores que desempenhavam funções no estabelecimento de ensino, 72 tinham solicitado observação de aulas. Após esta constatação, e a confirmação de que este agrupamento cumpria com os dois citérios previamente estabelecidos para a seleção do caso, solicitámos a colaboração para a realização do estudo, que foi aceite. A amostra final ficou constituída por 108 professores, dos quais 12 pertencem ao departamento curricular do Pré-Escolar, 31 ao do 1º Ciclo, 17 ao de Matemática e Ciências Experimentais, 9 ao de Ciências Sociais e Humanas, 14 ao de Ensino Especial, 14 ao de Línguas e 11 ao departamento de Expressões.

Para a aplicação do questionário contactámos o diretor do agrupamento de escolas *XPTO* onde solicitámos o nome dos coordenadores de departamento. Encetámos contactos pessoais com os coordenadores de departamento do agrupamento de escolas, informando-os do âmbito e dos objetivos da investigação. Todos os coordenadores concordaram com a estratégia de aplicação do instrumento no início de uma reunião de departamento curricular, tendo sido um êxito face ao número de questionários recolhidos.

Para a análise dos dados provenientes do QOADD, recorremos a técnicas de estatística descritiva, nomeadamente, médias, frequências e desvios padrão e técnicas de estatística inferencial, como o *Teste T-* e a *Anova unifatorial (one-way)*.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Passaremos de seguida a expor os resultados obtidos através do questionário no que respeita às hipóteses em teste.

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados que recorreram à observação de aulas e os professores avaliados que não recorreram à observação de aulas em relação à ADD.

Constata-se pela análise do quadro 2, que existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores avaliados que recorreram observação de aulas e os professores avaliados que não recorreram observação de aulas, ao nível da dimensão ADD [$t_{(106)}$= 2,135; p= 0,035].

Quadro 2. Dados das atitudes dos professores relativamente à ADD, em função da variável solicitação/não solicitação de observação de aulas

Dimensão	Solicitou observação de aulas	N	Média	Desvio Padrão	*t*	*p*
Atitudes_ADD_Total	Sim	51	30,23	6,604	2,135	0,035
	Não	57	27,78	5,283		
	Total	108				

Os resultados do quadro 2 evidenciam atitudes mais favoráveis acerca da ADD (diferenças estatisticamente significativas), por parte dos professores avaliados que recorreram à observação de aulas em comparação com os que não recorreram à respetiva observação. A ADD instituída no 2º ciclo de avaliação assenta em determinados princípios, assumindo o duplo objetivo de regulação e de prestação de contas. Determina a existência de quotas, com impacto direto na progressão da carreira. O processo é operacionalizado através da observação de aulas como condição necessária para a obtenção da menção qualitativa de muito bom ou excelente. Não obstante alguns destes pressupostos, pelo facto de estarem associados ao carácter sumativo, e terem gerado controvérsia e discórdia no seio da comunidade docente, levaram a um aumento dos pedidos de observação de aulas que passou de 16,5% no 1º ciclo de avaliação para 41% no 2º ciclo de ADD (CCAP, 2010). Os dados obtidos na caracterização da amostra, revelam que dos 108 professores participantes, 51 solicitaram observação de aulas, o que perfaz uma percentagem de 47,2%, pelo que estão em consonância com os do relatório da CCAP. Assim, apesar da polémica, como já referido, os professores que solicitaram observação de aulas, ao obterem resultados mais favoráveis, reconhecem a utilidade da ADD, os seus benefícios e vantagens, aceitando que os professores devem ser alvo de avaliação. Apesar de a ADD estar

associada a um dispositivo de certificação, pode contribuir para a melhoria das práticas, como refere a generalidade dos professores que participaram no estudo de Tarrinha (2010).

Hipótese 2: As atitudes dos professores relativamente à avaliação pelos pares internos e externos diferem significativamente em função do departamento curricular.

Pela análise e interpretação do quadro 3, podemos referir que as atitudes dos professores relativamente à avaliação pelos pares internos [$F(_6)$= 4,835; p= 0,000] e avaliação pelos pares externos [$F(_6)$= 2,964; p= 0,010], diferem significativamente em função do departamento curricular.

Os dados indicam que em relação a avaliação pelos pares externos existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º Ciclo e os professores do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas. Quanto à avaliação pelos pares internos, existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º Ciclo e os professores dos departamentos curriculares de Ciências Sociais e Humanas e de Educação Especial.

Quadro 3. Dados das atitudes dos professores relativamente à avaliação por pares internos e externos, em função do departamento curricular

Dimensão/categoria	Departamento Curricular	N	Média	DP	*F*	*p*
Atitudes_API_Total	1º Ciclo	31	13,61	2,30474	4,835	0,000
	Matemática e Ciências Experimentais	17	11,94	2,98895		
	Ciências Sociais e Humanas	9	9,33	1,87083		
	Pré-Escolar	12	11,58	2,02073		
	Educação Especial	14	10,35	2,89846		
	Línguas	14	11,92	3,09998		
	Expressão	11	11,63	1,91169		
	Total	108				
Atitudes_APE_Total	1º Ciclo	31	23,18	5,45561	2,964	0,010
	Matemática e Ciências Experimentais	17	24,41	3,57174		
	Ciências Sociais e Humanas	9	27,21	3,49017		
	Pré-Escolar	12	25,16	4,21757		
	Educação Especial	14	26,66	1,80278		
	Línguas	14	26,92	4,28709		
	Expressão	11	23,41	3,59420		
	Total	108				

No que concerne à avaliação pelos pares internos, os resultados indicaram que existem diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º Ciclo e os professores do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas. Os professores do departamento curricular do 1º Ciclo são os que possuem atitudes mais favoráveis, enquanto os professores do departamento de Ciências Sociais e Humanas são os que apresentam atitudes menos favoráveis. No que concerne à avaliação pelos pares externos, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores do departamento curricular do 1º Ciclo e os professores do departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas. Curiosamente neste caso, já são os professores do departamento curricular de

Ciências Sociais e Humanas os que possuem atitudes mais favoráveis e os professores do departamento do 1º Ciclo os que demonstram possuir atitudes menos favoráveis. Estes resultados contrastam com os obtidos no estudo efetuado por Coelho (2011), em que os professores do 1º Ciclo indicaram que a avaliação deveria ser operacionalizada por uma equipa externa. Apesar da avaliação pelos pares internos ter suscitado tensões, (des)-confiança nos avaliadores e problemas de credibilidade, o processo de supervisão pedagógica, segundo os resultados do estudo de Machado (2012), foi pautado pelo trabalho colaborativo, salientando-se positivamente o bom relacionamento entre os intervenientes e o feedback ocorrido na observação de aulas. No âmbito da avaliação pelos pares externos os docentes precisam de "abrir as portas das suas salas de aula aos colegas, abandonando a conceção de que se trata de propriedade privada" (Cruz, 2011, p. 86). Deste modo, os professores do 1º Ciclo parecem preferir fazê-lo perante pares que conhecem, que possam explorar a "função reguladora" (Machado, 2009, p. 56), que integra o modelo internalista, em que os avaliadores estão familiarizados com os contextos em que os professores desenvolvem a sua atividade. Opinião contrária parecem ter os professores do departamento de Ciências Sociais e Humanas, em que a avaliação pelos pares externos pode responder a questões de falta de legitimidade e de formação dos avaliadores, de compadrios, de injustiças, de competitividade e de tensões, que foram evidentes no modelo interno apesar de, como salienta Machado (2009, p. 53), possuir "débil capacidade de indução reguladora das práticas e dos desempenhos profissionais".

5. Conclusão

Em primeiro lugar, é importante realçar o trabalho cuidado e exaustivo, desenvolvido com a construção e validação do questionário sobre avaliação do desempenho docente, o que vem conferir uma maior credibilidade aos resultados obtidos.

Neste sentido, podemos afirmar que os professores avaliados, que solicitaram observação de aulas, têm atitudes mais favoráveis em relação à ADD do que os colegas que não solicitaram observação de aulas. No que concerne à avaliação pelos pares externos, existem atitudes menos favoráveis por parte dos professores do departamento curricular do 1º Ciclo Ensino Básico em relação aos que pertencem aos departamentos curriculares de Ciências Sociais e Humanas. Pelo contrário, os professores do departamento curricular do 1º Ciclo possuem atitudes mais favoráveis, em relação à avaliação pelos pares internos, do que os colegas que integram os departamentos curriculares de Ciências Sociais e Humanas e de Educação Especial. Podemos, desta forma, referir que as atitudes dos professores, no que respeita à avaliação por pares internos e por pares externos no âmbito da ADD, diferem em função do departamento curricular a que pertencem.

Por fim, mencionar que o estudo aqui apresentado faz parte de um trabalho mais abrangente, realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Formação de Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tendo como principal objetivo compreender se a avaliação por pares internos e externos tem proporcionado a melhoria das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional dos professores, o presente estudo pretende dar um contributo para o enriquecimento da investigação no contexto da ADD.

6. Bibliografia

Aguiar, J., & Alves, Mª. (2009). Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e Efeitos na Qualidade do Processo de Ensino/Aprendizagem. *Atas do X congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3560-3575). Braga: Universidade do Minho.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8,* 119-127.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, Mª., & Machado, E. (2010). *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente.* Porto: Areal Editores.

Alves, Mª., Flores, Mª., & Machado, E. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho.* Santo Tirso: De Facto Editores.

Amado, J. (2013). (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. (2011). *Avaliação do desempenho docente - A realidade do 1º ciclo.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Machado, Mª. (2012) *Perspetivas dos professores do 1º Ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional.* Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática.* Coimbra: Edições Almedina.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2011). *Relatório anual (2010) sobre o processo de avaliação do desempenho docente.* Ministério da Educação. In http://www.ccap.min-edu.pt/relatorios.htm (consultado em janeiro de 2014)

Costa, N., Ventura, A., Barreira, C., Machado, E., & Leal, R. (2010). Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentais na investigação. *2º Congresso Internacional de Avaliação em educação.* 4,5,6 de novembro. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas-supervisão e colaboração. In E. Machado, Mª. Alves, & F. Gonçalves (Org). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De facto Editores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Eisman, L. (1998). El Processo de Investigación. *In* Mª Bravo & L. Eismam. *Investigación educativa* (pp. 69-107). Sevilha: Alfar.

Faucher, C., & Tardif, J. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In Mª. Alves, E. Machado (1º ed.), *o Polo de Excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 32-53) Porto: Areal Editoras.

Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores.* Mangualde: Edições Pedagogo.

Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: Da conceção à realização.* Loures: Edições Técnicas e Científicas.

Flores, Mª. (2010). *A Avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações.* Porto: Areal Editores.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente - Um guia para a ação.* Lisboa: Lisboa Editora.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito – Teoria e práticas.* Oeiras: Celta Editora.

Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: Uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In Anais *Atas do IV Colóquio Luso Brasileiro, VIII-Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias e Métodos.* 2, 3 e 4 setembro. Brasil: Florianópolis.

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A., & Martín, A. (1995). *Tecnicas de investigacion en ciencias sociales.* Madrid: Dyhinson.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: Fondements et pratiques.* Ottawa: Éditions Agence.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Machado, E. (2009). Para uma perspetiva crítica dos "Modelos" de avaliação do desempenho docente. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, *Elo 16*, 51-59.

Machado, Mª. (2012). *Perspetivas dos professores do 1º ciclo sobre a supervisão no processo da avaliação de desempenho e os seus efeitos no desenvolvimento profissional.* Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.

Machado, E., Alves, Mª., & Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes.* Santo Tirso: De facto Editores.

Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa – Modelos de evaluacion de programas.* Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: Cuadernos de la Uned.

Merriam, S. (2002). *Introduction to qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação.* Santo Tirso: De Facto Editores.

OCDE (2009). *Teacher evaluation in Portugal.* In P. Santiago, D. Roseveare, G. Van Amelsvoort, J. Manzi e P. Matthews. *OCDE Review. Full Report.* July.

Pacheco, J., & Flores, Mª. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L., & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In L. Paquay, P. Perrenoud, Mª. Altet, & É. Charlier. *Formando professores profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.

Pestana, Mª., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Queiroga, L. (2002). Processos de avaliação da formação contínua – Um estudo na Região Centro. Dissertação de mestrado. Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Rivilla, A., & Angulo, L. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y professores.* Madrid: Editorial Universites.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e Crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Alberello, F. Digneffe, Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributo para uma análise crítica.* Lisboa: Texto Editora.

Stuflebeam, L., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: Guia teórico y prático.* Madrid: Paidós.

Tarrinha, A. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*: *Como conceber e realizar o processo de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (2009). A análise do conteúdo. *In* A. Silva & J. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores.* Porto: Edições Asa.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2ª ed.). London: Sage Publications.

Legislação consultada:

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
Decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de julho. *Diário da República, I série – B – Nº 152 – 4 de julho de 1992* (Regulamenta o processo de Avaliação do Desempenho do pessoal docente do ensino não superior, previsto no Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril).

Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de maio. *Diário da República, I série – B – Nº 112 – 15 de maio de 1998* (Regulamenta o processo de Avaliação do Desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância).

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 14 – 19 de janeiro de 2007* (Estabelece o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto regulamentar de nº 2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 7 – 10 de janeiro de 2008* (Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente).

Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República, 1ª série – Nº 120 – 23 de junho de 2010* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).

Decreto-Lei de 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Procede à alteração ao Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO E DE ESCRITA DO TEXTO EXPOSITIVO E DO ENSAIO DE OPINIÃO NO 8.º ANO DE ESCOLARIDADE

Sara Ferreira, Maria Helena Damião, Maria Prata, Tatiana Brites
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal
sara.ferreira@fpce.uc.pt

Resumo

Apresenta-se um estudo de natureza quase-experimental cujos objetivos foram a adaptação de estratégias do Programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) relativas à planificação do ensaio de opinião e do texto expositivo, e a verificação dos efeitos da sua instrução na escrita de alunos do 8.º ano. A investigação decorreu durante o ano letivo de 2013-2014, em duas escolas do ensino básico do concelho de Coimbra. Cada escola trabalhou, nas aulas de Português, uma das duas tipologias de texto em estudo. A análise de dados está a decorrer, pelo que neste artigo não se apresentam resultados.

1. Introdução

Até à década de setenta do século passado, a competência de escrita, tendencialmente considerada "uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos" (Niza et al., 2011, p. 7), supunha-se derivada de um certo "dom" que os alunos possuíam ou não. Suponha-se, além disso, que haveria uma transferência direta da competência de leitura e dos aspetos gramaticais e semânticos para a produção de textos (Niza et al., 2011; Preto-Bay, 2005). Porém, nos últimos anos, tem havido, por parte de investigadores e educadores, uma tomada de consciência das dificuldades dos alunos na concretização desta tarefa, a qual é corroborada por múltiplos estudos (por exemplo, Sousa, 2012; Rogers & Graham, 2008).

Além disso, tem vindo a ser evidenciada a necessidade de se proceder ao ensino explícito da escrita em todas as suas componentes (convencional, linguística, mecânica e cognitiva) (Alamargot & Fayol, 2009). Com esse fim, vários programas têm sido produzidos, baseando-se muito deles em teorias cognitivistas (Festas, 2002). O *Programa de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação* (SRSD) (Harris et al., 2008) é um deles, sendo também um dos mais estudados.

2. O ensino da composição escrita de textos

A escrita de textos de diferentes tipologias, além de constituir um requisito académico básico, revela-se como uma capacidade fundamental no exercício da cidadania. Duarte (2008, p. 9-10) lembra que "para serem textualmente competentes, os jovens têm de ter sido objeto de aprendizagens e treinos vários no que concerne várias questões de Linguística Textual". Trata-se, efetivamente, de uma condição fundamental quer para a compreensão quer para a produção de textos (Adam, 1992; Duarte, 2008; Preto-Bay, 2005; Stalloni, 2010).

Cabe, pois, à escola tornar os alunos capazes de produzir textos "que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), o que passa por trabalhar com eles três tipos de competências: compositiva, a ortográfica e gráfica (Barbeiro & Pereira, 2007). Trata-se de um trabalho complexo de ensino que requer a instrução explícita para que os alunos aprendam de forma eficaz.

Ora, é este trabalho de ensino que nos interessa explorar: diversos autores têm atribuído a esse fator as graves dificuldades ao nível da escrita que os alunos portugueses revelam em provas nacionais (GAVE, 2011; GIASE, 2004/2005), fazendo notar as discrepâncias entre as orientações curriculares e as práticas pedagógicas (Carvalho, 2002; Duarte, 2008; Neves & Oliveira, 2001; Niza et al., 2011). Especificam que a primazia dada às componentes convencional, linguística e mecânica da escrita em detrimento da componente cognitiva, bem como o pouco tempo despendido nas aulas para a trabalhar, além dos momentos da sua avaliação, encontram-se entre os principais obstáculos a uma aprendizagem bem conseguida. Niza et al. (2011, p. 9) salienta que "os alunos produzem pouca escrita, dado que o professor não pode estar permanentemente a corrigi-la" e Carvalho (2002, p. 95) declara que nas aulas de Português "a escrita é mais veículo de comunicação do que objeto de ensino-aprendizagem".

Na tentativa de superar estas dificuldades o Ministério da Educação e Ciência, no Relatório dos Exames Nacionais de 2011, apelava ao reforço de estratégias com base em modelos processuais, reiterando "a importância de intervenções didáticas que privilegiem um ensino da escrita assente, igualmente, na explicitação de características de tipologias, tendo em vista um domínio multifuncional desta competência, transversal e crucial para o sucesso na vida académica" (Sousa, 2012, p. 13).

3. Programa de desenvolvimento de estratégias de autorregulação (*Self-Regulated Strategy Development* - SRSD)

Este programa, que inclui estratégias de escrita e de autorregulação, foi concebido por uma equipa de investigadores norte-americanos (Graham, 2008; Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008) e tem vindo a ser aplicado há mais de trinta anos.
A intenção inicial dos autores era ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem mas essa intenção foi ampliada, sendo o SRSD atualmente aplicado em diversos contextos escolares, em turma, em pequenos grupos, em tutoria e individualmente.

O requisito mínimo para o usar é o aluno saber ler e escrever, podendo, assim, recorrer-se a ele desde o início da escolaridade até ao ensino superior (Harris et al., 2011; Harris et al., 2012); a sua área de intervenção tem ido além da escrita, apoiando também os alunos a ler, a soletrar e na matemática (Harris et al., 2008).

No que diz respeito à área da escrita, guia-se por três objetivos fundamentais: dominar os processos cognitivos envolvidos na planificação, produção, revisão e edição de textos de diferentes tipologias (narrativo, expositivo, opinião, etc.); desenvolver a capacidade de monitorizar e gerir a escrita; e desenvolver atitudes positivas face à escrita e face si próprios como escritores. E contempla seis estádios de instrução – *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios*; *Discutir*; *Modelar*; *Memorizar*; *Apoiar*; e *Desempenho autónomo* (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011) –, que devem ser entendidos de modo flexível, funcionando como linhas orientadoras e não como etapas fixas e pré-determinadas, podendo ser reordenados, modificados, repetidos ou eliminados, de acordo com as necessidades dos alunos.

Este programa foi estudado empiricamente em vários países (e.g. Estados Unidos da América, Portugal, Alemanha, Turquia, Egito) que confirmaram a sua eficácia. No nosso país foi objeto de atenção por parte de investigadores da Universidade de Coimbra, no âmbito do Projeto "Ensino de Estratégias de Escrita" (PTDC/CPE-CED/102010/2008) (Ferreira et al., 2012; Festas et al., in press; Rebelo et al., 2012; Sousa et al., 2012) e, mais recentemente, de investigadores da Universidade do Porto (Limpo & Alves, 2013), em ambos os casos respeitante ao "ensaio de opinião".

4. Métodos e Procedimentos

A investigação que aqui se apresenta, inserida no projeto de doutoramento intitulado *O ensino da escrita através do Programa de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (SRSD)*, aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (SFRH/BD/84392/2012), pretende contribuir para minimizar as dificuldades manifestadas por alunos do 3.º ciclo do ensino básico, através de um ensino explícito de estratégias eficazes de escrita para diferentes tipologias textuais (Duarte, 2008; Harris et al., 2008; Preto-Bay, 2005).

Assim, são objetivos gerais desta investigação: adaptar algumas estratégias do programa SRSD, especificamente as que se referem à planificação do ensaio de opinião e do texto expositivo, e verificar os efeitos da sua instrução na escrita dos alunos.

Esses objetivos orientaram um estudo quase-experimental, com pré e pós-testes, que decorreu no presente ano lectivo, de 2013-2014, em duas escolas do concelho de Coimbra: uma delas, constituía o grupo experimental e a outra o grupo de controlo. Participaram 191 alunos do 8.º ano de escolaridade, divididos por 10 turmas, e 6 professoras de Português. No grupo experimental (n= 123) foram trabalhadas estratégias de escrita relativas ao texto expositivo, enquanto no grupo de controlo (n= 68) foram trabalhadas estratégias do ensaio de opinião.

Foram feitos os devidos esclarecimentos e pedidos de autorização, à Direção Geral de Educação, aos Agrupamentos de escolas e aos encarregados de educação.

Previamente, adaptou-se do referido SRSD, para a língua e contexto cultural portugueses, um conjunto de lições sobre o texto expositivo e seus materiais. Realçamos o facto de as modificações efetuadas estarem em consonância com o programa de Português para o ano de escolaridade em questão. Por outro lado, recorremos às estratégias de ensino de escrita do "ensaio de opinião", desenvolvido e testado no âmbito do Projeto "Ensino de Estratégias de Escrita" (cf. *supra*), as quais sofreram algumas reformulações tendo em conta algumas dificuldades surgidas e sugestões recolhidas nesse mesmo projeto. Além destes materiais, construímos ainda os instrumentos de avaliação necessários (e.g. provas de avaliação, questionários, listas de verificação, ficha sociodemográfica, etc.).

Durante a fase de intervenção, em cada escola, nas aulas de Português, foram ensinadas, pelas professoras das turmas, estratégias de cada uma das referidas tipologias

textuais (ensaio de opinião e texto expositivo). As sessões semanais tiveram a duração de 45 minutos cada uma e decorreram ao longo de seis meses.

De forma a preparar as professoras para a essa tarefa, o estudo compreendeu ainda uma acção de formação, na modalidade de "oficina", com a duração de 50 horas, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que teve início numa fase pré-intervenção e decorreu até ao término de ambos os projetos de escrita.

5. Considerações finais

A escrita é, ao nível da educação formal, uma competência curricular transversal, sendo considerada preditora do sucesso académico. Tratando-se de uma competência complexa, é necessário que seja trabalhada de forma metódica ao longo de toda a escolaridade, exigindo dos alunos dedicação e esforço e dos professores a instrução explícita. As dificuldades que muitos alunos apresentam a este nível sugerem que as estratégias e o tempo despendido no ensino da escrita são ainda insuficientes (Neves & Oliveira, 2001; Preto-Bay, 2005)

Para melhorar tal competência-chave, a investigação tem vindo a crescer nas últimas décadas. Neste contexto surgiu o SRSD cuja eficácia é largamente comprovada em várias meta-análises: o ensino de estratégias de escrita com recurso ao modelo tem revelado melhorias na aprendizagem em termos de qualidade de escrita de textos, independentemente das características dos alunos, do ano de escolaridade em que se situam ou da tipologia textual trabalhada.

No nosso país, duas investigações que tiveram como objeto de estudo as estratégias de escrita do ensaio de opinião comprovaram também a sua eficácia (Ferreira et al., 2012; Festas et al., in press; Rebelo et al., 2012; Sousa et al., 2012; Limpo & Alves, 2013). Tal facto motivou-nos a estender as pesquisas anteriores no âmbito de um projeto que terminou no mês de junho, e com o qual pretendemos verificar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação na composição de textos e no desempenho escolar geral dos alunos.

Especificamente, esperamos que os alunos apresentem melhores resultados na tipologia trabalhada no seu grupo e não na outra. E que, por outro lado os alunos que trabalharam o texto expositivo revelem uma maior evolução ao nível da escrita em outras disciplinas, quando comparados com o grupo de controlo.

6. Referências Bibliográficas

Adam, Jean Michel (1992), *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Alamargot, Denis & Fayol, Michel (2009), "Modeling the development of written composition", in Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE, 23-47.

Barbeiro, Luís Filipe; Pereira, Luísa Álvares (2007), *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: ME /DGIDC.

Carvalho, José António Brandão (2002), "Tipologias do escrito: A sua abordagem no contexto do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna", in Mello, Cristina; Pereira, Isabel; Santana, Maria Helena; Carvalho, Maria José; Brito, Filomena (coord.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 89-99.

Duarte, Isabel Margarida (2008), "Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários", in *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 210-232. Versão eletrónica, consultada a 17.11.13, em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf.

Ferreira, Sara; Prata, Maria; Inácio, Miriam; Sousa, Carla; Festas, Maria Isabel & Oliveira, Albertina Lima (2012). "Ensino de estratégias de escrita em aulas de Língua Portuguesa", in Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, *Actas da I Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: ESECS - Instituto Politécnico de Leiria, 109-113.

Festas, Maria Isabel (2002), "Principais tendências no ensino da escrita de textos", *Psychologica 30*, 173-185.

Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J. A., Damião, H., Harris, K., Graham, S. (in press). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*. DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.05.004

GAVE (2011), *Provas de aferição 2.º ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

GIASE (2004/2005), *Estatísticas da educação 04/05*. Lisboa: Ministério da Educação.

Graham, Steve & Perin, Dolores (2007), *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance For Excellent Education.

Graham, Steve (2008), *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin: Renaissance Learning.

Harris, Karen; Graham, Steve; Manson, Linda & Friedlander, Barbara (2008), *Powerful writing strategies for all Students.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Harris, Karen; Graham, Steve; MacArthur, Charles; Reid, R., Mason, Linda (2011), "Self-Regulated Learning Process and Children's Writing", in Zimmerman, Barry & Schunk, Dale (ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, 187-202.

Harris, Karen; Lane, Kathleen; Graham, Steve; Driscoll, Steven; Sandmel, Karin; Brindle, Mary & Schatschneider Christopher (2012), "Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: a randomized controlled study", *Journal of Teacher Education*, *63* (2), 103-119.

Limpo, Teresa & Alves, Rui (2013), "Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition", *Contemporary Educational Psychology 38*, 328–341.

Neves, Dulce Raquel & Oliveira, Vítor Manuel (2001), Sobre o texto: Contribuições teóricas para práticas textuais. Porto: Edições ASA.

Niza, Ivone; Segura, Joaquim; Mota, Irene (2011), *Escrita - Guião de implementação do Programa*. Lisboa: ME /DGIDC.

Preto-Bay, Ana Maria Raposo (2005), "Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *39* (1), 7-27.

Rebelo, José; Ferreira, Sara; Festas, Maria Isabel; Inácio, Miriam; Prata, Maria; Sousa, Carla, & Oliveira, Albertina Lima (2012, May), *Teaching writing strategies in portuguese language classes using the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Model*, Paper presented at the International Couseling and Education Conference (ICEC), Istambul, Turkey.

Rogers, Leslie Ann & Graham, Steve (2008), "A meta-analysis of single subject design writing intervention research", *Journal of Educational Psychology*, *100*, 879–906.

Sousa, Hélder Dinis (coord.) (2012), *Exames nacionais - Relatório 2011*. Lisboa: GAVE.

Sousa, Carla; Inácio, Miriam; Ferreira, Sara; Prata, Maria; Festas, Maria & Oliveira, Albertina (2012), "O modelo Self-Regulated Strategy Development no ensino da escrita do ensaio de opinião*",* in L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro, & J. Silva (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa, Portugal, 1284-1295.

Stalloni, Yves (2010), *Os géneros literários*. Mem Martins: Europa-América.

O PROFESSOR COMO CONSTRUTOR DE CURRÍCULO

Sandra dos Anjos Canário Custódio Ribeiro

Escola D. Carlos I- Sintra e CIED- Escola Superior de Educação de Lisboa
sandracanario@hotmail.com

Resumo

As teorias curriculares assumem cada vez mais importância nas dimensões da cultura, sociedade e, igualmente, na aprendizagem. Da mesma forma, o currículo assume maior relevância devido a influência que pode exercer na qualidade do ensino.

Na vulgaridade do discurso, o termo currículo, é utilizado tendo subentendido o significado de plano de estudos prescrito (ou enunciado) e é confundido com o conceito de programa. Desta forma, torna-se pertinente esclarecer, num primeiro momento, o conceito de currículo para identificar os seus referentes e identificar as conceções que suportaram este estudo. Na perspetiva de Pacheco (1996), apesar da multiplicidade de definições, há duas conceções dominantes na educação: uma aceita o currículo como um plano formal e um processo linear; outra assume o currículo de forma abrangente, de natureza flexível e aberta que determina o seu processo de desenvolvimento. A perspetiva que aceita o currículo como projeto, enquadra-se na tradição anglo-saxónica que revê a definição de currículo de uma forma mais abrangente do que como uma noção de programa; inclui orientações sobre o ensino e indicações para a sua implementação na prática, contemplando objetivos, conteúdos, sugestões metodológicas para o professor, materiais e formas de avaliação, tendo em conta o contexto de ensino/aprendizagem. Segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo é aceite como a realidade central de qualquer aprendizagem e revela-se à medida que entra em processo, expressando-se no desenvolvimento curricular. Desta forma o currículo em processo determina os elementos que assume e são eles que vão constituir ou circunscrever o âmbito do desenvolvimento curricular e apontar os elementos que o constituem.

O presente estudo enquadra-se na conceção de currículo como projeto e, para dotar o professor de uma compreensão funcional sobre o currículo (pré-requisito necessário a qualquer educador), é necessário abordar a sua formação nesta ótica.

Face à complexidade, multiplicidade de definições e elevada abstração que o conceito de currículo encerra, como formadora de professores na área científica da matemática e das ciências naturais, iniciei uma formação com o objetivo de desenvolver nos formandos, a competência de construção de currículo, na área científica da matemática.

Esta comunicação apresenta o resultado das conceções dos formandos sobre o desenvolvimento curricular, as dificuldades que sentiram, dúvidas que tiveram e o fizeram para ultrapassá-las. Estes dados foram obtidos através da aplicação de um questionário no início e no fim da formação a que se sujeitaram e pelos registos escritos elaborados no decurso da formação.

RECICLAR RECORDAÇÕES - A MAGIA DAS CIÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Cepa, C. [1], Ferreira, M.E. [2], Tracana, R.B. [3], Reis, C. [4]
[1] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do IPG, Guarda, carlacepa@gmail.com
[2] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do IPG, Guarda, eroque@ipg.pt
[3] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do IPG, Guarda, rtracana@ipg.pt
[4] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do IPG, Guarda, creis@ipg.pt

Resumo

As práticas pedagógico-didáticas devem criar condições que favoreçam de modo interrelacionado a literacia científica e o desenvolvimento harmonioso da criança com vista à sua integração plena na sociedade, como ser crítico, reflexivo, autónomo, solidário e preservador dos valores culturais e morais. O educador deve utilizar métodos e estratégias de ensino, cujas explorações didáticas tirem partido dos recursos e condições existentes no meio próximo. A facilidade e a vivacidade de recordar, permite fomentar nas crianças o estabelecimento de relações entre memória, consciência, emoção, o reviver e o viajar até ao passado, fomentando a imaginação. Vários estudos têm mostrado que as atividades práticas em ciências criam oportunidades para as crianças expressarem as suas conceções, apresentarem soluções/explicações/conclusões, juízos de valor e aprender a decidir sobre opções a tomar em relação a situações reais, vindas do meio onde se integram. A educação em ciências, na educação Pré-Escolar, encontra-se preconizada na área do Conhecimento do Mundo e visa despertar, na criança, a curiosidade e o desejo de descobrir e aprender sobre o mundo que a rodeia, numa perspetiva de transversalidade dos conteúdos a abordar.

Neste contexto e partindo do pressuposto que a educação se baseia num conjunto de premissas sociais, culturais, individuais e coletivas, desenvolveu-se, implementou-se e avaliou-se o trabalho de projeto, *Reciclar Recordações - A Magia das Ciências*, inserida no projeto educativo - Reciclar Recordações. O grupo era constituído por dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, de um jardim-de-infância da cidade da Guarda. As estratégias de abordagem no conjunto de atividades desenvolvidas visaram a educação em ciências tendo como orientação o desenvolvimento de valores de preservação do património cultural. Neste sentido, concebemos e desenvolvemos atividades práticas, como "O Segredo dos Sabonetes", nas quais as explorações didáticas envolveram sempre o levantamento das conceções prévias das crianças.

Verificou-se que as estratégias de cariz prático, adotadas na implementação do trabalho de projeto, proporcionaram a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de pensamento crítico sobre temas de relevância social e cultural. As crianças evidenciaram capacidades e atitudes de resolução de questões reais do dia-a-dia relacionadas com a preservação do meio cultural.

Palavras-chave: Atividades práticas, Literacia científica, Educação Pré-escolar, Património cultural.

Contextualização

Partindo do pressuposto que a educação é um conjunto de premissas sociais, culturais, individuais e coletivas, surgiu esta temática: Reciclar Recordações - A Magia das Ciências, inserida no Projeto Educativo - Reciclar Recordações, do Agrupamento de Escolas a que pertence o jardim-de-infância onde se desenvolveu este estudo. O seu propósito era reciclar e recordar usos e costumes, tradições e saberes esquecidos no tempo, de modo a fomentar nas crianças o desenvolvimento de valores de preservação do património cultural.

Segundo Costa (1991), "o projeto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola-comunidade-educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade" (p.5), tendo um caráter pedagógico, sendo elaborado com a participação da comunidade educativa, devendo ser trabalhado ao longo do ano letivo. De acordo com Hohmann e Weikart (2003):

> o desenvolvimento curricular é um processo que requer compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida; um conhecimento extenso acerca do crescimento e do desenvolvimento humano; uma experiência prática com crianças e a compreensão dos seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino e aprendizagem (p. 1).

Partindo deste contexto e articulando-o com a perspetiva de diversos autores sobre a relevância das ciências experimentais de cariz prático na aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento crítico (Martins& Veiga, 1999; Pereira, 1992; Reis et al., 2009; Sá, 2002;), sobre temas de relevância social e cultural (Carvalho & Diogo, 1994), enquadramos e estruturamos este estudo. As atividades práticas-experimentais em ciências podem ser diversificadas, proporcionando às crianças aprendizagens ativas, significativas, profícuas e de qualidade, uma vez que a partir do quotidiano se pode colocar em prática diversas atividades, por forma a reviver o passado, esquecido no tempo, e que se torna importante no contexto social, fomentando, deste modo, um ensino inovador, pois "as actividades que o professor seleciona devem ter significado para as crianças e envolve-las no seu todo, embora cada criança as "trabalhe" de modo diferente. Atendendo aos seus interesses, capacidades e conhecimentos" (Pereira, 2002, p.19).

De acordo com Carvalho, Almeida, Afonso e Araújo (1993):

> não se trata de ensinar um mero corpo de conhecimentos técnicos, mesmo que irrepreensivelmente actualizado. Trata-se antes, sobretudo, de preparar cada um (e todos) para ser protagonista do seu itinerário individual e social a desenvolver, bem entendido, de acordo com os conhecimentos disponíveis, mas igualmente no âmbito de uma óptica prefigurativa do tempo em que a antecipação operatória do futuro, delineada pelo(s) projecto(s), procura assegura a construção de um devir humanamente consequente (pp.14-15),

permitindo assim uma abertura pedagógica à reflexividade.

O desenvolvimento deste estudo convoca um conjunto de conhecimentos, veiculados nas diferentes áreas do saber - interdisciplinaridade, dos quais partimos do conhecido para o desconhecido, do próximo para o afastado, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, ou seja, através de temáticas mais intrincadas, transmitimos os

factos de forma simplificada, uma vez que aos educadores são lhes confiáveis a "(…) promoção de múltiplas situações que inevitavelmente são responsáveis pelo "crescimento" cognitivo dos alunos" (Almeida & Vilela, 1996, p.10). Portanto, o tempo que uma criança permanece no jardim-de-infância, deve ser de cariz desafiador, significativo, prazeroso, de trocas e descobertas de conhecimento, sempre através de uma metodologia lúdica, pois a criança em idade pré-escolar aprende brincando. Assim sendo, devemos também ter em consideração que a criança é o sujeito ativo do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, devendo-se respeitar as caraterísticas de cada uma, as suas necessidades e os seus esquemas de raciocínio. Para Bento (2007), a educação é um processo holístico e sinérgico, um processo cujo resultado *"*não é a simples acumulação, ou soma de experiências educativas distintas que o sujeito vive, mas uma combinação muito mais complexa em que tais experiências se influenciam mutuamente" (p.30).

Neste âmbito, optamos, para este estudo, por uma metodologia de projeto, pois como reiteram Katz e Chard (1997), "a abordagem de projecto pode compreender uma vasta gama de tópicos que são relevantes localmente e culturalmente adequados aos participantes … e características que sejam únicas no seu ambiente" (p.265), na qual se desenvolveram roteiros de aprendizagem para as atividades práticas-experimentais desenvolvidas. A exploração didática seguiu sempre a seguinte sequencialização: partindo de questões-problema a desenvolver, procurou-se identificar as ideias prévias das crianças, e adequando as estratégias às atividades práticas-experimentais a desenvolver. Neste artigo, apenas iremos abordar a atividade experimental referente à confeção de sabonetes caseiros, por se ter revelado uma das mais cativantes para este grupo de crianças.

Metodologia

Este estudo desenvolveu-se no âmbito do projeto educativo - Reciclar Recordações, no contexto da prática de ensino supervisionada ao nível de educação pré-escolar. Decorreu num jardim-de-infância da cidade da Guarda. O grupo de crianças (n=16) tinha idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, na cidade da Guarda (Portugal). A metodologia adotada foi o trabalho de projeto, tendo decorrido durante dois meses.

Segundo Katz & Chard (1997) um projeto "é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo" (p.3). À criança deve ser dada oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Mendonça, 2002). Assim sendo, o educador deverá ter conhecimentos e capacidades para promover as situações de aprendizagem promotoras de descobera, uma vez que no trabalho de projeto, o papel do educador "é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor" (Katz & Chard, 1997, p.171), pois o "elemento mais importante do projecto é o educador, portanto o seu papel consiste em criar uma atmosfera na sala de aula que estimule a criatividade e a independência no seio de um ambiente seguro e bem vigiado" (Williams et al., 2003, p.27), devendo fornecer materiais e experiências diversificadas ao encontro da clarificação de conceitos, com vista às aprendizagens significativas.

Segundo Vasconcelos (2011):

> o trabalho de projecto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reias ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade de conhecimento: a recolha e

> o tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (p. 9).

Mateus (2011), afirma que "o trabalho de projecto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes, que permite criar uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais" (p. 3).

Segundo Leite, Malpique e Santos (1993):

> o trabalho por Projecto é um actividade intencional através da qual o actor social, tornando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real (p. 89).

Neste estudo, o trabalho de projeto seguiu três fases sequenciais: planeamento-arranque; desenvolvimento; reflexões-conclusões.

Desenvolvimento do projeto

Por se ter revelado uma das atividades mais apreciadas pelas crianças iremos somente apresentar o roteiro de aprendizagem para a atividade "O segredo dos sabonetes".

Neste estudo, tivemos presente os seguintes objetivos:

- Promover a compreensão do mundo que rodeia, a criança, dando resposta à sua curiosidade;
- Resolver problemáticas vindas do meio;
- Aprender em interação com o mundo que o rodeia;
- Relacionar o jardim-de-infância com o meio;
- Desenvolver capacidade de observação, previsão, experimentação e registo;
- Promover valores e atitudes de preservação, reflexão crítica, curiosidade, criatividade, autonomia e respeito;
- Fomentar a construção de conceitos científicos;
- Despertar a curiosidade;
- Formar uma atitude de interesse pelo mundo em que vive;
- Despertar diferentes sensações e emoções;
- Relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo;
- Conhecer a história do território envolvente;
- Desenvolver o gosto pela preservação da memória coletiva;
- Valorizar a ciência como promotora de descoberta e de preservação do património coletivo.

As três fases, sequenciais, do projeto foram:

i)1ª Fase: Planeamento-Arranque

Iniciou-se com a seleção da situação/problema de descoberta que iria constituir o motor deste percurso com vista à preservação do património social, cultural, individual e coletivo.

Pretendendo-se um levantamento, prévio, das conceções, das crianças, sobre o seu conhecimento sobre a confeção dos sabonetes, vindo das suas famílias, realizamos um diálogo, com questionamento sobre esta temática.

Na perspetiva de Pereira (2002) "sendo a aprendizagem um processo que depende do aprendente, ela depende das ideias e dos procedimentos que este mobiliza para

enfrentar uma nova situação" (p.76), determinando assim a forma como interpreta o novo conhecimento. Portanto, compete ao educador tomar como ponto de partida essas ideias e o quotidiano para fomentar nas crianças a construção e a aquisição de novos conhecimentos, na medida em que o ensino das ciências deve partir dos problemas do dia-a-dia, explorando o conhecimento científico para dar um novo sentido ao que estas já sabem e, no contexto deste projeto, valorizando também a memória cultural, transmitida pela sua comunidade.

Uma vez estabelecido, entre o grupo, que iriamos descobrir *O segredo dos sabonetes dos nossos avós,* e que seria a magia das ciências que nos iria ajudar nesta descoberta, passamos à fase seguinte.

ii) 2ª Fase: Desenvolvimento

Partindo da teia de descoberta (figura 1) construída, em grande grupo, no placar da sala de atividades, todo o grupo partiu, numa perspetiva interdisciplinar (figuras 2a e 2b) e num contexto de atividades práticas-experimentais, à descoberta da confeção dos sabonetes dos seus avós.

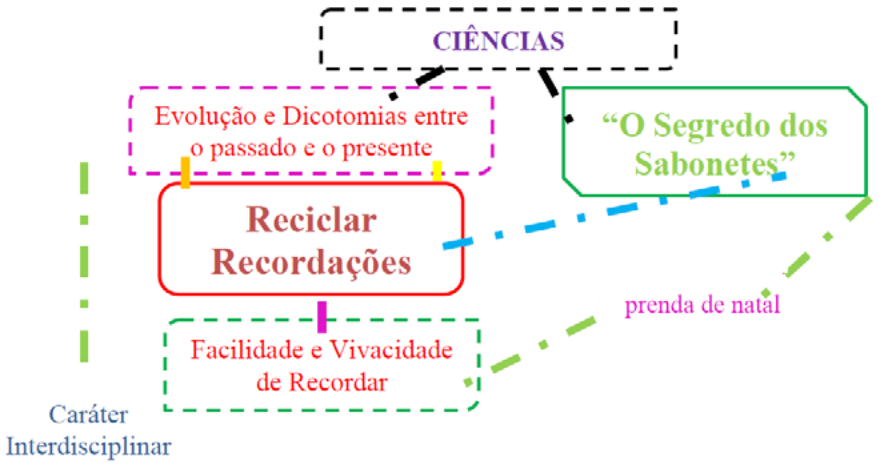


Figura 1- Teia de descoberta da confeção de sabonetes, através da magia das ciências.

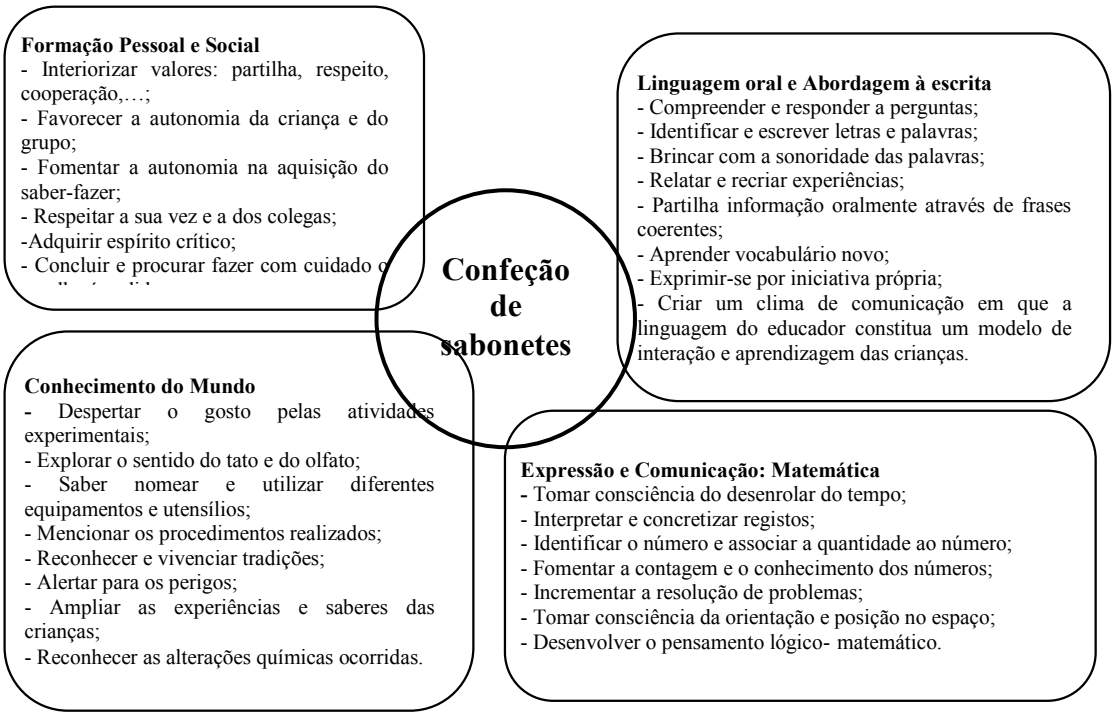


Figura 2a. Esquema síntese dos objetivos desenvolvidos nas diversas áreas de conteúdo.

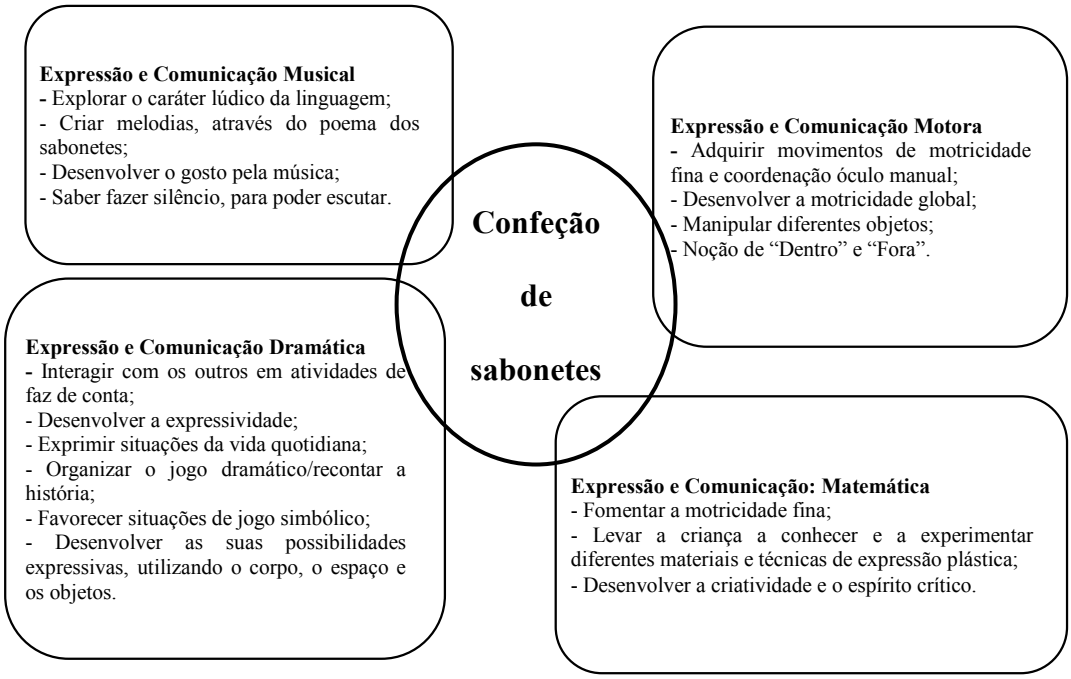


Figura 2b. Esquema síntese dos objetivos desenvolvidos nas diversas áreas de conteúdo.

Através das atividades práticas as crianças *"*podem aprender mais rapidamente acerca das coisas que são tangíveis e acessíveis directamente aos sentidos – visuais, auditivos, tácteis e cinestéticas" (Rutherford & Ahlgren, 1995, p.223).

O envolvimento da criança varia em função de diversos fatores, individuais e de contexto, ligados à motivação. Esta "é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento da criança como processo de ensino e aprendizagem" (Lourenço & Paiva, 2010, p.133). Refira-se que a linguagem é um aspeto fulcral de entendimento e de motivação, pois se a criança compreender o que lhe está a ser transmitido motiva-se, na medida em que a criança é capaz de aprender praticamente tudo o que lhe seja ensinado, desde que se use de uma linguagem adequada.

As crianças manifestaram as suas conceções sobre as seguintes questões:

(a) É possível fazer sabonetes nas nossas casas?

Constatamos que só 44% (7) das crianças responderam que era possível fazer sabonetes.

Neste momento, fizemos a leitura da história do livro, Dia Nacional do Pijama, (Mundos de Vida, 2013), " O Segredo dos Sabonetes" na qual surge uma fotografia antiga, da avó Mimosa, e onde é explicado a confeção de sabonetes através de uma receita caseira.

Após diálogo, verificamos que destas 7 crianças só uma continuava a dizer não ser possível confecionar sabonetes, verificando-se igualmente que 3 crianças mudaram de opinião, agora passaram a acreditar que não era possível confecionar sabonetes em casa. Mas, todos concordaram que só com a magia das ciências era possível confecioná-los, na sala de atividades do jardim-de-infância.

De seguida questionámos sobre:

(b)Quais os ingredientes necessários para fazer sabonetes em nossa casa? Como se fazem os sabonetes?

Pelo registo icnográfico constatamos que estas crianças reproduziram o que tinham ouvido na história e, simultaneamente, revelavam a importância dos electrodomésticos (caso do micro-ondas) no quotidiano das famílias destas crianças.

(c) Como serão os sabonetes? (líquidos ou sólidos)

Verificamos que das 7 crianças só 4 afirmavam que seria sólido.

Da teia construída com as conceções e desejos das crianças (figura 1) resultou a metodologia de como confecionar sabonetes. Em grande grupo, construiu-se o protocolo da atividade experimental. Após a execução da atividade, as crianças, completam o quadro de sistematização das aprendizagens registando, agora, os procedimentos que executaram (figura 3).

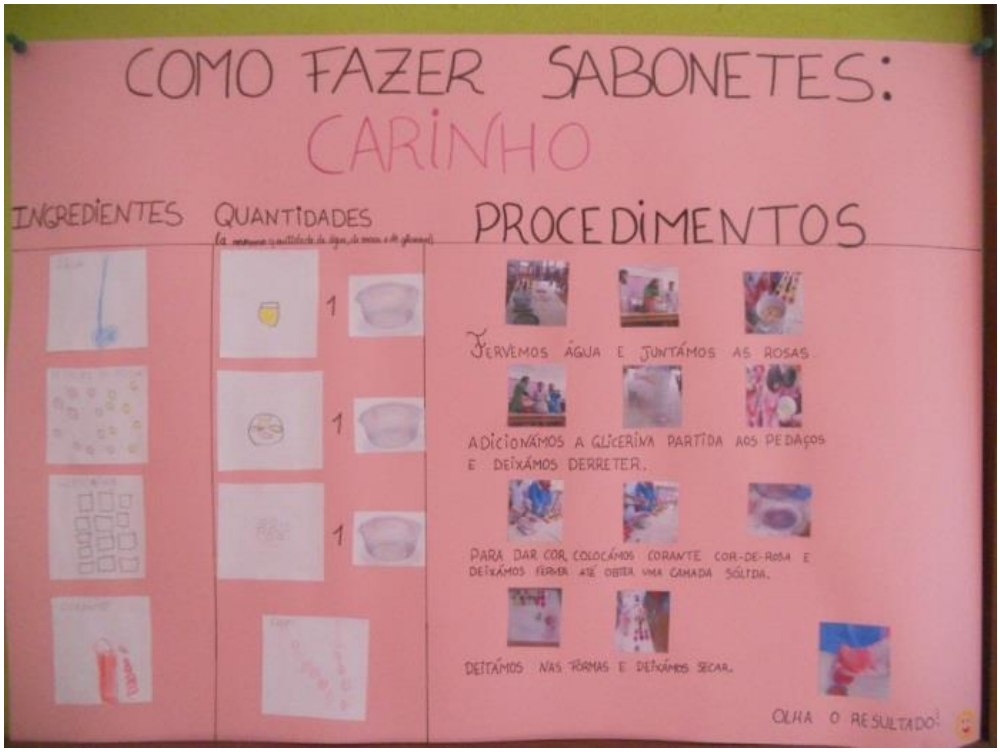


Figura 3- Registo coletivo da atividade experimental.

O sabonete confecionado foi a prenda de Natal, de cada criança, à sua família.

iii) 3ª Fase: Reflexões e Conclusões

Nesta fase, voltamos a questionar as crianças com as mesmas questões (a-c), o objetivo era compreender se todas as crianças tinham, agora, as mesmas conceções sobre a confeção de sabonetes caseiros. Segundo Pereira (2002) "é necessário dar importância ao regime discursivo na sala de aula. Com efeito, se a comunicação serve para transmitir informações e realizar diversos atos de falar…ela é também importante para o desenvolvimento do pensamento" (p. 79), assim averiguarmos se as crianças apreenderam o processo e os termos utilizados, se existia alguma incerteza/dúvida.

Em diálogo com o grupo, uma vez que o educador "é responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta e um clima geral que facilite a livre troca de informações" (Katz & Chard, 1997, p.168), averiguamos que as crianças revelavam grande entusiasmo com a atividade desenvolvida.

O diálogo na sala, entre educador e grupo, é o próprio processo educativo, ou, pelo menos, a maior parte dele para a maior parte das crianças (Stubbs, 1987), assim, no processo de aprendizagem a linguagem do educador é fundamental e pressupõe que a criança seja capaz de a interpretar, também se torna relevante proporcionar a esta a oportunidade de utilização da própria linguagem, como base para aprendizagens significativas e para a construção de novos conhecimentos, uma vez que "o ensino experimental das ciências a crianças é tão importante a produção de evidências experimentais quanto a discussão sobre as mesmas, o que, promovendo a aprendizagem em Ciências constitui, simultaneamente, um vigoroso processo de desenvolvimento de competências comunicativas" (Sá & Varela, 2007, p.12).

Nesta perspetiva torna-se fulcral "que a criança possa discutir com as outras crianças" e com o educador significados ao que vê e experimenta. "Trata-se de usar as actividades para pensar, ou seja, para serem usadas como contextos de minds-on" (Pereira, 2002, p.85), fomentando deste modo um hiato entre hands-on e minds-on, imprescindível ao desenvolvimento integral das crianças.

Considerações Finais

Nos dias de hoje, e numa sociedade cada vez mais global, devemos ter em consideração os pressupostos em que se alicerça a educação, pretendendo que as crianças aprendam a conhecer, a fazer, a ser, a viver com os outros, mas respeitando e valorizando o património cultural da sua família e comunidade. Assim sendo, e partindo deste facto ressalvamos que as atividades desenvolvidas foram profícuas, uma vez que permitiram às crianças compreender as dicotomias entre o passado e o presente, valorizar o património cultural subjacente à sua comunidade. Atualmente, já não são as famílias a confecionar os seus sabonetes, os métodos utilizados para a confeção destes, também, são diferentes. O desenvolvimento da indústria química levou a fórmulas/fabrico do sabonete, muito diferente da confeção realizada, no passado, nas aldeias. No passado, o fabrico do sabão baseava-se na reciclagem de produtos vindos da produção de azeite (produto endógeno da região).

Relativamente, ao reciclar recordações, o reviver os saberes dos antepassados-aprendendo tem uma importância relevante na valorização da cultura. A memória, permite viajar até ao passado, resgatando/preservando parte da história da sociedade, da nossa família, de valor inestimável.

Neste contexto, a atividade experimental desenvolvida assumiu valores morais e sociais e permitiu a envolvência das diversas áreas de conteúdo, contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2007), o que consequentemente tornou as aprendizagens, destas crianças, mais significativas e enriquecedoras. A construção articulada do saber proporcionou a abordagem das diferentes áreas de conteúdo de uma forma globalizante e integrada, possibilitando à criança não apenas a aprendizagem de conhecimentos, como também atitudes, valores e o saber fazer. Assim sendo, o planeamento consoante o contexto social e histórico tornou-se uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, pois proporcionou um ambiente estimulante e cativante de desenvolvimento e promotora de novas aprendizagens.

Neste contexto, salientamos que o recurso às ciências tornou-se uma mais-valia, tendo as crianças compreendido o procedimento destas e a importância para o projeto, pois de acordo com Rutherford e Ahlgren (1995), "o objetivo essencial do ensino da ciência deveria ser a compreensão, e não o vocabulário" (p.227).

Através do ensino das ciências a criança aprende a conhecer o mundo em que vive, distancia-se do mundo da fantasia e desenvolve um pensamento lógico e atitudes de rigor e tolerância. Neste contexto, "a forma como a atividade é colocada à criança", a forma como o educador acompanha e apoia a criança e o que vai dizendo, "são questões fundamentais para que as actividades levem ao desenvolvimento das crianças, quer em termos cognitivos, quer em termos emocionais e atitudinais" (Pereira, 2002, p.80). Assim, tornaram-se fulcrais os registos efetuados pelas crianças, sendo necessário distinguir o antes e o depois, uma vez que colocam exigências ao pensamento e raciocínio destas, pois "não há actividade científica sem registos, sem representações… esquemáticas e gráficas diversas*"* (idem, p.101), desenvolvendo assim as capacidades comunicativas. Nesta faixa etária, educação Pré-Escolar, o desenho é o método que a

criança utiliza para representar o que observa, por forma a exprimir os seus sentimentos e emoções. Para a criança, o desenho é uma expressão e nunca uma simples imitação ou cópia, pois ela desenha conforme o modelo interior, a representação mental que possui do objeto que está a ser desenhado. Nestes registaram pensamentos, do que poderia acontecer – memória externa-, e inscreveram as observações realizadas, como também os resultados obtidos.

Em ciências, conhecer as explicações, focalizar as teorias sem a compreensão do "como", do "porque", sem relacionar com as práticas, não permitirá que estas crianças desenvolvam uma visão atualizada do mundo técnico e científico (Sales & Silva, 2010), portanto é imprescindível a utilização de atividades experimentais como um meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Sprinthall e Collins (1999), "o pensamento das crianças em idade escolar está, em longa medida, limitado aos objectos e às situações que elas vivenciam ou com que se defrontam no «aqui e agora». Elas dedicam a sua atenção ao que podem experienciar directamente*"* (p. 89), devendo o educador fomentar atividades inovadores e de cariz motivador, que promovam na criança um pensamento reflexivo e a construção ativa do seu conhecimento. *"*A consciência crescente sobre o reconhecimento da importância duma dimensão científica no leque de saberes que fazem de cada indivíduo um ser informado e educado tem levado, em todo o mundo, à proliferação de propostas visando a sua promoção" (Martins & Veiga, 1999, p.12).

Referências Bibliográficas

Almeida, A. & Vilela, M. C. (1996). *Didáctica das Ciências: Aceleração Cognitiva – Teoria e Prática.* Rio Tinto: Edições ASA.

Bento, A. (2007). Articulação da Educação Formal e Não Formal. *Educare/educere*. (20), pp.25-35.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo.* Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D., Almeida, L. S., Afonso, M. & Araújo, E. (1993). *A construção do Projecto de Escola.* Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1993). *Trabalho de Projecto - 2. Leituras comentadas*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição,* 15(2), pp. 131-141.

Martins, I. P. & Veiga, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências.* 1ª edição. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.

Mateus (2011). Metodologias de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação-Prática Pedagógica*,. 3(2), pp. 3-15.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos.* Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação-ME (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 3ª edição. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mundos de Vida (2013). O segredo dos Sabonetes. In Mundos de Vida (ed.) *Dia Nacional do Pijama*. Lousado, Portugal.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.

Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências experimentais à literacia.* Porto: Porto Editora.

Sá. J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho por Projeto "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas.* I (3), pp.8-30.

Vasconcelos, T. (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – DGIDC.

Williams, R. A., Rockwell, R. E. & Sherwood, E. A. (2003). *Ciência para crianças.* 2ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

"ESTRUTURA DE PROJETO INTEGRADO MULTIDISCIPLINAR EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA BRASILEIROS - UM ESTUDO DE CASO"

Almeida, A.C.A. [1]; Elias, I. G. [1]; del Rio, S. [1]

[1] Universidade Paulista (UNIP), campi Rangel - Av. Francisco Manoel, s/nº, Vila Mathias, Santos (SP), CEP: 11045-300, Brasil. Emails: acaido06@hotmail.com, izildaguedes@terra.com.br, silmara@infantilsantos.com.br

Eixo Temático do Congresso: Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes.

Resumo

O Projeto Integrado Multidisciplinar (PIM) é um projeto de pesquisa interdisciplinar e semestral desenvolvido em grupos pelos alunos de todos os cursos superiores de tecnologia de uma grande universidade brasileira. O tema de cada PIM engloba, obrigatoriamente, tópicos dos conteúdos de todas as disciplinas que os alunos cursam naquele semestre. O coordenador do curso indica um professor de uma das disciplinas do semestre para orientar semanalmente os alunos. Ao final do semestre, o PIM é avaliado por uma banca examinadora, através de monografia e apresentação oral. Neste artigo, descrevemos detalhadamente como funciona o PIM do curso superior de tecnologia em petróleo e gás desta universidade e quais as análises e conclusões pedagógicas que observamos ao longo dos últimos sete anos em que o curso é oferecido. A partir de dados coletados na própria universidade, foi possível analisar, de forma crítica e pedagogicamente fundamentada, até que ponto os objetivos desta metodologia e prática curricular foram atingidos.

1. Introdução

Com o crescimento econômico do início da década de 1970 houve uma demanda por mão de obra mais qualificada e especializada, sobretudo em setores industriais de base (petroquímico, siderúrgico, automotivo, etc.) e assim surgem no Brasil, os cursos superiores de tecnologia (CST).

Neste período, o estado de São Paulo criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior. Surge também a Faculdade de Tecnologia de São Paulo que passou a operacionalizar os cursos superiores de tecnologia e o Centro passa a ser o órgão mantenedor.

No decorrer da década de 1970 houve incentivo por parte do Ministério da Educação Brasileiro para o crescimento da oferta destes cursos e a partir de 1980 já eram

oferecidos 138 cursos em todo o país (GAZIRE, 2001). A partir de 1980, o país passou por graves crises econômicas, tanto internas quanto externas, e o Estado mostrou-se incapaz de oferecer cursos superiores em todos os níveis na mesma proporção da procura. Este período coincide com o rápido aparecimento de instituições de ensino privadas no país, oferecendo uma ampla gama de cursos. Atualmente, mais de 70% dos estudantes universitários brasileiros estudam em universidades privadas. Levando em consideração os CST, este número é ainda maior.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (lei 9.394/1996), no capítulo destinado à educação profissional, substitui os currículos mínimos, rígidos, por diretrizes curriculares amplas e gerais, que asseguram uma maior flexibilidade à instituição no que diz respeito à diversidade da oferta de cursos superiores, dentre eles os CST, e ainda assegura flexibilidade para definir propostas que atendam novas demandas frente a especificidades regionais, locais e individuais (GAZIRE, 2001). Desde então, o crescimento da oferta de CST por instituições privadas tem sido dominante.

Segundo Bastos (1991, p.16), os requisitos básicos para a implantação dos CST foram:

a) a aproximação do mercado;
b) a pesquisa rigorosa de mercado de trabalho;
c) a implantação de cursos somente nas áreas profissionais de que o mercado necessita e solicita;
d) o número de vagas fixado de acordo com as condições da instituição de ensino e conforme a capacidade de absorção dos formados;
e) a diminuição do número de vagas e desativação do curso quando houver saturação de profissionais no contexto regional;
f) corpo docente, equipe de laboratoristas e instrutores dos conteúdos profissionalizantes aproveitados das empresas.

Desde a descoberta das primeiras reservas de petróleo na camada pré-sal no litoral paulista em 2006 (a maior reserva global de petróleo e gás dos últimos 30 anos), houve grande procura por cursos voltados à área de petróleo e gás, principalmente engenharia de petróleo e tecnologia de petróleo e gás. As expectativas econômicas geradas pela descoberta do "pré-sal" provocaram um aumento expressivo por estes cursos em todo o país, sobretudo em regiões metropolitanas próximas de bases operacionais de plataformas de petróleo, como Santos e Rio de Janeiro. Estima-se que as primeiras reservas de petróleo oriundas da camada pré-sal sejam extraídas apenas a partir de 2017 (Petrobrás, 2014), mas pelo menos desde 2008 tem havido grande procura por estes cursos, em todos os níveis, até mesmo em cursos técnicos de nível secundário.

Atualmente, todas as instituições de ensino técnico e superior da região metropolitana da Baixada Santista (a maior e mais rica do litoral paulista, com mais de um milhão e meio de habitantes) possuem cursos voltados à área de petróleo e gás. Neste artigo propomo-nos a estudar uma metodologia curricular adotada pela maior universidade presente nesta região. Esta universidade é privada e está presente também em outras regiões do Brasil. Esta metodologia, conhecida como Projeto Integrado Multidisciplinar

(PIM) é adotada nacionalmente por todos os cursos de tecnologia da universidade, que já correspondem a uma fatia expressiva do número de alunos e estão em rápido crescimento.

O tecnólogo em petróleo e gás pode ocupar os seguintes postos de trabalho:

- Supervisor de produção de petróleo e gás
- Supervisor/gerente de logística no segmento de petróleo e gás
- Gerente de comercialização do petróleo e seus derivados

Tendo em vista a nova realidade econômica da região, os profissionais formados têm encontrado trabalho nesta área e espera-se que esta área de trabalho ofereça ainda mais oportunidades nos próximos anos.

Considerando a expectativa do pré-sal ser o motor propulsor da economia local (e certamente um dos mais importantes da economia nacional) nos próximos 20 anos, propomo-nos a estudar a metodologia do PIM dentro do contexto do curso de tecnologia em petróleo e gás e a partir daí extrair conclusões que nos permitam refletir sobre a eficácia desta metodologia para outros cursos da mesma universidade.

Convém destacar, que devido às características do PIM (que estudaremos com mais detalhes na próxima seção), muitas outras universidades privadas utilizam metodologia semelhante, porém com outro nome. Como veremos, o PIM é uma proposta que tem dois objetivos gerais e básicos: desenvolver as práticas de pesquisa acadêmica desde o início do curso e estimular os laços entre a universidade e o mercado de trabalho local, com a expectativa de formar profissionais mais bem preparados ao final do curso.

2. Descrição da Estrutura Geral do PIM

O PIM faz parte dos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Superiores de Tecnologia de uma grande universidade brasileira. Trata-se de um projeto de pesquisa interdisciplinar e semestral desenvolvido em grupos pelos alunos. O tema de cada PIM engloba, obrigatoriamente, tópicos dos conteúdos de todas as disciplinas que os alunos cursam naquele semestre. O coordenador do curso indica um professor de uma das disciplinas do semestre para orientar semanalmente os alunos. Ao final do semestre, o PIM é avaliado por uma banca examinadora, através de monografia e apresentação oral.

De acordo com o PPCs, são objetivos específicos do PIM:

- Desenvolver no aluno a prática da realização de pesquisa científica, elaborando relatório conclusivo e suas ponderações;
- Proporcionar condições para que o aluno desenvolva praticamente os conhecimentos teóricos adquiridos, colaborando no processo ensino-aprendizagem;
- Proporcionar condições para que o aluno adquira conhecimentos e aplique praticamente em seus trabalhos conclusivos, as técnicas e metodologias de produção científica;

- Propiciar ao aluno uma visão ampla das dificuldades existentes na implementação, execução e avaliação dos modelos administrativos.

O PIM deve conciliar, obrigatoriamente, conhecimentos teóricos com práticas reais, não sendo permitidos trabalhos de simples revisões bibliográficas não relacionadas com práticas de gestão. Também não são aceitos trabalhos que repitam temas já desenvolvidos em PIMs anteriores.

A equipe de professores-orientadores informa à coordenação local seu interesse em orientar trabalhos. Considerando a complexidade do estudo solicitado e a limitação de tempo dos estudantes, estes se organizam em grupos de trabalho (de 4 a 6 alunos). A escolha dos temas cabe às equipes de PIM, de comum acordo com os professores-orientadores do PIM. Os grupos preenchem um formulário (veja Anexo I), indicando o líder do grupo, sua constituição e seus dados, para controle da coordenação de PIM. Além disso, o grupo escolhe o tema. O grupo escolhe um tema de interesse comum e justifica a escolha. Entretanto, a indicação é submetida à aprovação do professor-orientador do grupo, que decide sobre a aprovação ou não do tema definido, ou ainda seu refinamento.

Aos grupos de alunos são indicados orientadores para acompanhar o processo de construção e aplicação do conhecimento no PIM. As orientações para o desenvolvimento do PIM são feitas semanalmente, com presença obrigatória do grupo e/ou líder. As presenças e as atividades são registradas em formulário específico (veja Anexo II). Para facilitar o processo de construção do PIM, são disponibilizados aos alunos e orientadores dois documentos: um Manual Geral e os Manuais Específicos dos semestres de cada curso.

A validação do PIM se dá por meio de atribuição de notas, de 0 até 10, sendo considerados suficientes os trabalhos com nota igual ou superior a 5 e insuficientes os trabalhos com nota inferior a 5.

O PIM é avaliado em duas ocasiões:

- Na finalização da versão escrita, ocasião em que o professor avalia o trabalho completo, de acordo com os critérios sugeridos no Anexo III;
- Na apresentação oral, quando a banca, composta por três professores, avalia a capacidade dos alunos de expor o trabalho e responder a questionamentos sobre o mesmo (veja Anexo IV).

É importante destacar que os professores membros da banca de avaliação são devidamente certificados de sua participação na avaliação do PIM, pois esta atividade tem caráter de produção científica e, portanto, pode ser adicionada ao currículo do professor. Isto estimula a participação dos professores da instituição como orientadores.

Os professores-orientadores avaliam individualmente os alunos participantes dos grupos de trabalho, podendo atribuir a cada um uma nota diferente da nota atribuída ao PIM, tendo em vista a participação individual na elaboração do trabalho. A nota final do PIM

é divulgada, conforme data estipulada no calendário acadêmico. Os alunos que obtêm nota inferior a 5 são reprovados e obrigados a matricular-se novamente na disciplina "PIM", em regime de dependência, assumindo o ônus financeiro dessa matrícula.

A seguir, discriminamos as principais responsabilidades dos agentes envolvidos nas atividades do PIM:

I. Coordenador do curso:

a) Definir a equipe de PIM (professores-orientadores)
b) Acompanhar o processo e dirimir dúvidas.
c) Definir os horários de atendimento dos alunos;
d) Controlar o processo de elaboração dos PIMs em todas as suas etapas.

II. Professor-orientador:

a) Aprovar a escolha do tema sugerido pelo grupo, tendo em vista os objetivos do PIM;
b) Facilitar os meios para realização do trabalho;
c) Sugerir métodos e técnicas e indicar bibliografia, quando necessário;
d) Orientar e esclarecer os alunos em suas dúvidas;
e) Incentivar o trabalho dos alunos;
f) Acompanhar o cronograma dos alunos sob sua orientação;
g) Dar feedback aos alunos no decorrer do trabalho;
h) Avaliar a monografia, juntamente com os convidados da banca examinadora, por ele presidida.

III. Alunos:

a) Escolher, de forma devidamente justificada, o tema do PIM;
b) Planejar e executar todas as atividades necessárias para cumprir as atividades consensuadas, privilegiando o trabalho em equipe;
c) Manter contatos frequentes com o professor-orientador para discussão do trabalho acadêmico em desenvolvimento;
d) Cumprir o prazo esclarecido para entrega do PIM;
e) Comparecer em dia, local e horário determinado para apresentação do PIM, perante banca examinadora.

3. Estrutura do PIM para o Curso de Tecnologia em Petróleo e Gás

Nas Tabelas 1 e 2 apresentamos a matriz curricular do curso de tecnologia em petróleo e gás. Na primeira coluna são mostradas todas as disciplinas de cada um dos 6 semestres do curso, totalizando 3 anos de curso. A segunda e a terceira coluna mostram a carga horária semestral (teórica e prática) de cada disciplina. Finalmente, a quarta coluna discrimina o tipo de disciplina. São três os tipos:

a) FG: disciplinas de formação geral (total de 210 horas);
b) FPG: disciplinas de formação profissional geral (total de 690 horas);
c) FPE: disciplinas de formação profissional específica (total de 900 horas);

Além destas três, completam a carga horária do curso 480 horas de atividades complementares (extra-curriculares) e 600 horas de PIM.

Tabela 1. Matriz curricular do curso de tecnologia em petróleo e gás

DISCIPLINAS	Teoria	Prática	TIPO
1º SEMESTRE			
Comunicação e Redação	30		FG
Ferramentas Computacionais	30	30	FG
Economia e Mercado	60		FG
Fundamentos de Administração	60		FPG
Segurança e Saúde no Trabalho	30		FPG
Gestão Ambiental na Indústria de Petróleo e Gás			FPE
Projeto Integrado Multidisciplinar I (PIM I)	100		
2º SEMESTRE			
Dinâmica das Relações Interpessoais	30		FG
Contabilidade	30		FPG
Cálculo	60		FPG
Geologia e Prospecção	60		FPG
Fundamentos da Indústria de Petróleo e Gás	60		FPE
Máquinas e Equipamentos Utilizados em Plataformas	60		FPE
Projeto Integrado Multidisciplinar II (PIM II)	100		
3º SEMESTRE			
Estatística Aplicada	30		FPG
Gestão de Recursos Patrimoniais e Logísticos	60		FPG
Química Geral I	30	30	FPG
Física Geral	30	30	FPG
Equipamentos e Tubulações	60		FPE
Instrumentação e Automação	30		FPE
Projeto Integrado Multidisciplinar III (PIM III)	100		
CERTIFICAÇÃO PARCIAL: SUPERVISOR EM EXPLORAÇÃO E PRODUÇÃO DE PETRÓLEO E GÁS			
4º SEMESTRE			
Desenvolvimento Sustentável	30		FG
Empreendedorismo e Estratégia de Negócios	30		FPG
Química Geral II	30	30	FPG
Exploração e Produção de Petróleo e Gás	60		FPE
Técnicas de Refino em Petróleo e Gás	60		FPE
Energias Renováveis e Não Renováveis	60		FPE
Projeto Integrado Multidisciplinar IV (PIM IV)	100		
5º SEMESTRE			
Controle da Qualidade	30	30	FPG
Controle e Processos Industriais	30		FPG
Processamento e Distribuição de Gás Natural	30		FPE
Mercado Internacional na Indústria de Petróleo e Gás	60		FPE
Cadeia Produtiva de Petróleo e Gás	60		FPE
Cadeia de Suprimentos na Indústria de Petróleo, Gás e Derivados	60		FPE
Projeto Integrado Multidisciplinar V (PIM V)	100		

6º SEMESTRE			
Manutenção Industrial	30		FPG
Conservação de Energia	30		FPG
Direito do Petróleo	30		FPE
Comércio de Petróleo, Gás e Derivados	60		FPE
Tratamento de Efluentes	60		FPE
Industrialização do Petróleo	60	30	FPE
Projeto Integrado Multidisciplinar VI (PIM VI)	100		
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	480		

Tabela 2. Matriz curricular do curso de tecnologia em petróleo e gás (Laboratórios de Ensino e Pesquisa)

Laboratórios	Disciplinas
Laboratórios Multidisciplinares I, II e III	Química Geral I Química Geral II
Laboratórios Multidisciplinares IV e V	Física Geral
Laboratórios de Informática	Ferramentas Computacionais
Laboratórios de Planta de Exploração e Produção	Industrialização do Petróleo Técnicas de Refino
Laboratório Multidisciplinar de Qualidade de Petróleo e Gás	Controle de Qualidade

Para tornar os resultados do PIM mais representativos ao leitor, apresentamos na Tabela 3 os PIMs gerados durante o ano de 2012 no curso de tecnologia em petróleo e gás. Escolhemos o ano de 2012 por ter sido o ano que gerou mais trabalhos. Na primeira coluna estão os títulos dos trabalhos gerados em cada um dos semestres. São três turmas. No Brasil, o ano letivo segue o calendário do ano. Assim, no primeiro semestre do ano, temos as turmas do 1º, 3º e 5º semestres do curso e no segundo semestre do ano, temos as turmas do 2º, 4º e 6º semestres do curso. Na segunda coluna, aparecem as notas dos trabalhos, que correspondem à média aritmética entre o trabalho escrito e a apresentação oral.

Tabela 3. PIMs gerados durante o ano de 2012

1º SEMESTRE (PIM I)	Nota
Certificação na Indústria do Petróleo OHSAS 18001	6,0
Sistemas de Controle Ambiental na Indústria do Petróleo	7,0
Certificações na Indústria do Petróleo ISO 14001	5,0
Segurança e Higiene do Trabalho na Indústria do Petróleo	5,0
Segurança e Higiene Industrial – História e Bases Legais	5,5
Sistema de Controle Ambiental	6,5
Tanques Atmosféricos	8,0
O que são certificações, o que é ISO 14001 – A importância das certificações para o meio ambiente	6,0
Sistemas de controle ambiental na Indústria do Petróleo e Gás Natural	6,0

Certificação nas Indústrias do Petróleo OHSAS 18001 – Sistemas de Gestão de Segurança e Saúde Ocupacional	5,5
2º SEMESTRE (PIM II)	**Nota**
Rochas Geradoras	5,0
Rochas Selantes	5,0
Trapas Estratigráficas	5,5
Rochas Reservatório	6,0
Geologia	5,0
Armadilhas Geológicas	8,0
Trapas Estruturais	7,0
Dobras e Falhas	6,5
Armadilhas Geológicas: Trapas Estratigráficas	6,5
Trapas Estruturais (Dobras e Falhas)	6,5
3º SEMESTRE (PIM III)	**Nota**
Bombas Centrífugas	7,0
Compressores	9,0
Válvulas de Bloqueio	6,0
Fornos e Caldeiras	6,0
Compressores e Princípios de Funcionamento	6,5
Turbinas	5,0
Alternativos e Rotativos	5,0
Vasos de Pressão	5,5
4º SEMESTRE (PIM IV)	**Nota**
Petróleo do Pré-Sal: Técnicas de Desasfaltação	5,5
Pré-Sal da Bacia de Santos	6,0
Processo de Desasfaltação	5,5
Craqueamento Catalítico	7,0
Desasfaltação	7,5
Craqueamento Catalítico de Fluido	6,0
Esquema de Refino – Técnica de Desasfaltação	6,0
5º SEMESTRE (PIM V)	**Nota**
Cadeia Produtiva da Gasolina	6,0
Cadeia Produtiva do GLP (gás liquefeito do petróleo)	8,0
Cadeia Produtiva do Gás Natural	8,0
Gás Natural: Estudo das Cadeias Produtivas dos Derivados de Petróleo e Combustíveis	6,0
Gasolina: Estudo das Cadeias Produtivas dos Derivados de Petróleo e Combustíveis	5,0
Biodiesel	6,0
GLP (gás liquefeito do petróleo)	5,5
Óleo Diesel	6,5
Óleos Lubrificantes	7,0
Cadeia Produtiva do GLP: vantagens e desvantagens, com foco no meio ambiente	7,5
6º SEMESTRE (PIM VI)	**Nota**
Pré-Sal: Impactos socioeconômicos na Baixada Santista	5,0
Polietileno	8,0
A Indústria do Plástico: história e produtos	5,0

A Indústria Petroquímica, sua história e seus principais produtos	5,0
Fertilizantes e sua importância para nossas vidas	7,5
Petroquímica União Santo André	6,5
Policloreto de Vinila (PVC) e Reciclagem	6,0
Polipropileno	7,0
Polietileno e sua contribuição para o nosso dia a dia	7,0

4. Análise dos Resultados da Prática Metodológica

Faz-se necessário agora confrontar as propostas originais do PIM com o que se observou na prática nos últimos 7 anos em que o curso é oferecido na universidade. O objetivo é fazer uma análise de diferentes aspectos e partir daí propor melhorias de aperfeiçoamento desta metodologia.

I. Trabalho escrito e apresentação oral

Com o processo atual de rápida expansão do ensino universitário no Brasil, a maioria dos estudantes que ingressam nas universidades (sobretudo privadas, mas também públicas) é proveniente de escolas secundárias de baixa qualidade. Apesar da seleção das universidades através de provas escritas, muitos alunos ainda ingressam com graves deficiências em disciplinas básicas, como língua portuguesa e matemática, para não falar das disciplinas de ciências naturais e língua inglesa. Isso acaba se refletindo também na qualidade dos trabalhos de PIM. De modo geral, as notas dos primeiros semestres são mais baixas. Os alunos cometem mais erros ortográficos e gramaticais no trabalho escrito. Na apresentação oral, também mostram dificuldades em se expressar verbalmente, conectar ideias e desenvolver raciocínio lógico.

Em suma, as deficiências de escrita e apresentação não são falhas da metodologia do PIM em si, mas consequência das deficiências de formação dos alunos em nível fundamental e secundário.

II. Natureza do trabalho

A proposta original é fazer com que os alunos desenvolvam um verdadeiro trabalho de pesquisa acadêmica, e não apenas de revisão bibliográfica ou de reprodução de experimentos no laboratório. Esse objetivo tem sido atingido apenas parcialmente. Em geral, os professores avaliadores amenizam esta exigência para alunos dos primeiros semestres, por apresentarem pouca prática com a pesquisa acadêmica, o que não ocorre com os alunos dos últimos semestres, há uma maior cobrança de pesquisa de campo e de laboratório.

Como o PIM é um trabalho a ser desenvolvido em apenas um semestre e um trabalho de "formação" de "prática de pesquisa" ao longo do curso, não se espera por parte da banca avaliadora um trabalho totalmente original. Apesar disso, os resultados não têm sido totalmente satisfatórios, mesmo para alunos dos últimos semestres.

Novamente, devido a falhas de formação básica, os alunos têm dificuldade em ler artigos publicados em periódicos internacionais, o que acaba prejudicando muito a absorção de conhecimentos, a interação com grupos de pesquisa nacionais e internacionais, e a produção de novos conhecimentos, sobretudo a produção de conhecimento que envolva muitos cálculos e reprodução de experiências físicas e químicas em laboratório.

Os professores-orientadores tendem a valorizar mais trabalhos que envolvam a realização de experiência em laboratórios da universidade e coleta de dados nas empresas do que trabalhos teóricos a respeito de práticas de gestão operacional em empresas ou indústrias.

III. Interdisciplinaridade

De modo geral, os alunos conseguem fazer um trabalho de pesquisa envolvendo tópicos de todas (ou quase todas as disciplinas), sendo este um ponto positivo do PIM. Os alunos dos 3 primeiros semestres são os que sentem mais dificuldade em manter a interdisciplinaridade do trabalho. As razões para isto são:

a) As disciplinas dos primeiros semestres são de formação geral, profissional geral e profissional específica, que dificulta a interdisciplinaridade. Há uma maior dificuldade em fazer um trabalho envolvendo tópicos de disciplinas do 1º semestre (por exemplo, Economia e Mercado e Segurança e Saúde no Trabalho) do que de disciplinas do 6º semestre (Industrialização do Petróleo e Direito do Petróleo)
b) Os alunos dos primeiros semestres ainda possuem pouca prática para fazer trabalhos acadêmicos e também ainda não possuem uma visão global completa do curso e da grade curricular, necessitando mais da ajuda dos professores-orientadores.

Portanto, nos primeiros semestres, tem-se verificado que a interdisciplinaridade consegue ser apenas parcial.

IV. Interação com as empresas locais

Esse tem sido um ponto positivo do PIM. Verificamos que os alunos procuram as empresas locais ligadas à área petroquímica para fazerem visitas técnicas de reconhecimento ou para buscar conhecimentos junto a supervisores de operação, engenheiros, técnicos ou diretores. Além de enriquecer o trabalho acadêmico dos alunos com dados operacionais e práticas de gestão atuais, conseguem fazer contato com pessoas que trabalham dentro destas empresas, abrindo portas para estágios ou empregos futuros. Além disso, tornam o curso e a universidade mais conhecidos dentro das empresas da região, atraindo novos alunos no futuro.

V. Desenvolvimento de práticas de pesquisa acadêmica

Esse também tem sido um ponto positivo do PIM. Os alunos aprendem desde o primeiro semestre a escrever uma monografia (aplicando todos os conceitos da metodologia científica: formatação de texto, estrutura de texto científico, etc.), a pesquisar e selecionar bibliografias (em bibliotecas e na internet), a trabalhar em grupo (dividindo tarefas, cumprindo prazos, discutindo dúvidas entre si, etc.) e a trocar experiências de trabalhos anteriores (isto porque a cada semestre formam-se grupos diferentes, portanto mesmo que a turma seja a mesma durante todo o curso, os alunos possuem experiências de trabalhos anteriores que são diferentes, o que acaba enriquecendo muito os trabalhos naquele semestre).

VI. Pesquisa acadêmica e geração de artigos após a conclusão do curso

Esse tem sido, no nosso entendimento, o principal ponto negativo do PIM. Tem havido dificuldade em produzir PIMs que sigam uma mesma linha de pesquisa ao longo de todos os semestres de modo a permitir que ao final do curso, os alunos consigam publicar um ou dois artigos em revistas especializadas. Na maioria dos casos, as monografias ficam arquivadas na universidade e não geram publicações. Poucos alunos tentam publicar ao final do curso, apesar do incentivo dos professores.

VII. A falta de valorização dos cursos superiores de tecnologia

Verifica-se que, de maneira geral, os alunos ingressantes em cursos superiores de tecnologia (não apenas no curso de petróleo e gás) apresentam mais deficiências de formação básica do que os alunos ingressantes em cursos tradicionais, como engenharia, direito ou enfermagem. A razão para isto pode ser o fato de que estes cursos são menos concorridos, mais curtos e de custo mais baixo do que os cursos tradicionais. Apesar dos cursos de tecnologia gerar a expectativa de inserção mais rápida no mercado de trabalho, estes cursos não têm atraído a atenção dos estudantes mais bem preparados. Este fato tem várias causas, dentre as quais destacamos: o sonho de ter um diploma em uma carreira tradicional (pois isto passa segurança ao aluno e à sua família) e o medo que muitos alunos têm de não verem seu diploma de tecnólogo reconhecido ou valorizado pelas empresas. No caso do curso superior de tecnologia em petróleo e gás, há um exemplo bem conhecido: a Petrobrás, principal empresa da área e maior empresa pública do Brasil, tem uma política de não contratação de tecnólogos de qualquer área.

Segundo Vitorette (2001), a profissão de tecnólogo ainda não está integrado na tradição cultural brasileira, persistindo a discriminação em relação a esse profissional.

O perfil sócio-econômico-cultural do aluno dos cursos de tecnologia

O perfil social, econômico e também cultural do aluno tem influência na qualidade dos trabalhos de PIM. A maior concentração de estudantes do curso superior de tecnologia em petróleo e gás é no período noturno, trabalham durante o dia e deslocam-se diariamente de à universidade. Portanto, acarreta que para a realização do PIM, os alunos se encontram nos finais de semana ou nas horas vagas.

Pesquisas internas da universidade mostram que os estudantes dos cursos de tecnologia provêm de famílias de classe média baixa e que estudaram em escolas da rede pública de baixa qualidade.

5. Conclusões

Apesar das deficiências apontadas na seção anterior, acreditamos que o Projeto Integrado apresenta uma boa metodologia de formação para a prática de pesquisa acadêmica e as maiores dificuldades são consequência das deficiências de formação básica da maioria dos alunos, e não da metodologia em si. Ele apresenta qualidades únicas como a formação da prática de pesquisa acadêmica e a interação com empresas locais da mesma área desde o início do curso, o que não é comum em cursos tradicionais brasileiros. Na maioria destes cursos é produzida apenas uma monografia ao final do curso, sem uma metodologia específica de prática de pesquisa acadêmica.

Apesar disso, o Projeto Integrado Multidisciplinar pode e deve ser aperfeiçoado. Sugerimos uma mudança da grade curricular do curso, de modo a manter um eixo curricular único ao longo de todo o curso. Isso permitiria que a produção de PIMs fosse mais completa e complexa ao final do curso, pois faria uso de tópicos já pesquisados anteriormente.

Uma das razões para a baixa produção de publicações pelos PIMs é a falta de cultura de pesquisa acadêmica em algumas universidades e empresas, sobretudo privadas. Sem a criação de mecanismos que incentivem a produção de conhecimento em universidades e empresas não se consegue criar uma verdadeira cultura de inovação. No caso das universidades tais mecanismos passam obrigatoriamente, por exemplo, por uma oferta maior de bolsas de iniciação científica aos alunos e professores.

Criar uma cultura de investigação, inovação e empreendedorismo dentro das universidades é fundamental para formar profissionais mais bem preparados para os desafios do mercado de trabalho atual e não só. É preciso que se ofereça aos estudantes de CST uma educação profissional de nível superior e não uma educação técnica de nível mais elevado.

6. Referências Bibliográficas

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional. Brasília: SENETE/MEC, 1991.

GAZIRE, Maria Ângela Brescia. Estudo da Implementação de Cursos Superiores de Tecnologia. CEFET, Minas Gerais. Disponível em http://www.senept.ceftmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/

Petrobrás: www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/areas-de-atuacao/exploracao-e-producao-de-petroleo-e-gas/pre-sal/

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A Implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET-PR – Dissertação de Mestrado. CEFET-PR, Unidade de Curitiba, Paraná, 2001.

Leis relacionadas à educação brasileira:

Decreto n° 7566/1909, Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Lei n°378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Documenta, Rio de Janeiro. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional.

Lei 5.540 de 28/12/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971.Rio de Janeiro. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional.

Lei 6545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Lei n° 7.044 de 18 de dezembro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692/71.

Lei nº 8.948/94, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Parecer CNE/CEB nº 16/1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parecer CNE/CES n° 436/2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos

Parecer CNE/CP nº 29/2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo.

Resolução CNE/CP 03 de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, dezembro de 2006, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, maio de 2010, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

ANEXO I

Ficha de Formalização do Grupo de Estudo, Escolha do Líder e Definição do Tema

O objetivo deste documento é formalizar a composição do grupo que irá realizar as atividades previstas no Projeto Integrado Multidisciplinar a ser realizado durante o semestre letivo de _____.

Nós, estudantes do Curso Superior de Tecnologia em _____, escolhemos voluntariamente o aluno _____para atuar como líder de nosso grupo.

COMPOSIÇÃO DO GRUPO

Campi:_____ Período:_____

Integrantes do Grupo	Registro Acadêmico (RA)	email	Telefone

Tema proposto:_____

Justificativa:_____

Professor-orientador:_____

Validação do tema proposto: ( ) Sim ( ) Não

Assinatura:_____

ANEXO II

Ficha de Acompanhamento das Orientações

Campi:_____ Período:_____

Nº do Encontro*:_____

Integrantes do Grupo	Registro Acadêmico (RA)

Data da orientação:_____

Observações:_____

*Durante o semestre são realizados pelo menos 8 encontros semanais.

ANEXO III

Avaliação da Entrega do PIM

Campi:_____ Período:_____

Integrantes do Grupo	Registro Acadêmico (RA)	**Nota**

Critérios de Avaliação

Critério	Itens analisados	Nota
Apresentação geral do trabalho	Elementos pré e pós-textuais corretos? Formatação correta? Tabelas/gráficos etc. adequadamente apresentados?	
Adequação do resumo	Possui os elementos: Apresentação? Objetivos? Metodologia? Resultados? Conclusões?	
Formatação da introdução	Possui os elementos necessários para introduzir o leitor: Apresentação? Problema de pesquisa? Objetivos? Metodologia? Apresentação dos capítulos?	
Qualidade da fundamentação teórica	Quantidade e qualidade das obras? Trabalho analisado a partir de obras científicas, de autores renomados?	
Consistência e organização do trabalho	Texto lógico? Os assuntos são encadeados corretamente? Abordagem das disciplinas do semestre? Saem do mais amplo para o mais específico?	
Formato das citações	Corretas? Existem plágios? Existem trechos sem citação?	
Qualidade da discussão dos resultados	Os resultados são convenientemente discutidos, produz-se conhecimento, ou apenas apresentam-se gráficos e tabelas?	
Referenciação correta das obras utilizadas	Todas as citações foram devida e corretamente referenciadas? Todas as referências apresentadas ao final do texto foram efetivamente usadas?	
Adequação da linguagem	Português correto? Usa-se terceira pessoa no texto? Palavras em outras línguas que não o português estão grifadas em itálico? Texto com linguagem adequada a um trabalho científico?	
Fechamento adequado das conclusões	Faz-se um panorama do tema? Responde-se ao problema de pesquisa? Reflete-se sobre a hipótese? Os contornos prática x teoria são trabalhados no texto? Reflete-se se os objetivos foram atingidos? Limitações e lacunas do trabalho foram apresentadas? O pesquisador faz sugestões para novos trabalhos?	
	MÉDIA SIMPLES	

Data:_____ Professor:_____

ANEXO IV

Campi:_____ Período:_____

Avaliação da Apresentação Oral do PIM

Integrantes do Grupo	Registro Acadêmico (RA)	**Nota**

Critério	Peso	Nota
Domínio do Tema do Trabalho. Abordagem das disciplinas do semestre	20%	
Evolução lógica dos argumentos utilizados para demonstrar as ideias	20%	
Objetividade, clareza e criatividade da exposição oral	20%	
Uso adequado da língua portuguesa, tanto oralmente quanto nos slides	20%	
Capacidade de argumentar as respostas elaboradas considerando as questões formuladas pela banca examinadora	10%	
Respeito ao tempo disponível para expor e para responder o questionamento da banca examinadora	10%	
	MÉDIA PONDERADA	

Comentários e Sugestões:_____

Data:_____ Professor:_____

EDUCAÇÃO PARA A PRIVACIDADE NO ESPAÇO DIGITAL:

SUBSÍDIOS PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR.

Ana Serrano Tellería, Maria Luísa Branco

Laboratório de conteúdos online, LabCom
Faculdade de Artes e Letras
Universidade da Beira Interior, Covilhã
ana.telleria@labcom.ubi.pt

Departamento de Psicologia e Educação
Laboratório de conteúdos online, LabCom
Universidade da Beira Interior, Covilhã
lbranco@ubi.pt

Resumo

A internet como meio, as tecnologias que a sustentam, os media que servem de interface entre a esfera pública e privada e os dispositivos móveis que nos ligam e localizam num ecossistema em permanente construção e atualização apresentam um mundo de possibilidades para uma participação cívica prolífera. Contudo, são também múltiplos e específicos os desafios colocados por um ambiente caracterizado, principalmente, pela sua capacidade de amplificação. Mediante uma revisão da literatura e uma análise qualitativa de um grupo de foco com adolescentes, apresentamos um contributo para uma futura proposta curricular de educação para a privacidade, identificando algumas competências a desenvolver.

Palavras-chave: Privacidade, Exposição, Visibilidade, Competências, Espaço digital, Cidadania digital

1. Introdução

O Segundo o relatório *Eu Kids On Line* (2014), o uso da internet está totalmente integrado na vida quotidiana das crianças e adolescentes de hoje, verificando-se uma maior diversificação do acesso à mesma, com prevalência do uso feito em casa (87%), logo seguido do uso feito na escola (63%). Salienta-se igualmente uma tendência para que este uso seja iniciado cada vez mais cedo. Segundo o mesmo documento, cerca de 59% das crianças e jovens entre os 9 e os 16 anos tem um perfil criado em alguma rede social, incorrendo em riscos que se prendem menos com o conhecimento evidenciado da tecnologia e mais com os comportamentos assumidos. Nos países a que se reporta o

relatório, incluído Portugal, os pais (63%) são a principal fonte de aconselhamento relativamente às dúvidas suscitadas pelo uso da internet, imediatamente seguidos dos professores (58%) e dos pares (44%).

Neste contexto, o objectivo da presente comunicação consiste em delimitar e aprofundar alguns conteúdos e competências a incluir em acções sobre cidadania digital, a realizar em âmbito escolar e destinadas a pais, professores e adolescentes.

A delimitação destes conteúdos e competências tem em conta a revisão da literatura sobre esta temática emergindo, ainda, da análise de um grupo de focagem, feito com adolescentes do género feminino e masculino de uma escola pública da região centro norte de Portugal, no âmbito do projeto "Público e privado nas comunicações móveis" que visa compreender como é que o uso frequente e generalizado dos dispositivos móveis (smartphones / tablets) veio diluir as fronteiras do público-privado.

2. Ser cidadão e educar para a cidadania na era digital

No âmbito das alterações ocorridas no final dos anos 80, princípios dos anos 90 do século passado, conducentes à configuração de sociedades pós-industriais, marcadas pelo fenómeno da globalização, Bennet, Weels e Rank (2009) assinalam a emergência de um novo paradigma de cidadania. Este novo paradigma, o do cidadão auto-realizante (*actualizing citizen*) vem somar-se ao paradigma vigente, mais tradicional, do cidadão cumpridor (*dutiful citizen*).

Estes dois paradigmas distinguem-se por preocupações distintas, estilos diferentes e formas diversas de atuação no espaço público. Apesar de se verificar uma permeabilidade entre os dois, o que significa que pode haver indivíduos que assumam o seu exercício da cidadania combinando aspetos de ambos os paradigmas, o primeiro parece o mais adequado para descrever a forma como as gerações mais jovens, produtos dum mundo globalizado onde avulta o papel da internet e dos media interativos, concebem e exercem a sua cidadania, uma cidadania descrente dos processos democráticos e do papel dos governos e mais centrada numa diversidade de tópicos, que se prendem sobretudo com estilos de vida, como a qualidade ambiental, os direitos humanos e as políticas de consumo.

Simultaneamente, as formas de participação preferidas também não são as convencionais, destacando-se a importância da utilização das redes sociais, marcadas por relações de afiliação ténues, como meio privilegiado para a tomada de ação social. Neste sentido, a vida dos cidadãos não se resume apenas à dimensão política, passando cada vez mais pelo social, interações e relações interpessoais, em contextos diversos (Patrocínio, 2009), entre os quais avultam os proporcionados pelos novos meios digitais.

Bennet, Weels e Rank (2009) fazem ainda uma ligação entre os dois modelos de cidadania referidos e os estilos de aprendizagem cívica caracterizando-se o do cidadão auto-realizante por um estilo muito mais interativo e menos autoritário, horizontal e não vertical, baseado numa utilização criativa dos media, que permite a criação conjunta de conteúdo e avaliação/certificação da sua credibilidade. Nesta perspetiva, as atitudes a privilegiar na aprendizagem cívica deverão ser o *empowerment*, a confiança nas redes e a confiança nas competências participativas.

O desenvolvimento destas atitudes pressupõe a aquisição de uma literacia digital que permita aos indivíduos atuar em conjunto como cidadãos no sentido de influenciar

as políticas, decisões relativas ao viver e ao bem comum. Rheingold (2012) discrimina cinco dimensões da literacia digital: a atenção; capacidade de detecção de lixo; participação; colaboração; uso inteligente das redes.

As três últimas dimensões parecem-nos particularmente importantes para a expansão das atitudes mencionadas. Considerando o *empowerment* como a capacidade de conceder poder a si próprio, no caso vertente da cidadania auto-realizante, de se autonomizar (governar a si próprio) e participar ativamente na vida social e política através dos novos meios interativos, a sua efetivação passa inevitavelmente por um aprender a participar na net. Esta aprendizagem pressupõe, segundo Rheingold (2012), a necessidade de estar consciente da nossa pegada digital, pelo que adverte: "Think before you post, because your digital actions are findable, reproducible, and available to people you don't know, and will remain available to all indefinitely" (p. 249).

Incrementar a confiança nas competências participativas implica o desenvolvimento da colaboração assente, entre outros aspetos, na consciência do papel amplificador da ação humana pelos media sociais. Finalmente, a confiança nas redes tem de assentar num uso inteligente das mesmas. Em relação a este aspeto, o autor destaca as quatro propriedades de qualquer rede social: persistência, replicabilidade, dimensionabilidade, e possibilidade de ser pesquisada, para advertir para a importância de estarmos conscientes daquilo que partilhamos e com quem (na medida em que por detrás das redes há audiências invisíveis e encruzilhadas insuspeitadas entre o público e o privado).

No atual sistema educativo português, a educação para a cidadania possui um caráter transversal, significando isto que pode e deve ser prosseguida como intenção educativa em todas as áreas disciplinares, podendo ainda ser apropriada mediante a oferta de componentes curriculares complementares com carga flexível, ao abrigo do crédito de escola, ou mediante a implementação de projetos. Entre as dimensões da educação para a cidadania discriminadas, está a educação para os media, onde se privilegia como objetivo "a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da internet e das redes sociais" (www.dgic.min-edu/educacaocidadania).

Como realçamos atrás, este uso não é mais uma competência de cidadania, mas fruto da atual configuração da mesma, sobretudo entre as gerações mais jovens, pode ser considerada como uma competência basilar para aceder à mesma de forma crítica e responsável. Segundo Rheingold (2012): "The emerging digital divide is between those who know how to use the social media for individual advantage and collective action, and those who do not" (p. 252).

3. Os jovens e a internet como meio

Há mais de 10 anos que se realizam investigações sobre o uso e apropriação que os adolescentes e as crianças fazem da internet e como adotam e exploram as novas tecnologias emergentes nos diferentes dispositivos – móveis ou fixos- que as suportam. Os estudos efetuados começaram por se focar nos perigos e angústias experimentados, oscilando entre um determinismo tecnológico positivo ou negativo (apropriação das tecnologias como algo de benéfico ou não). Neste momento, pelo contrário, verifica-se uma mudança de perspetiva no seio da academia, traduzida nas seguintes hipóteses: (a) o ambiente digital não é mais perigoso ou menos perigoso do que outros ambientes que os jovens habitam off-line; (b) os problemas que a tecnologia digital coloca não são

exclusivos mas extensões da interacção social e dos problemas de consumo dos media extensivos a diversos ambientes, devendo ser concetualizados de forma holística e não particular; (c) as respostas adequadas não devem ser / especializar-se num treino para o uso seguro da internet mas numa educação mais genérica de competências para a vida, a interacção social, inteligência emocional, e educação para os media. (Boyd, 2014; Finkelhor, 2014). Aponta-se ainda para a necessidade de aprofundar a reflexão no sentido de perceber a emoção e o fascínio que os jovens sentem pela tecnologia.

Diversas organizações internacionais focadas na protecção das crianças apoiam esta perspetiva, centrando-se na educação em valores e na importância do acompanhamento por parte dos pais e professores na apropriação da tecnologia e no início / imersão da vida social na internet.

Efetivamente, foram identificados diferentes graus de conhecimento e competências tecnológicas ligados, na maioria dos casos estudados, à disponibilidade de acesso à internet (em casa ou apenas na escola, por exemplo) e aos recursos económicos. Trata-se do *Digital Divide* e do *Participation Gap* sinalizados por vários autores (Boyd, 2014, pp. 192-198; Jenkins, 2006) que apontam para as diferenças no desenvolvimento das competências para a acção e participação em relação com a disponibilidade de recursos tecnológicos e económicos próprios que permitem um maior – mais profundo- ou menor uso.

Na tentativa de estabelecer diferenças geracionais, dedicou-se uma extensa reflexão académica aos conceitos e às características dos *Digital Natives* (nativos digitais) e *Digital Inmigrants* (imigrantes digitais). No entanto, como acabámos de referir, os resultados dos estudos e a sua reflexão posterior apontam mais para a importância das possibilidades económicas como aspeto determinante no desenvolvimento e aquisição das competências (Boyd, 2014. pp. 192-198) e menos para o facto de se ser considerado jovem nativo digital como enfatizado nos estudos de Eszter Hargittai (referidos por Boyd, 2014) que se refere aos adolescentes mais como digital naïves do que nativos digitais.

Destas reflexões avulta a oportunidade da crítica às hipóteses e variáveis até agora levantadas e focadas na importância do uso da tecnologia, no sentido do enfoque privilegiado na promoção de uma educação em valores que não dependa tanto da disponibilidade económica. Sem que com isto se esqueça a obrigação social de facilitar os recursos necessários a garantia de um acesso igualitário à internet e, consequentemente, a uma cultura da participação ativa.

4. Análise comparativa na Europa

Passamos a apresentar uma perspectiva dos principais estudos desenvolvidos na Europa sobre o uso da internet e seu acesso a partir de diversos dispositivos. Entre estes, destacamos os resultados iniciais do projecto liderado por Sonia Livingstone, *EU Kids Online*, que engloba 25 países da Europa, apresentados no *Safer Internet Forum* (21-10-2010); uma atualização dos mesmos publicada em 2014, resultante da colaboração com o grupo *Net Children Go Mobile* (*ICT Coalition*, 2014); um estudo focado nos riscos dos dispositivos móveis, coordenado por Collier (2014).

Com base nestes estudos, observou-se que as crianças mais novas tendem a ter falta de competências e confiança, não experimentando os riscos a que estão expostos como desconfortáveis ou nocivos. Entre estes destacam-se a pornografia, o (cyber) bullying e o sexting, que aumentam com a idade. A atividade online mais comumente declarada

consiste em comunicar com novas pessoas que não conhecem cara - a-cara. O segundo risco mais comum é a exposição a conteúdos potencialmente nocivos criados por utilizadores.

Os pais – identificados como principal fonte de aconselhamento, imediatamente seguidos pelos professores e pelos pares- declararam preferir obter informação sobre segurança na net, na escola; por isso, deveriam ser conduzidos mais esforços neste sentido pelo setor educativo.

Com o avanço da idade e à medida que o uso da internet se torna mais personalizado, o papel dos pais e dos professores torna-se mais difícil. Isto coloca responsabilidades acrescidas à indústria, nomeadamente a disponibilização de conteúdos apropriados e uma internet mais fácil de usar. As mensagens de segurança na internet deveriam promover a confiança, a resistência e as competências de cidadania digital entre as crianças, nas quais se deteta igualmente uma incapacidade de aproveitamento das possibilidades criativas dos novos media e da internet.

Os estudos concluem que as crianças e jovens também devem ser encorajados a assumir responsabilidade pela sua própria segurança, sendo necessário promover o seu *empowerment* e enfatizando um comportamento responsável e a cidadania digital. É vital um novo foco das políticas, para aumentar a consciencialização e para que as medidas de apoio traçadas se adequem às necessidades dos utilizadores da internet muito mais novos, especialmente os dos primeiros anos do ensino básico. Apenas menos de metade das crianças e jovens entre os 9 e os 16 anos declara estar muito satisfeito com o nível de provisão online – informação e conteúdos - de que dispõe, sendo este valor ainda mais baixo entre crianças mais novas.

Os principais aspectos problemáticos assinalados são: como reportar um problema; como consciencializar de que não se pode acreditar em tudo o que é visto online; ensinar a navegar e ensinar a economia da atenção.

As crianças mais jovens são muito influenciados pelos pais e pelos média sensacionalistas, preocupando-se com riscos que não são muito comuns (estranhos, sequestros, etc.). Os adolescentes estão mais focados em problemas resultantes da sua experiência directa e das histórias / rumores do que aconteceu com os seus amigos ou é discutido no seu grupo de pares.

As crianças muitas vezes tentam evitar problemas, em especial relacionados com a pornografia, mas reclamam medidas mais proactivas para o assédio e assédio moral, a fim de conseguirem lidar com este problema e conseguir controlá-lo. Os adolescentes revelam-se bastante fatalistas sobre os problemas online. Conversar com outras pessoas, especialmente amigos, ainda é o seu mecanismo preferido para lidar com a ocorrência de um incidente.

As crianças receiam ter que explicar aos pais o que fazem e ser responsabilizadas por isso, perdendo a sua privacidade. O aconselhamento dos pais não é feito sempre da melhor maneira, provocando constrangimento nos filhos e revelando falta de certezas e de clareza na hora de ajudar.

4.1. Estudo de caso em Portugal

Os resultados em Portugal do *EU Kids Online* (2010; Ponte, 2012) apontam para 78% de crianças entre 9 e 16 anos a usar a internet. Comparativamente à média europeia, verifica-se que estão entre os que acede mais à internet nos seus quartos

(67%) em relação a outros lugares da casa (26%), uma diferença respectivamente de 49 e 38%.

Portugal é um dos países com menor incidência de riscos, abaixo da média europeia (12%): apenas 7% das crianças e jovens declarou já se ter deparado com os mesmos. Contudo, Portugal é um dos países onde mais crianças e jovens reportam já ter sentido muitas vezes que estavam a fazer um uso excessivo da internet (49%), acima da média europeia (30%).

59% das crianças e jovens têm um perfil numa rede social. Destas, 34% tem até 10 contactos e 25% até 50. Entre os jovens utilizadores de redes sociais, 25% tem o perfil público, enquanto 7% partilham a morada ou número de telefone (estão entre os que menos o fazem em comparação com as crianças europeias).

5. O caso dos EUA, análise transversal

Há mais de dez anos que a investigadora norte-americana Danah Boyd (2014) aprofunda o uso que os adolescentes fazem das redes sociais, mediante o recurso a inquéritos e entrevistas em profundidade. A sua tese fundamenta-se na necessidade de compreender que o entendimento e as motivações dos adolescentes e dos adultos são muito diferentes e por isso não se pode partir de ideias pré-concebidas sobre o que é correto ou não na perspetiva dos adultos, perdendo-se a oportunidade de acompanhar os jovens. Esta é uma das principais conclusões e conselhos da autora.

Os jovens olham para a tecnologia e as redes sociais como uma continuação dos seus relacionamentos com os pares e os amigos e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de aceder ao mundo adulto e à esfera pública, muitas vezes vedada. Frequentam as redes sociais para experimentar e aprender, observando os pares ou os adultos (bom exemplo da influência destes últimos é a cultura da micro-celebridade adolescente originada na cultura da celebridade).

Os adolescentes procuram a privacidade em relação àqueles que detêm o poder sobre eles. Não estão particularmente preocupados com os atores organizacionais; querem sobretudo evitar adultos paternalistas que usam a segurança e a proteção como uma desculpa para os monitorizar. O desejo de privacidade dos adolescentes não prejudica a sua vontade de participar em público, verificando-se uma grande diferença entre "estar em público" *(being in public*) e "ser público" (*being public*)(Boyd, 2014, pp. 56-57). Simultaneamente, os pais começaram a criar os seus próprios perfis e utilizar esses serviços para se relacionar com estranhos, esquecendo os seus próprios conselhos no sentido de não se falar com estranhos (Boyd, 2014, p. 58).

A maioria dos géneros populares dos media sociais são concebidos para encorajar os participantes a divulgar informações. Ao participar de públicos em rede, muitos participantes abraçam o padrão generalizado de público por defeito. Os adolescentes partilham regularmente conteúdos nas redes sociais, simplesmente porque não veem razão para os manter privados já que sentem que o seu público pode filtrar qualquer coisa que pareça ser irrelevante (Boyd, 2014: 62).

6. O projecto 'Público e Privado'

6.1. Objectivos e Metodologia

O projeto "Público e privado nas comunicações móveis", a decorrer no LabCom, UBI (Referencia CENTRO-07ST24-FEDER-002017) visa compreender como é que o uso frequente de dispositivos móveis (*Smartphones/tablets*) veio diluir e redefinir as fronteiras entre público e privado.

No âmbito deste foram realizados três grupos de focagem com adolescentes de uma escola pública da região centro norte de Portugal. Como é sabido, o interesse maior dos grupos de focagem reside na possibilidade de aceder à compreensão de um determinada temática a partir da perspetiva do grupo participante e com base nas experiências do mesmo. A sua especificidade reside na potenciação da interacção entre os participantes e entre estes e o investigador, partindo da convicção básica de que os humanos formam as suas opiniões e atitudes na interação uns com os outros (Iervolino e Pelicioni, 2001).

Os grupos de focagem realizados duraram entre uma hora e um quarto e uma hora e meia, contaram cada um com a participação de seis sujeitos com idades entre 15 e 17 anos, escolhidos segundo um critério de conveniência (desde que possuidores de um *Smartphone)* e incidiram sobre os seguintes tópicos: utilização do telemóvel no dia a dia; telemóvel como tema de discussão; utilização de imagens; valor atribuído ao telemóvel; comparação telemóvel/computador (*tablet*); conceção de perfil; implicações do uso dos telemóveis nas formas de comunicação e relacionamento; sentimento de controlo e vigilância.

Os grupos de focagem foram tratados com recurso a uma análise temática, que pressupõe a identificação de temas (padrões de resposta/significado identificáveis num conjunto de dados). Esta identificação pode acontecer por via indutiva, emergindo dos dados e da sua leitura ou dedutiva, quando conduzida pelos interesses teóricos do investigador (Braun e Clarke, 2006). Na presente investigação combinou-se estes dois procedimentos.

5.2. Resultados

Estando o projeto a decorrer, ainda só estão disponíveis um conjunto de temas provisórios decorrentes da análise de um dos grupos de focagem, o grupo misto. Apresentamos de seguida, os resultados referentes ao tema *Privacidade no espaço digital*, que nos parece o mais pertinente para a consecução do objetivo do presente texto. Este tema, pela sua complexidade, contempla vários subtemas que recolhem diversas dimensões daquele: *Estratégias de controlo da privacidade; Capacidade de escolha do actor; Negociação dos atores quanto ao que é publico e privado; Invasão da privacidade; Violação da privacidade; Alienação do controlo; Vigilância.*

No que se refere às *Estratégias de controlo da privacidade*, a maioria dos sujeitos participantes do grupo de focagem descartou o uso das aplicações nas redes sociais que permitem a identificação do local onde as pessoas se encontram num dado momento. A maioria também já procedeu à alteração das normas de privacidade, revelando conhecimento mínimo das mesmas, no sentido de controlar as pessoas que têm acesso aos seus dados. Alguns referem-se explicitamente à alteração de "amigos de amigos" para "amigos".

Os sujeitos entrevistados mostram igualmente consciência de que o acesso às redes sociais deve ser feito sobretudo em dispositivos de confiança. Evitam, pois, aceder ao *Facebook* ou ao email na escola, por exemplo, tendo o cuidado de sair quando o fazem. Demonstram preocupação com o que publicam nas redes sociais, dando preferência a

coisas banais ou que não os ponham em causa, referindo alguns que mesmo assim só o fazem para um círculo muito restrito (amigos).

A estratégia de não colocar fotos e fotos reveladoras é sugerida e recordada pelos pais. Como referido por FD: "Estão sempre a dizer para não pôr fotos, muitas fotos" e J :"Não ponhas fotos com a cara". O envio/aceitação de convites é feito apenas a pessoas que conheçam, pelo menos de vista. Também o descarregar de aplicações depende do conhecimento de outras pessoas que já o tenham feito. A utilização de códigos de acesso nos telemóveis é mencionada por alguns, motivada em parte pela curiosidade e, em parte para se eximirem à vigilância das mães.

No subtema *Capacidade de escolha do ator*, sobressai a ideia de que a perigosidade das redes sociais reside nas opções feitas pelas pessoas que as frequentam, avultando a consciência de que, em última análise, a utilização destas constitui um apelo ao exercício de uma liberdade responsável pelo sujeito. Como referido por BS: "Eu acho que depende muito das pessoas. É costume dizer que é preciso ter cuidado com as redes sociais, mas eu acho que cada pessoa controla o que quer pôr lá".

No que concerne à *Negociação dos atores quanto ao que é publico e privado*, prevalece a ideia de que a disponibilização de conteúdos que não tenham a ver só com o próprio (caso de fotografias de grupo) tem por base um acordo entre os envolvidos e o cuidado de não causar dolo.

Sobre a *Invasão da privacidade*, a maioria refere-se a fotos postadas pelos pais, referentes à infância e onde este os identificam. Esta invasão é tanto mais sentida quanto no Facebook existe cada vez mais gente familiar. Têm consciência de que é possível que o seu perfil seja visionado (um dos sujeitos confessa já ter espreitado muitas vezes outros perfis) até pelos pais, mas não demonstram grande preocupação dado não postarem nada de especial. Referem ainda a escuta de conversas e a leitura de mensagens de outros como práticas comuns no próprio grupo (as gargalhadas que acompanham as declarações sobre este aspeto levam-nos a pensar que é uma prática mais ou menos normalizada e que embora conscientes que constitui uma transgressão não é muito levada a sério).

A *Violação da privacidade* é remetida para situações mais graves, que causam dolo. Estas ocorrências suscitam a condenação clara de alguns dos participantes que manifestam ainda simpatia pelas vítimas. É o caso de J que refere" Eu acho que é bastante mau acontecer tal coisa. Primeiro haver pessoas capazes de fazer isso. Depois colocar-me na pele da rapariga". Outros participantes, pelo contrário, opinam que estas situações resultam, em parte, de comportamentos de exposição indevida das vítimas. Curiosamente os participantes que manifestaram mais compreensão são do género masculino, tendo a segunda posição sido expressa por participantes do género feminino.

Embora desenvolvam e dominem estratégias de controlo da privacidade, há situações em que é clara uma *Alienação do controlo*, nomeadamente no que respeita à leitura de políticas de privacidade antes de instalar uma nova aplicação. Todos confessam que não as leem, limitando-se a clicar no aceitar. Simultaneamente há consciência de que esse comportamento pode acarretar riscos e resulta de uma manipulação. Como referido por J: "Eles metem aquilo grande de propósito para as pessoas não lerem. Para as pessoas se assustarem um bocado" e por FD "O que entra na net, não sai". Também em relação ao uso de códigos de acesso, embora haja consciência da importância do mesmo (parte dos participantes referem tê-lo feito no passado), confessam não aplicar devido ao trabalho que dá.

Sobre a *Vigilância* no espaço digital, a maioria refere nunca se ter sentido vigiado. Dois dos participantes demonstram, contudo, uma consciência diferente, caso de MM: "Um bocado. Quando estamos naqueles sites de compras online. Nós, uma vez, vamos ver algumas coisas e depois, no dia seguinte, no nosso email, já estão ofertas de outros produtos que andámos a ver".

7. Discussão e conclusões

Os resultados do grupo de foco analisado apontam para o facto dos participantes acionarem um conjunto de estratégias de controlo da privacidade, que são estratégias débeis. É o caso da restrição do visionamento dos perfis apenas a "amigos quanto o conceito de amizade apresentado é um conceito muito lato, incluindo todas as pessoas conhecidas de vista, o que remete ainda para uma conclusão amplamente divulgada na literatura de que os adolescentes encaram as redes sociais como uma extensão dos seus relacionamento sociais (Boyd, 2014).

Também o utilizarem como critério para descarregar uma aplicação o facto de amigos já o terem feito, revela uma estratégia débil e, simultaneamente, a importância do comportamento dos pares nesta fase do ciclo de vida, importância que também se reflete nos comportamentos assumidos no mundo digital, como salientado por Boyd (2014).

Outra conclusão que pode ser retirada tem a ver com o papel duplo dos pais, simultaneamente de controlo e vigilância. Como referido por Boyd (2014) e por *EU Kids Online* (2010-14), o controlo parental não parece ter o impacto desejado pois a maioria dos adolescentes acaba por utilizar os conselhos dados mais para fugir à vigilância dos próprios pais e não tanto para se proteger do mundo exterior.

Das opiniões expressas pelos participantes no grupo focal, sobressai, ainda, uma falsa sensação de controlo da sua privacidade, quando enfatizam que o perigo das redes sociais, incluindo para alguns, as situações graves que resultam numa violação da privacidade, depende em grande parte das opções dos sujeitos que as frequentam e do que colocam nas mesmas, o que permite classificá-los como *digital naives* (Boyd, 2014). Neste sentido, demonstram falta de consciência das audiências invisíveis ou imaginadas assim como das características dos media sociais atrás referidas por Rheingold (2012) e Boyd (2014).

Finalmente, e em relação com o anteriormente referido, prevalece a ideia de que há uma consciência, ainda que difusa dos riscos inerentes à utilização dos media sociais mas que esta consciência não conduz à mobilização de todos os comportamentos adequados. No caso particular da leitura e conhecimento das políticas de privacidade, esta é uma característica geral a outras faixas etárias, que se prende com a complexidade e ambiguidade daquelas (Serrano Tellería e Oliveira, 2013).

Esta conclusão vai ao encontro de vários estudos referidos, que realçam que os riscos de utilização dos media sociais se prende com os comportamentos e não com o uso da tecnologia, (Boyd, 2014, Eu Kids Online 2010-14, Collier, 2014, Finkelhor, 2014), devendo as crianças e os adolescentes ser encorajadas a assumir a responsabilidade pelas sua própria segurança.

As conclusões referidas apontam para a necessidade da implementação de políticas de consciencialização dos riscos dos media digitais mediante um esforço concertado de todos os agentes envolvidos, sobressaindo neste contexto o papel das instituições e

agentes educativos, assim como da indústria no seu papel de criadora de conteúdo e das características tecnológicas da internet (usabilidade)

8. Rumo a uma proposta curricular

Seguindo a proposta de Audigier (2000), apresentamos de seguida algumas competências cognitivas, éticas e axiológicas e sociais que no nosso entender, e com base no estudo previamente apresentado, deverão ser incluídas numa proposta curricular de educação para a privacidade.

Em termos de competências cognitivas, que interpretamos como competências de literacia digital em sentido lato, incluindo conhecimentos e procedimentos, parece-nos crucial consciencializar as crianças/jovens e adultos (pais, professores) para a realidade da permanência dos conteúdos na internet e para a realidade relacionada da criação de uma pegada digital consciente e inconsciente. Fundamental parece ser também alertar para a cultura da liquidez, isto é, para o facto dos nosso dados pessoais possuírem um valor económico no contexto da vigilância capitalista que é exercida na internet. Importante é ainda chamar a atenção para a ambiguidade e complexidade das políticas de privacidade, em constante atualização, assim como para as questões relacionadas com os direitos de autor nas diferentes plataformas.

Em termos mais procedimentais, exercitar o espírito crítico ao navegar pela internet, treinando a economia da atenção. Dada a importância adquirida pelos *smartphones*, na atualidade, afigura-se pertinente desenvolver competências relacionadas com a sua utilização e que têm implicações para as questões da privacidade, nomeadamente: localização; notificações *push*; sincronização entre contas-de email, aplicações, redes sociais e dados armazenados; partilha de arquivos; construção de perfis e relação com os videojogos; diferenças entre sistemas operativos – principalmente iOS e Android- e como funcionam em relação às diferentes aplicações e dados pessoais.

No âmbito das competências éticas e axiológicas, é fundamental ensinar os indivíduos a gerir diferentes audiências e contextos, com o objetivo de se tornarem autónomos e responsáveis. Crucial é igualmente o desenvolvimento da empatia e do respeito pelos outros e por si próprio.

As competências abordadas culminam naturalmente nas competências relacionadas com o agir ou competências sociais e que se traduzem numa participação cívica e responsável nos novos media, que deve ser incentivada, tanto quanto possível recorrendo a casos reais ou problemas efetivamente vivenciados pelos sujeitos.

9. Referências Bibliográficas

Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competences for education for democratic citizenship. Documento do Projecto "Educação para a Cidadania Democrática" (doc. DECS/EDU/CIT (2000) 23)

Bennet, W., Wells, C. e Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. CITIZENSHIP STUDIES, 13 (2), 105-120.

Boyd, D. (2014). It's complicated. The social lifes of networked teens. Yale New Haven e Londres: University Press.

Braun, V. e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. QUALITATIVE RESEARCH IN PSYCHOLOGY, 3, 77-101

Collier, A. (2014). Risk implications of kids going mobile: Research. Em: http://www.connectsafely.org. 22 April 2014. URL [http://www.connectsafely.org/risk-implications-kids-going-mobile-research/] Consultado em 24 de junho de 2014.

Educação para a cidadania – linhas orientadoras. Em: URL [http:// www.dgic.min-edu/educacaocidadania]. Consultado em 22 de maio de 2014

EU Kids Online (2010). O inquérito EU Kids Online. Principais resultados. Retirado em 24 de junho, 2014 de URL [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx]

EU Kids Online (2014). The meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries. Retirado em 24 de junho, 2014 de URL [http://eprints.lse.ac.uk/56972/1/EU_Kids_Online_Report_Online_Problematic_Situations_for_Children_June2014.pdf]

EU Kids Online (2014).Current trends – framing the challenges: The latest insights from research. Presentation to the CEO Coalition, Brussels, 26 June 2014. Retirado em 24 de junho de URL [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Presentations/CEOCoalitionJune2014.pdf]

EU Kids Online (2014).New Evidence, New Challenges. ICT Coalition Brussels, 15 april 2014. Retirado em 24 de junho, 2014 de URL [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx]

Finkelhor, D. (2014). Commentary: cause for alarm? Youth and internet risk research – a commentary on Livingstone and Smith (2014). JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY, 55, 655-68.

Iervolino, S. e Pelicioni, M. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. REV.ESC.ENF.USP, 35 (2), 115-121.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: Where old and new media collide. Nova Iorque: New York University Press.

Livingstone, S., Ólafsson, K., O'Neill, B.e Donoso, V. (2012) Towards a better internet for children: Findings and recommendations from EU Kids Online for the CEO Coalition. LSE, London: EU Kids Online. Retirado em 26 de junho de 2014 de URL [http://eprints.lse.ac.uk/44213]

Mascheroni, G. e Ólafsson, K. (2014). Net children go mobile: risks and opportunities. Milão: Educatt.

Patrocínio, T. (2009). A educação e a cidadania na era das redes infocomunicacionais. Revista FACED, 47-62.

Ponte, C. (2012). Digitally empowered? Portuguese children and the national policies for internet inclusion. ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO, 11, 53-70

Rheingold, H. (2012). Net smart. How to thrive online. Cambridge e Londres: The MIT Press.

Risks and safety for children on the internet: the perspective of European children. Retirado em 26 de junho, 2014 de URL [http://eprints.lse.ac.uk/33731]

Serrano Telleria, A. e Oliveira, M. (2013). Public and private in the construction of profiles through social media on mobile phones. Retirado em 24 de junho, 2014 de URL [http://ciberpebi.files.wordpress.com/2013/11/vcongresointernacionaciberperiodismoweb.pdf]

Smahel, D. e Wright, M. F. (2014) The meaning of online problematic situations for children: results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries. Londres: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. Retirado em 24 de junho, 2014 de URL [http://eprints.lse.ac.uk/56972/1/EU_Kids_Online_Report_Online_Problematic_Situations_for_Children_June2014.pdf]

Benefícios e Constrangimentos da Operacionalização do Programa de Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelos Professores do Concelho de Machico

Daniela Gonçalves | Sandra Cláudia Costa
Professora da ESE de Paula Frassinetti, Porto; Investigadora no CEDH da Universidade Católica Portuguesa, daniela@esepf.pt
EB1/PE Escola Sant'Ana Externato, Machico, RAM, costasandra2@hotmail.com

Resumo

Tendo em conta a investigação realizada nas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) do Concelho de Machico na Região Autónoma da Madeira (RAM), com este artigo pretendemos divulgar o tipo de benefícios e constrangimentos detetados pelos professores de matemática do 1.º CEB, face à implementação e operacionalização do programa de matemática em vigor, neste ciclo de ensino, procurando ainda apresentar as necessidades de formação que os professores sentem face à prática e ensino da educação matemática.
No decorrer da investigação foi realizada uma análise detalhada do programa em vigor, recorrendo a teorias públicas, bem como ao próprio Programa de Matemática do Ensino Básico. Foi aplicada uma metodologia qualitativa de natureza exploratória, interpretativa e descritiva, elaborando-se, para a recolha dos dados de investigação, um inquérito por questionário que foi aplicado a oitenta professores que lecionam o 1.º CEB do concelho de Machico, na RAM.
Os resultados deste estudo evidenciam dificuldades relacionadas com a adaptação dos professores inquiridos às dinâmicas de sala de aula, implementadas na gestão do Programa de Matemática no 1.º CEB, nomeadamente extensão dos conteúdos programáticos e a falta de tempo para a utilização e diversificação de metodologias pedagógicas.
É de destacar que, no que concerne às necessidades de formação, uma grande percentagem dos docentes inquiridos sente necessidade de formação nesta área, considerando os percursos formativos importantes e indispensáveis na implementação deste programa nas aulas de 1.º CEB.

Palavras-chave: Programa de matemática; 1º Ciclo do Ensino Básico; Formação Contínua de Professores.

Introdução

Estudos nacionais e internacionais referentes ao desempenho dos alunos em matemática revelam a necessidade de desenvolver medidas que ajudem a melhorar as condições de ensino e aprendizagem da matemática e os níveis de sucesso dos alunos. Nesse sentido, desenvolver um programa de formação contínua para professores do 1ºCEB em articulação com as Instituições de Ensino com responsabilidade na formação inicial de professores e com as escolas de 1ºCEB é uma mais valia para toda a comunidade educativa.
Freire (2000: 62) considera que "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos".
Torna-se, portanto, fundamental a mudança dos professores e das escolas, o que não é de todo possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já se encontram a ser implementadas. Roldão (2005) considera que as práticas de formação, naturalmente, não podem

ser realizadas sem o profundo empenho dos professores e da gestão das escolas, e exigem, face à complexidade da questão, uma reconceptualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional.

Com o surgimento de novos programas de matemática surge a questão se todos os professores estarão preparados para encarar os novos desafios no ensino desta disciplina. Este estudo precisamente neste âmbito: tentar descobrir qual a necessidade de formação por parte dos professores de matemática na RAM face à operacionalização do programa de matemática e, se no caso de terem formação, se esta foi suficiente, mostrando-se preparados para cumprir o que é esperado com este programa de matemática.

Tornar a matemática viva para os alunos, nos primeiros anos do ensino básico, pressupõe tarefas que simultaneamente reflitam contextos significativos e a integridade dos conteúdos matemáticos. O desafio dos professores é, deste modo, propor tarefas que se adaptem aos interesses dos alunos e estimulem a sua aprendizagem matemática (Boavida, Vale & Pimentel, 2008).

A formação de professores como processo de desenvolvimento individual visa a aquisição e aperfeiçoamento de diversas capacidades o que implica uma formação múltipla (formação académica, pedagógica, pessoal e social) e uma formação de carácter multifacetado (de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e valores). Tomemos, como exemplo, um projeto de formação de matemática que tem sido elaborado na RAM, o Projeto CEM (Construir o Êxito na Matemática). Este projeto já dura há cerca de cinco anos e surgiu para ajudar a uma melhor preparação dos professores nas suas práticas letivas, levando, consequentemente, a um enriquecimento pedagógico por parte dos formandos.

No âmbito do Projeto CEM foram definidos os seguintes objetivos: a) promover um maior aprofundamento dos conhecimentos matemático, didático e curricular dos professores do 1.º ciclo do ensino básico; b) promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras; c) favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática; d) fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à disciplina de Matemática e às capacidades dos alunos; e) criar dinâmicas de trabalho entre os professores, com vista a um investimento continuado no ensino da Matemática; f) promover a construção de materiais de apoio pedagógico por parte dos alunos para que estes possam ser utilizados de forma a ajudar o aluno na compreensão de conteúdos.

Pretende-se ainda que este projeto possa contribuir de uma forma benéfica para um trabalho docente mais colaborativo e eficaz, permitindo a interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados, bem como o diálogo e partilha de materiais e ideias entre docentes, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino de matemática e, dessa forma, levar os alunos a terem mais êxito nas suas aprendizagens. No entanto, este projeto, financiado pela Secretaria Regional de Educação, sem custos para os docentes, começou sendo de cariz obrigatório e todos os professores convocados tinham de frequentar a formação. Posteriormente, o projeto continuou para quem os docentes que o queiram frequentar livremente e no presente ano letivo está a ser direcionado aos professores do 4.º ano do ensino básico, com o intuito de ajudar na melhoria dos resultados da avaliação externa.

No entanto, e apesar de todos os esforços realizados no combate aos fracos resultados obtidos pelos alunos na área de matemática e no contexto de 1.º ciclo de ensino básico, bem como a continuidade e até acentuação de fracos resultados nesta área nos ciclos seguintes, leva-nos a questionar sobre a fiabilidade deste e de outros programas curriculares nesta área em anos anteriores.

Este programa de matemática está ainda no início da sua implementação e, como tal, parece-nos importante fazer este estudo para tentar obter resultados acerca da sua concretização. Em

relação aos alunos, estes precisam do seu tempo para uma melhor adequação, para uma mudança; por isso, pensamos que toda esta adaptação deve começar logo desde o 1.º ano de escolaridade, para que todas as novas práticas e nova forma de aprender matemática sejam incutidas nos alunos desde o início da frequência do 1.º ciclo.

Foi, pois, a principal finalidade desta investigação: compreender a perceção dos docentes face ao programa de matemática em vigor no 1ºCEB, bem como o modo como está a ser aplicado, identificando eventuais inconvenientes na sua operacionalização e, ainda, potenciais necessidades de formação de professores nesta área.

Procedimentos metodológicos

Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Denzin e Lincoln, 2006), este estudo segue ainda uma abordagem qualitativa-naturalista, no quadro do paradigma de investigação interpretativo, porque se pretende descrever e interpretar este fenómeno em concreto, pois segundo o estudo qualitativo privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida (Pardal & Correia,1995).

A escolha do paradigma interpretativo prende-se não apenas com a temática do estudo, mas também com o tipo de questões que nele se pretende abordar, de natureza aberta, globalizante e compreensiva e com a convicção da relevância deste paradigma para o tipo de investigação que nos propusemos. Na opinião de Bell (2008), qualquer metodologia que seja abordada tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. "A abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter" (Bell, 2008: 20).

Para a concretização deste estudo, recorreremos, como instrumento de recolha de dados, ao inquérito por questionário, aplicado a professores que lecionam atividades curriculares e de enriquecimento curricular, nomeadamente a área de matemática, no 1º CEB na RAM, bem como a análise documental para verificar os resultados do projeto de formação CEM.

Os instrumentos a utilizar foram construídos com base nos contributos de Estrela (1994), Ghiglione e Matalon (1992) e Quivy e Campenhoudt (1998), o que exigiu não só uma cuidada preparação ao nível dos documentos selecionados e adaptados, mas também da técnica utilizada para a sua aplicação.

Neste sentido, optámos por uma análise descritiva que privilegiou a descrição dos factos e fenómenos da realidade estudada. Este procedimento, permite-nos aceder aos significados que professores têm face ao processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de matemática, compreender os métodos inerentes a este processo, bem como às representações que os docentes explicitam acerca das suas práticas de ensino, da forma como os alunos aprendem e dos resultados conseguidos nesta disciplina.

Deste modo, construímos e aplicamos (depois de o pré-teste) o inquérito por questionário e a análise documental no nosso processo de investigação, pois pensamos que os mesmos poderão ajudar-nos a chegar a conclusões credíveis ao que nos propusemos investigar.

Elegemos como universo do nosso estudo todos os professores do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Machico da RAM – cento e dezasseis docentes, uma vez que estes devem estar a pôr em prática o atual programa de matemática nas suas práticas letivas. Como não foi possível recolher os questionários de todo o universo, definimos 80 docentes como a amostra do presente estudo. A amostra pode ser assim designada por conveniência e aleatória.

A média da idade dos professores inquiridos situa-se nos 38 anos, sendo a idade mais comum entre os inquiridos é de 34 anos. O inquirido mais jovem tem 28 anos e o mais velho 59 anos. Relativamente ao tempo de serviço, a média de tempo situa-se nos 13 anos, sendo 3 e 37 o

menor e maior tempo de serviço, respetivamente. Deste modo, 25% dos inquiridos têm 33 anos de idade ou menos e 9 anos de serviço ou menos. Podemos ainda constatar que 50% dos inquiridos tem 36 anos de idade ou 11 anos de serviço ou menos.

Verifica-se, ainda, que alguns dos inquiridos realizaram formação no âmbito dos novos programas de matemática em vigor nos últimos dois anos, tornando-se possível aferir que ¼ dos inquiridos realizou formação, sendo que 50 horas a carga horária mais frequentada. É no período compreendido entre os 9 e os 12 anos de serviço que se registou uma maior procura por formação.

Resultados da Investigação

Apresentar-se-á os resultados tendo como pressuposto 4 temáticas fundamentais, a saber: perceção do programa, operacionalização do programa, limitações do programa e formação.

Perceção do programa

Quando questionados sobre se consideravam que o programa de matemática em vigor no presente ano letivo para o 1º CEB, tem uma sequência de conteúdos organizada e lógica, mais de 80% dos inquiridos que sim; apenas 2,5% de opiniões negativas relativamente a este parâmetro. Registaram-se, ainda, 17,5% de respostas de docentes sem opinião formada relativamente a este tópico. Torna-se indispensável dispor de documentos orientadores que permitam uma correta articulação entre os conteúdos e metas a atingir. Assim, quisemos saber até que ponto o programa de matemática é um bom orientador curricular. Com base nas respostas obtidas, a resposta a essa questão é perentória: cerca de 67% dos inquiridos considera-o um bom orientador, face aos reduzidos 6,3% de inquiridos que não partilha dessa opinião. Não menos expressivos, 26,3% dos inquiridos não possuir opinião formada sobre este parâmetro. Conforme analisado anteriormente, o programa de matemática em vigor no 1.º CEB revela uma sequência de conteúdos organizada e lógica e apresenta-se como um bom orientador curricular. Mas a questão que se coloca é a seguinte: será fácil de operacionalizar? Embora não exista unanimidade, a resposta é positiva. Registaram-se 57,5% de respostas favoráveis contra 21,1% dos inquiridos que não considera ser de fácil operacionalização. Entre alguma indefinição, 22,5% dos inquiridos nem concorda nem discorda relativamente a este parâmetro. Relativamente à definição de metas e objetivos do processo de ensino e aprendizagem, neste caso em particular, relativamente à Matemática, efetivamente, para 66,3% dos inquiridos existe essa clarificação no programa de matemática em vigor, registando-se apenas 8,8% de respostas contrárias a esta evidência. Os parâmetros analisados até agora são abonatórios para o programa de matemática em vigor. É organizado, sequencial, lógico, mas, estará devidamente contemplado nos manuais escolares? A tendência favorável regista-se também neste aspeto, registando-se mais de 62% de respostas favoráveis face aos 13,8% de opiniões desfavoráveis de docentes que não concordam que os manuais escolares contemplem devidamente o programa de matemática. Podemos inferir que há ainda algum trabalho a fazer de modo a mudar esta divergência, bem como clarificar os 23,8% dos docentes que nem concordam nem discordam com este aspeto. Embora em termos organizacionais e estruturais o programa de matemática tenha conquistado pareceres positivos, quando se questiona o seu ajustamento ao desenvolvimento cognitivo e à maturidade dos alunos, começam a ser detetadas algumas das suas fragilidades. De acordo com as respostas obtidas, podemos separar os inquiridos em 3 grupos distintos com base na avaliação que fazem relativamente a este aspeto. Com uma tendência maioritariamente desfavorável, 41,3% dos inquiridos considera que está desajustado face aos 27,6% dos inquiridos que considera existir esse ajustamento. A contribuir para este desfasamento verificam-se 31% de respostas de inquiridos que nem concordam nem discordam que o programa de matemática em vigor no 1.º CEB esteja ajustado ao desenvolvimento

cognitivo e à maturidade dos alunos. É uma questão sobre a qual importa refletir pois esse desajustamento poderá estar a contribuir para os resultados que se têm verificado nesta disciplina.

Após uma série de questões que visavam avaliar a organização e o modo de funcionamento do programa de matemática em vigor no 1.º CEB, procurámos aferir a relevância e importância atribuídas a uma série de parâmetros aquando da operacionalização do programa.

Operacionalização do programa

Quando questionados sobre a utilização de jogos na operacionalização do programa, não foram registadas quaisquer respostas desfavoráveis à sua utilização. Para 83,8% dos inquiridos é importante utilizar este tipo de recursos, os restantes não concordam nem discordam da sua utilização. Não seria possível dissociar a matemática do raciocínio matemático, fator que pode ajudar a compreender a razão pela qual não se registarem opiniões desfavoráveis à importância da promoção do raciocínio matemático aquando da operacionalização do programa. Uns esmagadores 91% dos inquiridos consideram ser relevante essa promoção. Os restantes inquiridos não têm opinião formada sobre este aspeto. De acordo com os inquiridos, analisamos a promoção do raciocínio matemático. Uma estratégia utilizada e que vai ao encontro desse objetivo é, efetivamente, a resolução de problemas. Assim, seria de esperar que a importância atribuída a este parâmetro fosse igualmente muito significativa.Com efeito, cerca de 92% considera relevante a resolução de problemas em oposição aos escassos 2% de inquiridos que discorda que seja relevante resolver problemas, aquando da operacionalização do programa.

É de senso comum que parte das dificuldades na compreensão dos conteúdos matemáticos deve-se à deficiente interpretação do que está a ser estudado. Torna-se imperioso, portanto, uma comunicação eficaz que ajude a minimizar essas dificuldades. Este critério é partilhado por cerca de 87,5% dos inquiridos que considera ser relevante a preparação da comunicação matemática. Mais importante do que o resultado é a compreensão dos passos que tornam possível o processo. Apuramos a relevância atribuída à explicação dos processos utilizados na resolução dos exercícios. De entre os 80 inquiridos, 86,3% está de acordo com a existência dessa explicação face aos 2,5% que discorda que deva existir essa explicação. Não menos importante, para cerca de 83,8% dos inquiridos, é refletir conjuntamente sobre as diferentes estratégias utilizadas na turma para essa mesma resolução. Embora não exista apenas uma forma de resolver os exercícios e apesar da heterogeneidade no que diz respeito ao raciocínio e cálculo mental, 2,5% dos inquiridos discorda dessa reflexão e 13,8% dos inquiridos não concorda nem discorda com a sua relevância. Não seria possível querer-se refletir conjuntamente sem proporcionar momentos que o permitissem. Assim, é com naturalidade que para cerca de 81% dos inquiridos torna-se relevante proporcionar e fomentar a existência de momentos de partilha e de reflexão. Apenas 3,8% dos inquiridos não considera ser relevante existirem esses momentos e 15% não concorda nem discorda. A interdisciplinaridade é um aspeto muito presente no 1.º CEB; daqui resulta que cerca de 70% dos inquiridos considere relevante produzir atividades transversais a outras áreas. Apenas 3,8% dos inquiridos tem opinião contrária. Registam-se, ainda, 26,3% de respostas sem opinião formada sobre o assunto em questão. O debate educacional coloca muitas vezes no centro a importância de um ensino que vá ao encontro das dificuldades e capacidades individuais de cada aluno. Por serem diferentes entre os seus pares, torna-se importante elaborar fichas de trabalho adaptadas a essa realidade, conforme a opinião de cerca de 71% dos inquiridos. Registaram-se ainda 12,5% de respostas contrárias a esta ideologia.

Limitações do programa

Dando início a uma série de fatores que podem condicionar o sucesso dessa mesma operacionalização, questionámos os participantes relativamente à relevância do número de

alunos por turma. Para cerca de 80% dos inquiridos, este é um fator com uma relevância muito significativa e que pode condicionar o sucesso dessa operacionalização. Apenas 10% dos inquiridos não considera que o número de alunos por turma seja relevante.

Um outro aspeto apresentado como condicionante do sucesso da operacionalização do programa de matemática foi o nível socioeconómico dos alunos. Embora com valores menos expressivos que nos parâmetros analisados anteriormente, cerca de 46% dos inquiridos considera que este aspeto é relevante em oposição aos cerca de 21% que não o considera. Cerca de 32,5% dos inquiridos não concorda nem discorda sobre a relevância deste fator. A questão da maturidade surge-nos, aqui, como sendo muito relevante para o sucesso da operacionalização do programa, isto de acordo com 82,5% dos inquiridos. Do lado oposto, cerca de 10% dos inquiridos não considera a questão da maturidade relevante. No entanto, quando questionados sobre a relevância do domínio do professor na área de matemática os inquiridos são perentórios na resposta: mais de 91% considera ser um fator muito importante. Facilmente concordamos que se o docente não apresenta segurança nos conteúdos e se não o transmite aos alunos com gosto e clareza está a contribuir ativamente para a desmotivação destes nesta área. Portanto, uns mais que expressivos 92,5% dos inquiridos consideram a formação muito relevante para o sucesso da operacionalização do programa, face aos reduzidos 1,3% que discordam dessa relevância.

Formação – contributo para lecionar o programa

Perseguindo os nossos objetivos de investigação, questionámos os inquiridos se tinham realizado formação, sobre o programa em vigor, nos últimos dois anos. Cerca de 30%, 25 docentes mais concretamente, tinha respondido afirmativamente a esta questão. Procurámos, então, saber quantas horas de formação tinham realizado. Como podemos constatar o número de horas mais frequente, com 32% das respostas, foram 50 horas. Esta carga horária pode ser justificada se atendermos a que a formação no âmbito do programa de matemática e até mesmo o projeto CEM, por estarem organizados na modalidade de oficina de formação, apontam para as 50 horas de carga horária. Registam-se ainda, docentes que frequentaram entre 100 e 300 horas de formação. Apesar do esforço das estruturas competentes em prestar formação aos docentes neste campo, podemos constatar que um número muito considerável de docentes não a realizou, quer por falta de oportunidade ou por, nesta fase inicial, estar a ser dada prioridade aos docentes de 1.º e 4.º ano de escolaridade.

O motivo que leva os docentes a frequentar formação é, maioritariamente, atualizar e expandir os seus conhecimentos numa determinada área. Desta forma, é com naturalidade que observamos que cerca de 92% dos inquiridos considera relevante aprofundar os conhecimentos matemáticos para garantir o sucesso da operacionalização do programa.

Não menos importante do que aprofundar os conhecimentos matemáticos é diversificar os recursos utilizados na sua abordagem. Indiscutivelmente, para mais de 90% dos inquiridos, este fator é relevante para o sucesso da operacionalização do programa.

Torna-se imperioso realizar uma avaliação dos resultados obtidos. Quando questionados, mais de 95% dos inquiridos, considera ser relevante para o sucesso da operacionalização do programa de matemática em vigor, avaliar estratégias e materiais pela identificação dos seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Apenas 4,8% discorda deste aspeto avaliativo.

Discussão dos resultados

Analisando a idade dos inquiridos, podemos constatar que a média situa-se nos 38 anos e que a idade mais comum entre os inquiridos é de 34 anos. O inquirido mais jovem tinha 28 anos e o mais velho 59 anos. Relativamente ao tempo de serviço, a média de tempo situa-se nos 13 anos, sendo 3 e 37 o menor e maior tempo de serviço respetivamente. Segmentando os dados em percentis, concluímos que 25% dos inquiridos têm 33 anos de idade ou menos e 9 anos de

serviço ou menos. Podemos ainda observar que, 50% dos inquiridos tem 36 anos de idade ou menos e 11 anos de serviço ou menos.

A opinião formada sobre determinados aspetos do programa varia muito de acordo com a idade e experiência dos participantes. Com o intuito compreender se o programa de matemática está ajustado ao desenvolvimento cognitivo e maturidade dos alunos, foi feita uma análise com base no tempo de serviço. Analisando as respostas obtidas podemos constatar que 41,3% (Totalmente em desacordo e em Desacordo) dos inquiridos considera que o programa está desajustado e apenas 27,6% considera que o mesmo está ajustado ao desenvolvimento cognitivo e à maturidade dos alunos. Cerca de 25 inquiridos não possuíam uma opinião sobre o parâmetro. Quando comparando as respostas obtidas com o tempo de serviço dos inquiridos, podemos observar que as opiniões divergem dos que têm pouco tempo de serviço para os que já contam com muitos anos de serviço. O grau de discordância nos 30 indivíduos com tempo de serviço entre 1 e 9 anos é de 11,3%, valor que sobe para os 25% nos 38 inquiridos com tempo de serviço entre 10 e 24 anos e é substancialmente inferior para os 12 docentes com 25 ou mais anos de serviço, fixando-se apenas nos 5%.

Podemos constatar que são os docentes com tempo de serviço entre os 10 e os 24 anos que revelam uma maior discordância relativamente ao ajustamento do programa. Em termos percentuais, são os docentes com menor tempo de serviço, entre 1 e 9 anos que mais concordam que o programa de matemática em vigor no presente ano letivo está ajustado ao desenvolvimento cognitivo e maturidade dos alunos.

Alguns dos inquiridos realizaram formação no âmbito do programa de matemática em vigor. Foi possível aferir que 30% dos inquiridos realizou formação sendo 50 a carga horária mais frequentada, registando 8 docentes. Foram 3 os inquiridos que frequentaram a carga horária mais elevada registada, 300 horas. Observando os dados de investigação, podemos constatar que os docentes com menor tempo de serviço foram aqueles que realizaram menos horas de formação. No extremo oposto, temos os inquiridos com tempo de serviço entre os 10 e os 24 anos que mais procuraram atualizar os seus conhecimentos, frequentando nos últimos dois anos, formação no âmbito dos novos programas de matemática em vigor.

Podemos constatar que cerca de 41% dos inquiridos concordam com a ideia de que o programa de matemática revela uma sequência de conteúdos organizada e lógica, concordando também que este permite uma devida consolidação dos conteúdos no 1.º ano. A percentagem de concordância relativa a estas duas questões: revela uma sequência de conteúdos organizada e lógica e permite uma devida consolidação dos conteúdos no 1ºano é de 47,6% (concordo e totalmente de acordo), o que corresponde a 38 dos inquiridos que responderam que estão de acordo ou totalmente de acordo que o programa de matemática revela uma sequência de conteúdos organizada e lógica e permite uma devida consolidação dos conteúdos no 1.º ano. Estas duas questões apresentam um grau de discordância (desacordo e totalmente em desacordo) muito baixo, apenas 1,3% das respostas obtidas. Relativamente à percentagem de inquiridos sem opinião formada sobre ambas as questões, são cerca de 5% os inquiridos que nem concordam nem discordam com as opções apresentadas.

É possível concluir que, para os 80 inquiridos, o programa de matemática em vigor é um bom orientador curricular, reunindo 67,6% das respostas obtidas, registam-se apenas 5 respostas contrárias a esta ideia. Registam-se ainda uns expressivos 26,3% de docentes que não têm opinião formada sobre este parâmetro. Não deixa de ser curioso que, apesar de serem os indivíduos com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos que mais estão de acordo, representando 42,6% das respostas, é também nesta faixa etária que mais se encontram docentes que nem concordam nem discordam que o programa de matemática em vigor é um bom orientador curricular, 15 inquiridos que representam 18,8% do total de respostas. Mais ainda:

mais de metade dos inquiridos concorda que o programa é de fácil operacionalização, são 16 os inquiridos que estão em desacordo representando 21,1% das respostas e ainda 18 os que não possuem opinião formada sobre esta aspeto; são os indivíduos com idades compreendidas entre os 30 e 39 anos que mais concordam que o programa de matemática em vigor é de fácil operacionalização, seguindo-se os indivíduos com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos de idade que representam 28% das respostas favoráveis.

É notório o equilíbrio entre os participantes que discordam e os que concordam que constantes mudanças do programa estão relacionadas com o sucesso da operacionalização do programa de Matemática em vigor para o 1ºCEB - cerca de 31% não considera haver relação e, aproximadamente 53% dos inquiridos, considera m a relação entre os dois parâmetros, os restantes 15% não possuem uma opinião formada sobre o assunto. É possível constatar que há uma divergência de opinião entre inquiridos dentro da mesma escala de tempo de serviço. Começando pelos inquiridos entre 1 e 9 anos de tempo de serviço, do total destes, 40% está em desacordo (12 em 30) face aos 46% (14 em 30) que concorda que as constantes mudanças do programa estão relacionadas com o sucesso da operacionalização do programa de Matemática em vigor para o 1ºCEB. Já no que diz respeito aos indivíduos com 10 a 24 anos de tempo de serviço, do total destes, 31% está em desacordo (12 em 38) face aos 52% (20 em 38) que concorda que existe essa relação. Esta tendência parece desaparecer entre os inquiridos com maior experiência que de uma forma geral estão mais de acordo no que diz respeito a estabelecer uma relação entre as constantes alterações e o sucesso da operacionalização do programa.

Concluímos, assim, que a formação é uma mais-valia para a operacionalização do programa uma vez que a esmagadora maioria dos participantes no estudo considera que esta permite um aprofundamento dos conhecimentos matemáticos e do programa de matemática. Aliás, nós próprios, concordamos com Nóvoa (2001: 14), ao afirmar que "o aprender contínuo é essencial em nossa profissão", pois só assim é possível proporcionar aos estudantes um ensino com qualidade.

Tendo em conta o programa de matemática e de acordo com os dados de investigação, apontamos as seguintes sugestões: a) atualização científica e didática face às mudanças que vão surgindo nos programas, nomeadamente na área de matemática; b) formação de educação matemática que abranja todos os docentes que lecionam esta área no 1º CEB; c) formação no âmbito das TIC, potenciando a motivação e sucesso dos alunos na aprendizagem da matemática.

Referências Bibliográficas

BELL, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva

BOAVIDA, A.; PAIVA, A.L.; CEBOLA, G.; SERRA, I.; VALE, I. & PIMENTEL, T. (2008). *A experiência matemática no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: ME-DGIDC

DENZIN, N; LINCOLN, Y e Col. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Editora

NÓVOA, A., (2001). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

ROLDÃO, M. C. (2005). Formação e práticas da gestão curricular: crenças e equívocos. Porto: Edições Asa

Leitura(s) e criatividade(s): representações, itinerários e (desa)fios para formar leitores com as *Metas Curriculares de Português*

Dulce Melão
Departamento de Ciências da Linguagem
Escola Superior de Educação de Viseu
dulcemelao@esev.ipv.pt

Resumo

A leitura e a criatividade têm sido crescentemente valorizadas na Educação pelo papel diversificado e importante que desempenham no universo social dos indivíduos, convidando o professor a (re)ver as suas práticas. Face aos desafios colocados pela homologação das *Metas Curriculares de Português* no que diz respeito a tais práticas, procedemos, primeiramente, a uma breve revisão do caráter multidimensional dos conceitos de criatividade e de leitura. De seguida, indagamos de que forma(s) as representações dos professores/futuros profissionais de Educação sobre tais conceitos se podem repercutir nas suas práticas. Finalmente, refletimos sobre os múltiplos desafios inerentes ao cruzamento entre criatividade e leitura.

1.Introdução

A leitura e a criatividade têm sido crescentemente valorizadas na área da Educação pelo papel cada vez mais diversificado e importante que desempenham no universo social dos indivíduos (European Commission, 2012; Saracho 2012), convidando o professor, em particular, e os profissionais de Educação, em geral, a (re)verem, com apuramento, as suas práticas nos diferentes contextos em que atua(m).

No que se refere ao ensino do Português, em particular no âmbito do ensino básico, as *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) acrescentaram porventura mais desafios implícitos em tal labor, na medida em que exigiram a articulação com o pré-existente *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al*., 2009).

Assim, nesta comunicação temos como objetivos: i) fazer uma breve revisão sobre o caráter multidimensional dos conceitos de criatividade e de leitura; ii) indagar de que forma as representações da criatividade e da leitura que os professores/futuros profissionais de Educação têm podem repercutir-se nas suas práticas; iii) descortinar o modo como as Metas Curriculares de Português possibilitam, de forma explícita, a promoção do cruzamento da criatividade com a leitura, de modo a que possam contribuir para a formação de leitores.

2. Leitura(s) e criatividade(s) – possibilidades e inacabamento(s)

Nesta seção norteiam-nos os seguintes objetivos: i) traçar um breve itinerário em torno dos conceitos de criatividade e de leitura, de modo a lançar alguma luz sobre o seu caráter progressivamente multidimensional e inacabado; ii) refletir sobre a relevância das representações dos professores e dos futuros profissionais de Educação e suas possíveis repercussões nas suas práticas, no que respeita a formação de leitores.

2.1. Breve itinerário em demanda do caráter multidimensional dos conceitos

As dificuldades inerentes à definição de criatividade, dada a sua reconhecida polissemia, são consensualmente aceites (Glăvenu, 2011; Kauffman & Beghetto, 2009).

Morais (2011) considera que ser criativo implica, entre outros aspetos: i) aptidões (i.e. alguém com maior capacidade verbal, possivelmente poderá vir a ser criativo escrevendo; ii) elevado empenhamento, nomeadamente motivação intrínseca; iii) domínio de conhecimentos, exigindo associações de informação resultantes do cruzamento de tópicos isolados com outros de caráter multidisciplinar; iv) processos cognitivos, relacionados com o processamento da informação.

A valorização da criatividade no âmbito da Educação tem sido foco de atenção quer a nível internacional (Bruell, 2013; Le Métais, 2003), quer a nível nacional, contemplando diferentes níveis de ensino (Bahia & Nogueira, 2005; David, 2008; Morais & Bahia, 2008), face aos múltiplos e diversificados desafios lançados por uma sociedade que nos exige um exercício de cidadania cada vez mais ativo e criativo (Sátiro, 2012). Como sublinham Silva e Nakano (2012, p. 754),

> tanto alunos como professores já começam a despertar para o impacto da criatividade e de suas contribuições não apenas para o processo de ensino aprendizagem, mas também dada a exigência cada vez mais presente de indivíduos e profissionais criativos e inovadores, preparados para lidar com os desafios atuais e com o mercado de trabalho.

À semelhança do conceito de criatividade, o conceito de leitura tem também assumido maior relevância pelo papel que desempenha no universo social dos indivíduos (Martins & Sá, 2008; Sá, 2004) face, por exemplo, ao considerável caudal de informação que têm de selecionar no quotidiano, implicando práticas de leitura cada vez mais exigentes.

O conceito de leitura partilha, ainda, com o conceito de criatividade o seu caráter de permanente revisão e desdobramento, sendo necessário, de forma crescente, que a encaremos na sua pluralidade, aspeto que vindo a ser frisado na literatura de especialidade, na medida em que se reconhece a existência, por exemplo, da leitura literária, da leitura na nuvem, da leitura clínica, etc. (Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013) que implicam diferentes leituras do mundo.

A tal desdobramento do conceito de leitura não são alheias as práticas de leitura no ecrã em que diariamente nos envolvemos, implicando possíveis mudanças no modo como interagimos com diferentes tipologias textuais, bem como exigindo, por parte dos leitores a mobilização de estratégias de compreensão na leitura adequadas a tais práticas (Coiro & Dobler, 2007; Melão & Balula, 2012).

À Escola e a outros intervenientes nos processos educativos caberá, pois, auxiliar os estudantes, supostos "nativos digitais" (Prensky, 2001), a explorar novos trilhos de leitura, tirando partido das potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação, podendo o professor ensinar um conjunto de estratégias que auxiliem, por exemplo, a encontrar e a selecionar informação na Internet, de modo a promover práticas de leitura mais eficazes (Guinee, Eagleton & Hall, 2003; Nachmias & Gilad, 2002).

Como sublinham sinteticamente West e Chew (2014, p. 83), "A revolution in reading is upon us thanks to the massive proliferation of mobile technology, and future research should aim to evaluate, improve and facilitate this revolution as it unfolds."

Um outro aspeto que merece destaque é a possibilidade, defendida pela comunidade científica, de a criatividade poder ser fomentada através de atividades de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita (McVey, 2008; Sturgell, 2008), tendo sido identificados alguns aspetos promovidos por ambas (por exemplo, a capacidade de

comunicar ideias) que poderão estar subjacentes ao encorajamento da criatividade (Amabile, 1996; Beghetto, 2005).

No estudo empírico de natureza quantitativa realizado por Wang (2012), com base numa amostra constituída por 196 estudantes de uma universidade da Tailândia, e cujo objetivo principal foi o de explorar a possibilidade de existência de uma relação correlacional entre a performance criativa e as práticas de leitura e de escrita, foi possível concluir que: i) quanto mais os estudantes gostavam de ler, mais elevados eram os resultados do teste de criatividade que lhes tinha sido aplicado; ii) existiria uma correlação significativa entre a capacidade criativa dos estudantes e o número de horas passadas a ler com fins recreativos, leitura de revistas ou artigos e leitura de notícias *online*.

Da breve síntese apresentada acima podemos, pois, inferir que: i) os conceitos de criatividade e de leitura estão abertos a múltiplas possibilidades, caracterizando-se pelo inacabamento, alimentado pelos múltiplos desafios que hodiernamente enfrentamos na nossa sociedade; ii) apesar dos estudos realizados, parece haver ainda necessidade de promover uma reflexão mais cuidada sobre as possibilidades frutíferas do cruzamento entre criatividade e leitura, favorecendo uma visão holística das mesmas.

2.2. Representações sobre a criatividade e a leitura

O estudo sobre as representações em Educação tem sido crescentemente valorizado pelas suas possíveis repercussões na ação dos intervenientes do processo educativo (Amado, 2013; Gomes, 2013). Como sublinha Abric (2008), a realidade é apropriada pelo individuo ou pelo grupo, podendo a representação ser considerada uma forma de reestruturação de tal realidade, moldando uma visão do mundo que confere sentido às condutas de tal indivíduo ou grupo e resulta da fusão do seu sistema de referências.

À luz de tal acepção, compreende-se que as representações dos docentes possam influenciar as suas práticas, ao apontarem caminhos que possam estar na base da fundamentação das suas decisões (Menezes & Sá, 2004).

Alguns estudos realizados, independentemente dos distintos referenciais metodológicos selecionados, apontam para uma possível relação entre o conceito que o professor tem de criatividade e as suas práticas (Glăvenu, 2011; Lima & Alencar, 2014; Saracho, 2012), corroborando a importância da reflexão em torno de tais representações, para uma melhor compreensão das mesmas e possível implementação de ações de melhoria na sala de aula ou em outros contextos em que atue.

É igualmente reconhecido na literatura de especialidade que as representações dos professores sobre a leitura podem assumir um caráter diversificado, repercutindo-se nas suas práticas, em diferentes níveis de ensino (Gomes & Pullin, 2010; Pryjma, 2011).

Outros estudos apontam ainda para a importância de refletirmos sobre as representações de estudantes futuros profissionais de Educação sobre a leitura, incidindo, por exemplo, na sua motivação para a mesma (Balsa, Costa, Pires & Pais, 2009; Silva & Pimenta, 2009) e no modo como valorizam estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura (Santos, 2007).

No estudo que temos em curso sobre representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas de futuros profissionais de Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos[1] (Melão, 2013) foi também já possível compreendermos a

[1] Estudo orientado pela Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, na Universidade de Aveiro.

relevância que tais representações poderão vir a ter no que se refere à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura. Os participantes foram a investigadora/professora e os estudantes (53) inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3º Ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, no ano letivo de 2012/13.

Nesse estudo, para o qual foi considerada adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso, os dados que recolhemos relativamente às representações iniciais que os estudantes evidenciavam sobre a leitura (através de uma reflexão individual realizada, por escrito, em sala de aula), permitiram-nos inferir que as palavras que mais associavam ao conceito de leitura (de acordo com o grau de importância que lhe atribuíam, da mais importante para a menos importante) eram "conhecimento" e "compreensão", sendo depreciadas palavras como "imaginação", "sonho", "partilha" e "curiosidade".

Tais representações sobre a leitura estão possivelmente relacionadas com a associação, habitual no senso comum, entre a proficiência em leitura e o saber adquirido pelos indivíduos, mormente em contexto escolar. Embora se reconheça a relevância da leitura com fins académicos, esta deverá caminhar a par com a leitura recreativa, bem como com outras leituras que possam favorecer uma visão holística do mundo.

A desvalorização da imaginação e da curiosidade, habitualmente relacionadas com o fomento da criatividade poderá, assim, ser um possível entrave ao desejável cruzamento desta com a leitura, cabendo ao professor enfrentar tal desafio.

Na seção seguinte procuraremos indagar algumas possibilidades de cruzamento de práticas de leitura associadas ao fomento da criatividade por parte do professor, a partir de uma reflexão sintética sobre os domínios da Leitura e Escrita e da Educação Literária e respetivos objetivos/descritores de desempenho elencados nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), não descurando, embora de forma sintética, a sua articulação com o Programa de Português do ensino básico (Reis *et al.,* 2009).

3. Formar leitores com as *Metas Curriculares de Português* - e a criatividade?

Em Portugal, diversas iniciativas como a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL), a revisão operada no Programa de Português do ensino básico e do ensino secundário (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014; *Reis et al*., 2009) e o estabelecimento de Metas Curriculares para o ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) e para o ensino secundário (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014) têm, porventura, procurado incentivar novos rumos de leitura, aspirando possivelmente à promoção e aprimoramento das práticas docentes.

Importa, pois, indagar de que forma a criatividade e a leitura ganham destaque em tais iniciativas, pela importância que o seu tratamento de forma holística poderá ter na formação do perfil de leitor dos estudantes. Dado o escopo desta reflexão, a nossa análise incidirá apenas nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico, em articulação com o Programa de Português para o mesmo nível de ensino.

Pensamos que o ponto de partida da nossa reflexão deverá passar por uma indagação sobre as possibilidades em torno da associação entre a criatividade e a leitura. De acordo com Moorman e Ram (1994), a leitura criativa exige alguma proficiência por parte do leitor, estando associada a um envolvimento ativo do mesmo com o texto.

Numa reflexão mais recente sobre "leitura criativa", é facultada a seguinte definição da mesma:

> What does creative reading look like? Imagine a child who picks up a book on a topic of personal interest, finds a cozy place to read in the school library, and digs in. As she reads, she becomes more and more engrossed, picturing in her mind the characters as they act out the storyline, even imagining herself as the heroine, and never even hearing the end-of-day school bell. (Small & Arnone, 2011, p. 13)

As autoras sugerem as seguintes formas de promover a "leitura criativa": i) fomentar a curiosidade natural dos alunos; ii) criar momentos de leitura partilhada entre os alunos, favorecendo a interajuda e a motivação para a leitura; iii) apoiar a escolha autónoma de livros pelos alunos, de forma a que os temas vão ao encontro do(s) seu(s) interesse(s); iv) facilitar o acesso a uma grande variedade de materiais de leitura na escola.

Os aspetos frisados pelas autoras parecem-nos estar estreitamente relacionados o desenvolvimento de estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura reconhecidas como relevantes na literatura (Mata, 2009; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Sá (2009), por exemplo, refere as seguintes: i) criar materiais para a leitura (por exemplo, ler em voz alta textos escritos pelo próprio aluno); ii) rodear os alunos de um universo de leitura (por exemplo, trazer para a sala de aula elementos de transmissão de leitura); iii) variar as experiências de leitura dos alunos (por exemplo, comparar um texto lido com outros do mesmo género); iv) promover a partilha de experiências de leitura (por exemplo, discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto).

Nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico são elencados um conjunto de aspetos que apontam para a importância do fomento de atividades de leitura privilegiando diferentes suportes (e, consequentemente, aumentando o leque de escolhas dos alunos, potenciando um maior equilíbrio com os seus interesses), de modo a promover, possivelmente, o acesso a matérias de leitura diversificados. Pensamos que tal poderá favorecer práticas educativas plasmadas de criatividade, desde que devidamente fundamentadas pelos professores. Apresentam-se alguns exemplos abaixo:

- "10. Ler para apreciar textos variados. 1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes." (Leitura, 7.º ano; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 51; aspetos idênticos são referidos para o 8.º ano);
- "11. Ler para apreciar textos variados. "Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet…) na estruturação e receção dos textos." (Leitura, 8.º ano; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 58; aspetos idênticos são mencionados para o 9.º ano).

A par de outros aspetos aos quais pode estar associada implicitamente a criatividade dependendo das representações que os professores possam ter sobre a mesma (cf. 2.2. Representações sobre a criatividade e sobre a leitura), a sua menção explícita surge apenas no documento Metas Curriculares de Português:

- relativamente à Iniciação à Educação Literária (1.º ano) quando se refere, por exemplo, o objetivo "Dizer e contar, em termos pessoais e criativos" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 11);
- no âmbito da Iniciação à Educação Literária (2.º ano), sendo mencionado o objetivo "Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 18);
- no âmbito da Educação Literária (3.º ano), sendo elencado o objetivo "Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.

25); para o 4.º ano são acrescentados alguns descritores de desempenho que valorizam as atividades de escrita e de reescrita;

- enquadrada no objetivo "Ler e escrever para fruição estética" no domínio da Educação Literária relativo ao 5.º ano de escolaridade, através do seguinte descritor de desempenho. "Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 40).

No Programa de Português do ensino Básico (Reis *et al,,* 2009) é salientada a importância de:

- "Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita". (Reis *et al,,* 2009, p. 26; indicado relativamente aos resultados esperados, no âmbito da escrita, para o 3.º e o 4.º ano, 1.º Ciclo);

- "Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto" (Reis *et al,,* 2009, p. 77; indicado relativamente aos resultados esperados, no âmbito da escrita para o 2.º Ciclo);

- "Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas." (Reis *et al,,* 2009, p. 117; indicado relativamente aos resultados esperados, no âmbito da escrita para o 3º Ciclo).

Finalmente, no âmbito da leitura para o 3.º Ciclo é sublinhado o seguinte:

> Na sua condição de guia e de mediador, o professor deverá criar uma dinâmica de ensino que impulsione percursos interpretativos variados e criativos, inter-relacionando os desempenhos descritos para a competência de leitura: p. ex., *emitir pontos de vista e apreciações críticas* sugere o estabelecimento de relações com *identificar processos utilizados para influenciar o leitor* ou *reflectir sobre os valores culturais que perpassam nos textos*. (Reis et al., 2009, p. 147; itálico dos autores)

Face ao exposto, parece-nos que quer o programa, quer as metas recentemente aprovadas associam explicitamente a criatividade à escrita e não à leitura (embora, no caso do programa, exista a preocupação de encarar o professor como mediador importante no fomento de "percursos interpretativos variados e criativos", no que à leitura diz respeito). Assim, a denominada "leitura criativa" (Small & Arnone, 2011) poderá estar entretecida nos domínios da Leitura e da Educação Literária apenas se os docentes lhe atribuírem relevância de forma holística, associando-a, com objetivos claros e explícitos, à formação de leitores para a vida – leitores dos quais hoje se espera que abracem os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e se posicionem de forma crítica e inovadora face à informação que (di)gerem.

Em síntese, importará, porventura, ter em mente que se "Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida." (Azevedo & Martins, 2011, p. 24), existe ainda um caminho largo a percorrer se pretendermos, de forma holística, imbuir de criatividade as nossas práticas de leitura na Escola.

5. Síntese final

Embora o reconhecimento da importância da criatividade e da leitura plasmem, de forma crescente, diferentes áreas do conhecimento, assumindo a sua valorização um cariz nacional e internacional, a relação explícita entre ambas tem possivelmente sido pouco explorada, continuando a exigir uma reflexão ampla e aprofundada.

Os desafios lançados nas *Metas Curriculares de Português* para o ensino básico, mormente a associação dos domínios da Leitura e Escrita e a criação, em separado, do domínio da Educação Literária, a par com a articulação com o *Programa de Português*, implicam possivelmente: i) uma revisão por parte dos docentes e profissionais de Educação sobre as suas práticas; ii) uma reflexão sobre o modo como a criatividade, em associação com a leitura, possa ser um dos fios da tela maior que a Educação constitui.

Como refere Agualusa (2013, p. 81) "Nascemos sem asas mas com a capacidade de as sonhar." Os pactos do quotidiano que estabelecemos com os nossos estudantes, lendo, tornam-nos, hoje e sempre, parceiros privilegiados na prossecução de tal sonho.

Referências bibliográficas

Abric, J.-C. (2008). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales* et représentations (pp.11-36). Paris: Presses Universitaires de France.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press

Amado, J. (2013) (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no ensino básico: a mais-valia da implementação de um clube de leitura. *Da Investigação às Práticas, 1* (1), 24-35.

Agualusa, J. E. (2012). *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores.* Lisboa: Quetzal.

Bahia, S. & Nogueira, S. I. (2005). A criatividade de estudantes universitários: difere de área para área de conhecimento? *Revista Recrearte*, *3*, pp. 1-16.

Balça, Â., Costa, P., Pires, N., Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leituras no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rossing (coord.), *Praticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, *69*, (2), 254-263.

Bruell, C. (2013). Creative europe 2014-2020. *A new programme – a new cultural policy as well?* Stutgart: Institute for foreign cultural relations.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português*. Ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português. Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet, *Reading Research Quarterly*, *42* (2), 214-257.

David, A. P. M. (2008). Competências criativas no ensino secundário: um estudo com diferentes anos de escolaridade e áreas acadêmicas. Dissertação de mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

European Commission (2012). *EU high level group of experts on literacy. Final report, september*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/creative-europe_bruell.pdf

Gomes, B. O. N. C. (2013). Representações de professores do 1.º ciclo sobre a interação leitura-escrita. In C. M. Sá (Org.) *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 13-26). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português

Gomes, M. de C., Pullin, E. M. M. P. (2010). Leitura nas representações sociais de professores. *Ciências & Cognição*, *15 (3),* 84-99. Disponível em http://www.cienciasecognicao.org

Guinee, R., Eagleton, M. B. & Hall, T. E. (2003). Adolescents' internet search strategies: drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research*, 29, 363-374.

Le Métais, J. (2003). International trends in the curriculum frameworks. *The Educational Forum*, 67, 235-247.

Lima, V. B. F. & Alencar, E.M.L.S. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, *19*, (1), 61-72.

Martos Nuñez, E & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura.* Madrid: Editorial: RIUL- Santillana.

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education & Teaching Internacional*, 45 (3), 289-294.

Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar, 13*, 235-246.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). A motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise psicológica, 4* (27), 563-572. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v27n4/v27n4a10.pdf

Melão, D. H. (2013). Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha. In C. M. Sá (Org.) *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 27-36). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português

Melão, D. H. & Balula, J. P. R. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. *Exedra*. *Português: Investigação e Ensino. Número Temático*, 232-244 Disponível em http://hdl.handle.net/10400.19/1542

Menezes, I. & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. *Intercompreensão, 11*, 61-70.

Morais, M. F. (2011). Criatividade: desafios ao conceito. *Atas do congresso internacional criatividade e inovação*. Editora CRIABRASILIS, 1-22. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/15332

Morais, M. & Bahia, S. (Eds.) (2008). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.

Nachmias, R. & Gilad, A. (2002). Needle in a hyperstack: searching for information on the world wide web. *Journal of Research on Technology and Education*, 34, 475-486.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon, 9* (5). Consultado em Março 2009, http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

Pryjma, L. C. (2011). Representações sociais de leitura de professores de ensino fundamental. *Atas do X congresso nacional de educação EDUCERE. I Seminário internacional de representações sociais subjetividade e educação* (pp.15894-15910). Curitiba: Pontifícia Universidade católica da Paraná.

Moorman, K. & Ram, A. (1994). Integrating creativity and reading: a functional approach. *Proceedings of the 16th Annual Cognitive Science Conference*, Atlanta, GA. Disponível em http://www.cc.gatech.edu/faculty/ashwin/papers/er-94-10.pdf

Reis, C. *el al*. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sá, C. M. (2004). Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1. º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro [documento policopiado].

Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early child development and care, 182* (1), 35-44. doi:10.1080/03004430.2010.535899

Sátiro, M. A. L. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Tese de doutoramento (não publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121

Santos, S. M. O. (2007). *Representações de professores sobre a transversalidade do português*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001342

Silva, A. C., Pimenta, J. M. R. (2009). Biblioteca escolar: conceções de professores em formação inicial. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 823-838). Braga: Universidade do Minho.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, T. F. & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e traba*lhos de pós-graduação na área da psicologia. Educação e Pesquisa, 38* (3), 743-759. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop671.pdf

Small, R. V. & Arnone, M. P. (2011). Creative reading. The antidote to readicide. *Knowledge Quest*, *39* (4), 12-15.

Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: fertile ground for creativity. *Reading Teacher, 61* (5), 411-414.

Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking skills and creativity, 7,* 38-47. doi: 10.1016/j.tsc.2011.09.001

West, M. & Chew, H. E. (2014). *Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO

Transdisciplinaridade na Educação Superior: uma proposta implantada

Drª. Maria de Fátima Viegas Josgrilbert [1], Alessandra Viegas Josgrilbert [2]

[1]Faculdades FIP/Magsul, Ponta Porã - MS, Brasil. fatimagsul@terra.com.br

[2] Mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados - MS, Brasil. lejos@live.com

Resumo

Neste trabalho procura-se apresentar algumas considerações sobre uma proposta, já implantada, de um currículo inter/transdisciplinar para um curso de graduação em Direito. Considera-se uma proposta inovadora, pois busca concretizar um currículo inter/transdisciplinar, pautado nos estudos interdisciplinares de Fazenda e a proposta transdisciplinar sob a ótica de Morin, Nicolescu, De La Torre e Moraes, entre outros. Esta proposta está ligada às necessidades de atualização das formas de ensinar e aprender e de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Brasil. Para tanto, a metodologia sugerida para o Curso de Direito também busca a integração e a interação de docentes, discentes e disciplinas que objetivem a compreensão desse e de outros fenômenos na totalidade, logo sua finalidade é a procura de soluções para os problemas atuais com base na efetivação dos Direitos Humanos e na busca pela sustentabilidade do planeta, que só efetivam na ação, portanto ultrapassam uma proposta meramente teórica. Esse modelo propõe uma prática educativa não fragmentada e não mecânica, considerando que atualmente, a interdisciplinaridade tem sido muito debatida, no campo da pesquisa e do ensino, mas sua prática ainda encontra barreiras para uma efetiva implantação. Desta forma, ao construir seu próprio projeto de curso, a faculdade exerce maior autonomia na definição do seu currículo e da sua matriz curricular. A partir da explicitação da missão e dos objetivos do curso, que refletem as competências e habilidades necessárias à realidade local, é que se origina o modelo pedagógico do curso que não pode desconsiderar a dinâmica própria da sociedade onde o curso está inserido. Esta proposta já está em aplicação, apresentando erros e acertos, mas sua operacionalização está pautada em um grupo de professores confiantes, que dela participaram desde a montagem do projeto do curso.

Palavras Chave: Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Currículo, Ensino Superior.

1. Introdução

Este texto apresenta a construção de um Projeto Pedagógico de Curso Superior e da sua implantação, que utilizou como base uma pesquisa de doutoramento sobre projetos interdisciplinares, sendo complementada por um estudo das obras de autores que pesquisam a inter e a transdisciplinaridade, como: Fazenda, Morin, Nicolescu, Morais e de La Torre. Para complementar o estudo, foi feita uma pesquisa documental na legislação, principalmente as Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito e os antigos documentos do curso. O projeto já está no terceiro ano de implantação e teve o reconhecimento dos avaliadores externos nomeados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

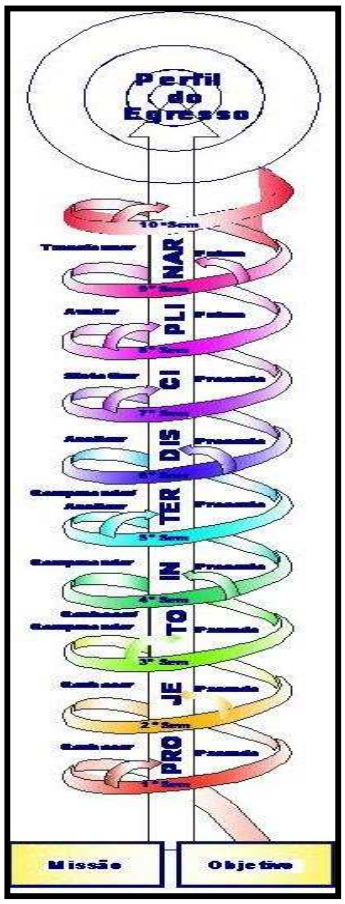
A proposta, já implantada, apresenta um currículo inovador para um curso de graduação em Direito. Uma proposta que busca concretizar, em sua totalidade, um currículo inter/transdisciplinar.

O Projeto Pedagógico deste curso apresenta uma matriz curricular diferenciada por uma interdisciplina denominada "Projeto de Pesquisa Interdisciplinar" até o antepenúltimo semestre do curso, que tem continuidade na disciplina "Trabalho de Curso". O currículo é sintetizado em uma pergunta, que o norteia, subdividida ao longo dos dez semestres.

Esse projeto pedagógico é representado por um design curricular que permite visualizar o curso como um todo. Este design principal é desdobrado em outros dez, configurando a matriz curricular e as disciplinas que a formam em cada semestre, o que permite compreender a horizontalidade e a verticalidade do curso.

Este design, figura 1, foi construído para apresentar a interligação dos objetivos propostos com as habilidades e competências a serem construídas e o caminho espiralado a ser percorrido, sustentado pelo projeto interdisciplinar; ficando evidente que uma metodologia interdisciplinar busca a construção do conhecimento de forma horizontal e vertical.

O desenho apresenta a missão do curso e seus objetivos como a base que sustenta todo o processo de ensino/aprendizagem, e tem como meta atingir, no seu ápice, o perfil profissional do egresso; do lado direito se apresentam as três modalidades temporais presentes na construção do conhecimento (passado/presente/futuro); do outro lado a evolução cíclica dos objetivos. Cada semestre, que é composto pelas disciplinas, está representado por uma cor; finalmente as setas demonstram a interrelação do projeto de pesquisa interdisciplinar com as disciplinas curriculares.



Design do Curso
Figura 1

2. A mudança planejada

Os primeiros estudos, que sugeriram a metodologia a ser utilizada, foram efetivados com base na obra de Fazenda, concordando-se que: "Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *locus* bem delimitado; portanto é fundamental contextualizar-se para conhecer" (2001, p. 12).

O passo seguinte foi uma pesquisa dos documentos existentes na instituição: o projeto antigo de curso, os relatórios de deficiências apontadas pelas comissões de avaliações do MEC e as propostas de saneamento dessas deficiências. A equipe evidenciou as observações feitas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) sobre a não recomendação do curso em questão. Analisando esse documento, entre muitas observações, destacava-se que o curso não se pautava nas peculiaridades regionais e não apresentava características interdisciplinares, as disciplinas eram fragmentadas e descontextualizadas.

Ao serem analisadas as fragilidades apontadas pelos avaliadores/advogados, percebeu-se que ali, pedagogos e advogados falavam a mesma linguagem. Um pensamento de Morin demonstrava essa certeza: "Em todos os lugares se reconhece a necessidade da interdisciplinaridade", concluindo que "A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia" (2000, p.13). Por esta razão, a necessidade da implantação de um curso interdisciplinar era fundamental, mas a forma de como

integrar todas as disciplinas ainda era um exercício sem solução aparente. Esclarecendo-se aqui, que para um curso ser considerado interdisciplinar, todas as disciplinas devem permitir a integração, para que esta se concretize.

Frente à constatação dessa realidade, com a formação de um grupo com os mesmos objetivos, para modificar o panorama existente: pedagogos, advogados e demais professores da faculdade se uniram para construir um projeto de curso que atendesse as demandas dessa faculdade. Os professores nomearam esse projeto de "Projeto Fênix". A Fênix foi uma metáfora que subsidiou a prática adotada, alimentada pela sua natureza mítica. "Ser Fênix ou interdisciplinar é permitir-se a transmutação, é ver na história a possibilidade de recriação" (Fazenda, 2008, p. 43).

Uma mudança importante foi criar o hábito da reunião pedagógica e da capacitação continuada docente, para que os professores do curso pudessem: se conhecer melhor; trocar ideias; e começar a pensar no curso que queriam. Bacharéis deviam ser professores e para tal precisavam anexar a sua ampla bagagem de conhecimentos, os específicos de metodologia de ensino. Não deveriam agir, como seus antigos professores agiam, mas deveriam adquirir uma atitude pedagógica atual frente ao processo de ensino/aprendizagem. Os professores diziam que se sentiam sozinhos na caminhada, entretanto, no princípio, nem todos compareciam às reuniões.

Ao estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais percebe-se que é exigida a implantação de currículos interdisciplinares, mas estudos demonstram que não se muda um currículo, mudando-se apenas sua matriz curricular, ou os documentos que o direcionam. A mudança só se torna possível quando os professores incorporam a nova proposta de contextualização e de globalização e isto só é possível com a mudança de suas atitudes, que não pode ser imposta, mas fruto de estudos que levam às mudanças comportamentais. É um processo lento, que exige uma atitude de espera, inerente à proposta interdisciplinar, observada e avaliada.

Para a implantação adequada de um projeto pedagógico, além de simples reuniões, se torna necessária a capacitação continuada interna, como um espaço destinado à leitura, ao aprendizado e à discussão dos possíveis caminhos metodológicos a serem adotados. Libâneo (2001, p. 189) confirma que: "De modo especial para os professores, a formação continuada é condição para aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional (...)".

A missão da capacitação continuada foi dar condições aos professores de refletirem sobre suas práticas pedagógicas para transformá-las em mais atuais e mais producentes, pautadas no regionalismo e na interdisciplinaridade. Outro objetivo foi fazer com que o grupo seguisse a mesma linha metodológica proposta no projeto.

Quem estuda a implantação de um novo currículo, principalmente dentro dos modelos propostos para esse curso, sabe que é um movimento de mudança que demanda tempo, o importante não é a forma imediata da mudança, mas a forma de conduzi-la, tornando-se o processo mais importante do que o produto final. Uma capacitação continuada bem planejada deve permitir reflexões, opiniões conscientes que levem a uma futura mudança.

3. O projeto

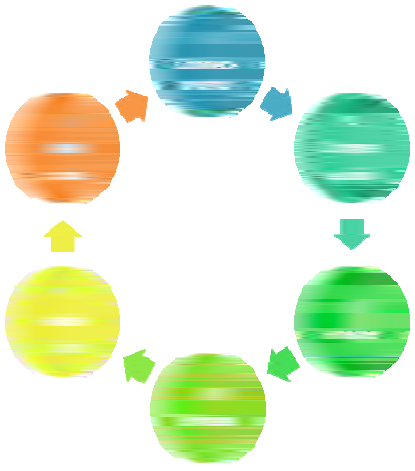
O projeto desse curso foi ganhando credibilidade, pois foi construído pela própria equipe de professores, um grupo inicialmente multidisciplinar para elaborar um projeto interdisciplinar. O trabalho inicial se deu em forma de pesquisa bibliográfica e documental, partiu da caracterização deste curso, dos estudos sócio-históricos da cidade, da história específica do Direito, da instituição e da justificativa de sua importância. Do pensar deste grupo, chegou-se a missão do curso que é: a formação de Bacharéis em Ciências Jurídicas conscientes, éticos,

reflexivos e aptos à compreensão da vida humana e da responsabilidade social, econômica, política, cultural e ambiental, objetivando a melhoria da qualidade de vida pela educação e pela justiça, assim participando e contribuindo para o desenvolvimento da região a nível nacional e internacional, visando a sua integração com os países do MERCOSUL, por meio da aplicação e aprimoramento dos princípios jurídicos e da legislação vigente. Ao ler atentamente esta missão, percebe-se que a sua construção envolveu fatores pedagógicos, ambientais, éticos, entre outros, aliados às Ciências Jurídicas.

Para promover a integração das disciplinas da matriz curricular, acredita-se que o conhecimento deve ser alicerçado nas três modalidades temporais (passado, presente e futuro). Adquirindo o conhecimento histórico relativo ao seu campo de atuação e a evolução da profissão pretendida, para a formação da sua consciência sócio-histórica, se estrutura a dimensão do passado. Conhecer a dimensão atual e a importância da profissão que leva à reflexão sobre ela e o conhecimento da dimensão do presente. Para finalmente poder pensar no futuro, enxergando à frente, as possibilidades e as possíveis mudanças no campo da sua profissão. Parte-se do pressuposto que só é possível pensar no futuro a partir do conhecimento do passado, alicerçando-se esse conhecimento em uma atitude hermenêutica. Esta noção de temporalidade estrutura a construção do projeto, documento norteador das práticas acadêmicas, relacionando-se: missão do curso; objetivos, que originarão a construção das habilidades e competências profissionais; o perfil do egresso. A construção do projeto do Curso de Direito levou em consideração, também, a definição dos três elementos básicos citados acima. Os três em permanentes interligações.

A construção das habilidades e competências necessárias à formação do operador do Direito foram previstas nos objetivos das disciplinas que compõem a matriz curricular. Pensando nesta construção ao longo do curso, os objetivos elencados no projeto de curso, evoluem, tendo-se, sempre como metas as habilidades e as competências que se pretende construir, acreditando-se que aquele que aprende deve construir seu pensamento com base nas três modalidades temporais.

Para que os objetivos sejam atingidos são planejados para serem construídos em um caminhar espiralado crescente, como no design apresentado na figura 2, que evolui segundo os níveis de conhecimento: conhecer o assunto, compreender, refletir sobre o tema (analisar e sintetizar), fazer um juízo de valor e aplicar em uma nova situação, acreditando-se que para atingir o conhecimento é preciso inicialmente conhecer o assunto que se vai aprender para depois compreender; compreendendo se torna possível refletir sobre o tema para ter condição de avaliá-lo (fazendo um juízo de valor sobre a sua importância), para finalmente poder aplicá-lo transformando/melhorando em uma nova situação de forma consciente e segura. Um processo cíclico e progressivo. Este modelo propõe uma prática pedagógica não fragmentada e não mecânica, considerando que atualmente, a interdisciplinaridade tem sido muito debatida, no campo da pesquisa e do ensino, mas sua prática ainda encontra barreiras para uma efetiva implantação.



Níveis de Objetivos
Figura 2

5. Resultados e Discussão

A discussão sobre a condução do projeto, agora estruturado, levou a um grande resultado promovido pelo encontro de ideias de um grupo docente multidisciplinar. Qual deveria ser a metodologia ideal para este curso? Era a grande questão. Nesse momento o maior e o mais significativo de todos os encontros, entre pedagogos e advogados.

Os estudos para a escolha da metodologia ideal para o Curso de Direito orientaram, como pedem as DCNs, para estruturá-lo de forma interdisciplinar. Mas, depois de se ter estudado as atitudes globalizadas: interdisciplinar e transdisciplinar, nas capacitações continuadas, a equipe percebeu a relação intrínseca da proposta transdisciplinar com a terceira dimensão de direitos fundamentais. Os primeiros estudos levaram a uma compreensão sobre os direitos fundamentais, que de acordo com Sarlet (2001), são compostos por um conjunto de direitos cuja finalidade é assegurar ao ser humano uma vida digna e plena.

Os direitos fundamentais estão atrelados aos acontecimentos históricos e surgem na medida em que a sociedade evolui. Por essa razão, existe a classificação dos direitos fundamentais em primeira, segunda, terceira dimensão. Ainda sobre os direitos fundamentais, Bobbio (1992, p. 05) explica que: "são direitos históricos, e que nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem – que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens – ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo".

Os direitos de primeira dimensão são os relativos aos civis e políticos, abrangendo a vida, a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei. Surgiram, entre os séculos XII e XIX, em meio ao descontentamento da burguesia em face ao poder concentrado pela monarquia, insuflados pelos pensadores iluministas. Os direitos considerados de segunda dimensão são formados pelos direitos sociais, culturais, econômicos, ramificações do direito à igualdade, impulsionados pela revolução industrial europeia. E, por fim, os direitos de terceira dimensão, correspondem à paz, ao desenvolvimento, à comunicação, à qualidade de vida saudável, à preservação do meio ambiente, à solidariedade e à cooperação mundial, à conservação do patrimônio comum da humanidade e à proteção do consumidor. Já existe proposta para o surgimento de uma quarta dimensão. Considerando-se ainda Bonavides (2000, p. 526) que complementa: "Os direitos da primeira e da terceira geração abriram caminho ao advento de uma nova concepção de universalidade dos direitos humanos fundamentais".

Frente a essas ponderações é que a metodologia foi sendo definida, tendo como base os direitos de terceira dimensão, esperando-se associar o conhecimento a ser produzido, à realidade em que o aluno se encontra e a conquista dos seus direitos. Só assim, a educação conseguirá ser inclusiva e atingirá uma formação profissional que atenda às necessidades sociais.

Ao definir-se a metodologia para esse curso relacionada à Ciência Jurídica, pensou-se na construção de uma atitude consciente de ver o mundo e de conceber o conhecimento, que prioriza a vida e o meio ambiente, apresentando as disciplinas curriculares organizadas, na sua matriz, de forma interdisciplinar, mas com objetivos que as transcendem. A transdisciplinaridade tem como objetivo, de acordo com Nicolescu (2000, p. 15) “a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Assim, mais um grande encontro: a transdisciplinaridade e a terceira dimensão dos direitos fundamentais.

Conforme Morais (2008, p. 63) os conceitos de inter e transdisciplinaridade: “(...) estão associados a algo muito mais amplo e profundo relacionado com a compreensão do funcionamento do real, além do processo de construção do conhecimento”. A autora complementa que: “Com a interdisciplinaridade integramos, e com a transdisciplinaridade

transcendemos a subjetividade objetiva do sujeito que conhece," (IBID., p. 65). Portanto, são conceitos harmônicos que se completam.

Considera-se aqui a interdisciplinaridade não como um saber único e organizado, nem apenas uma reunião ou abandono de disciplinas, e sim, como uma nova atitude, uma forma de ver o mundo e de se conceber o conhecimento, que as disciplinas, isoladamente, não conseguem atingir, e que surge da comunicação entre os saberes organizados (Josgrilbert 2004). Ainda, pode ser considerada como uma prática política, pois procura soluções para os problemas atuais, através da aprendizagem como uma conquista do sujeito. Dentro desta perspectiva, considerou-se como o principal problema da atualidade a Sustentabilidade do Planeta com base na preservação dos Direitos Humanos e, consequentemente, da cidadania. Desse modo, a metodologia de ensino conduz a uma atitude que rompe com toda e qualquer visão fragmentada do mundo, da realidade e de nós mesmos.

Assim, o caminhar metodológico foi sendo definido, com base no entrelaçamento dos estudos jurídicos com os pedagógicos. Capra (1996, p. 23) afirma que: "Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente". O conhecimento jurídico, a observação da realidade, o uso dos recursos tecnológicos tornam-se indispensáveis aos futuros profissionais na área das Ciências Jurídicas não só como fonte atual de pesquisa e aprendizagem, mas como recursos indispensáveis para o desenvolvimento de suas futuras ações como promotores da melhoria e da continuidade da vida no planeta Terra.

A interligação das disciplinas da matriz curricular pretende proporcionar maior participação dos discentes nas questões abordadas nas aulas, lembrando-se de que a questão central não é ministrar conteúdos, mas a formação de pessoas para atuar no campo das Ciências Jurídicas com uma visão que ultrapasse o aspecto legal, priorizando a vida do ser humano.

Voltando-se à matriz curricular, compreendeu-se que disciplinas, como: Filosofia e Dilemas Éticos, Noções Sócio-antropológicas, Direitos Humanos, entre outras, apresentam uma missão ontológica comum, que é a compreensão do ser individual, que se relaciona com outros seres, portanto também uma compreensão do ser social, uma visão que suplanta o objeto de uma única disciplina. Um ser individual/social que possui direitos e deveres. Logo, se depreende a importância da compreensão da Ciência Jurídica, que só será concretizada pela união dos diversos ramos do Direito, questões epistemológicas, que compõem as normas jurídicas e que têm como finalidade última, a conduta e a melhoria da convivência humana. Ponto em que ontologia, epistemologia e metodologia se encontram.

Ao se optar pela metodologia inter/transdisciplinar, as disciplinas deixam de ser parte de uma matriz e todas têm o mesmo grau de importância, compreendendo-se as relações existentes entre as disciplinas (interdisciplinaridade), que transcendem o campo disciplinar para atingir a melhoria da qualidade de vida no planeta (transdisciplinaridade). Para se alcançar um objetivo tão amplo foi colocada na Matriz Curricular uma interdisciplina denominada "Projeto de Pesquisa Interdisciplinar" que pretende responder a uma questão norteadora do curso, com a contribuição das demais disciplinas. Essa pergunta é subdividida em palavras-chave, cada uma estudada e pesquisada em cada semestre. No final do curso, pretende-se que os acadêmicos compreendem a missão e os objetivos e se encontrem aptos à construção de um trabalho jurídico consciente. Uma proposta nova e, porque não ousada, "um novo tipo de educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano" (Nicolescu, 2000, p. 149).

Após os estudos efetivados, foi proposta uma metodologia interdisciplinar do tipo transdisciplinar (nomenclatura em Fazenda org. 2008, p. 117), pois os "conceitos de inter e

transdisciplinaridade ainda navegam por sentidos móveis, necessitando de exemplos e associações para sua elucidação". Para este tipo de proposta é necessário traçar um caminho consciente, longo e contínuo de estudos e pesquisas, considerando-se uma preocupação apontada por Morin (2000, p. 15): "Uma reforma da Universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não foram reformadas; mas não se pode reformar as mentes se a instituição não for previamente reformada".

Esta proposta metodológica suscita ações/estudos de curto, médio e longo prazo, uma vez que um professor só utiliza uma metodologia interdisciplinar quando muda de atitude e isto não é um processo de implantação imediata, mas progressiva.

Assim, a matriz curricular deste curso oportuniza o encontro das disciplinas com os direitos de terceira dimensão, de modo que os direitos conquistados pela humanidade, ao longo dos anos, possam ser efetivamente concretizados.

A finalidade é que a metodologia proposta transcenda a perspectiva do ensino tradicional no qual o aluno é um mero receptor de conteúdos. Pretende-se transpor a clausura e as barreiras dos conteúdos fechados para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a inter/transdisciplinaridade busca a interligação e a superação das fronteiras entre as disciplinas, ou seja, a compreensão do objetivo maior que é a formação de profissionais habilitados para um exercício ético, crítico e humanista dos ensinamentos jurídicos, todos fundamentados na responsabilidade social e comprometimento local, regional e global. A metodologia, desse modo, pode ser compreendida como uma atitude que rompe com toda e qualquer visão fragmentada do mundo, da realidade e de nós mesmos. Capra (1996, p. 23) afirma que: "Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente".

6. Considerações Finais

Esta proposta tem dado certo, os professores estão confiantes, pois participaram da montagem do projeto do curso e verificaram o seu crescimento e a primeira avaliação externa do MEC concluiu que: trata-se de uma IES bem organizada em todas as dimensões; na dimensão didático-pedagógica nota-se a qualidade da estrutura curricular em consonância com as diretrizes curriculares nacionais. Por essa avaliação, a organização didático-pedagógica recebeu a maior pontuação.

Ao trabalhar com as disciplinas do curso interligadas, procura-se proporcionar: maior participação dos discentes nas questões abordadas nas aulas, um aporte prático para o estudo das teorias propostas e um conhecimento da realidade que os circunda, lembrando-se de que a questão central não é ministrar conteúdos, mas a formação de pessoas para atuarem no campo das Ciências Jurídicas com uma visão que ultrapasse o aspecto legal, priorizando a vida do ser humano.

O trabalho transdisciplinar favorece a articulação entre os conteúdos científicos e os conteúdos da vida humana, resultando em um compromisso social do ser na busca de uma efetiva cidadania, bem como na construção de uma sociedade mais justa, humana, solidária e igualitária. De fato, um currículo construído com base nesses valores deve oferecer ao aluno as condições reais da experiência transdisciplinar na vida acadêmica; uma das formas de realização dessa experiência é o Estágio Supervisionado, com as atividades de atendimento jurídico à população carente realizadas no Núcleo de Prática Jurídica do curso.

A mudança do paradigma social, da qualidade de vida e dos compromissos da real cidadania deve ser fomentada por todas as disciplinas da matriz curricular, aguardando-se sua

aplicabilidade imediata. Entretanto, são nas práticas jurídicas reais, por meio do Estágio Supervisionado, que essa mudança de paradigma aflora, por meio da experiência da solidariedade e empatia, movida pelo espírito crítico e humanista potencializado por todas as disciplinas curriculares.

Referências Bibliográficas

Bobbio, Norberto (1992). A Era dos Direitos. Rio de Janeiro. Campus.

Bonavides, Paulo (2000). Curso de Direito Constitucional. São Paulo. Malheiros.10. Ed.

Capra, Fritjof (1996). A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix.

De La Torre, Saturnino; Pujol, Maria Antônia; Moraes, Maria Cândida (2008). Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo, Triom.

Fazenda, Ivani (2008). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP. Papirus. 4. ed.

Fazenda, Ivani (1995). Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo. Edições Loyola. 3. ed.

Fazenda, Ivani (1996). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo, Edições Loyola. 4. ed.

Fazenda, Ivani (Org.) (1995). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP. Papirus.

Fazenda, Ivani (Org.) (1999). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo. Cortez. 6. ed.

Fazenda, Ivani (Org.) (1999). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo. Cortez. 5. ed.

Fazenda, Ivani (Org.) (1999). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo. Cortez. 3. ed.

Fazenda, Ivani (Org.) (1999). A virtude da força nas práticas interdisciplinares. Campinas, São Paulo. Papirus.

Fazenda, Ivani (Org.) (2001). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo. Cortez.

Josgrilbert, Maria de Fátima Viegas (2004). O sentido do projeto em educação: uma abordagem interdisciplinar. Tese de doutoramento. PUC/SP.

Libâneo, José Carlos (2001). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia, GO. Editora Alternativa.

Morin, Edgar (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez.

Morin, Edgar (2000). Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal, RN. EDUFRN.

Nicolescu, Basarab et al (2000). Educação e transdisciplinaridade. Brasília, DF. UNESCO.

Sarlet, Ingo Wolfgang (2001). A Eficácia dos Direitos Fundamentais. Porto Alegre, RS.Livraria do Advogado,

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Jonas Henrique de Oliveira

Departamento de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba - Piauí

Resumo

No ano de 2008 marca o retorno da sociologia ao currículo oficial das escolas do ensino médio no Brasil. Na era Vargas (1930-1945) e no golpe militar (1964 e 1985), essa disciplina representava uma ameaça aos governos de exceção. Entretanto, não há muito a comemorar. Atualmente, as escolas têm apenas cinquenta minutos por semana para desenvolver um extenso conteúdo. Há um déficit de profissionais formados, deixando para pedagogos, historiadores e geógrafos a tarefa de lecioná-la. O propósito deste estudo é analisar "avanços" e "retrocessos" da sociologia a partir de sua obrigatoriedade no ensino médio.

1- APRESENTAÇÃO

Este *paper* tem por objeto apresentar alguns apontamentos e considerações sobre o retorno da sociologia aos currículos oficiais das escolas brasileiras que atuam no ensino médio. Essas considerações estão ancoradas em uma pesquisa[1] realizada com professores e alunos de uma escola pública[2], localizada na cidade de Parnaíba, Estado do Piauí, nordeste do Brasil. A pesquisa entrevistou três professores e oitenta alunos sobre os principais problemas enfrentados no desenvolvimento das aulas de sociologia, assim como a importância desta disciplina no processo de formação dos discentes. A partir da pesquisa buscamos analisar os avanços e retrocessos ocorridos após a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas públicas de Parnaíba que nos permite pensar situações semelhantes que ocorrem em todo território nacional.

Em 2008 a sociologia retornou ao currículo oficial das escolas do ensino médio no Brasil[3]. Essa disciplina foi excluída do currículo secundário em 1942 com a Reforma Capanema, durante o Estado Novo (fase ditatorial de Getúlio Vargas). Isso não significou que a sociologia ficou inteiramente fora das salas de aula, mas que não havia obrigatoriedade de sua inclusão no currículo escolar de escolas públicas e privadas, sendo esta tratada como uma disciplina optativa que poderia ser oferecida ou não pelas escolas.

Segundo Costa Pinto, apud Lennert 2011, a sociologia "era menosprezada como instrução e quase temida como instrumento de educação". Essas razões foram suficientes para a exclusão da obrigatoriedade da sociologia no Estado Novo. Contudo, mais recentemente, o retorno da sociologia ao currículo oficial esbarra na falta de profissionais formados na área, assim como em críticas sobre a importância de uma disciplina que não é exigida nos exames de vestibular e, portanto, não se submete a mesma "lógica" que relaciona educação e mercado de trabalho.

Essas questões revelam uma complicação para a sociologia que, em geral, busca compreender aspectos da realidade social, inclusive aqueles relacionados ao mercado de trabalho, mas nem por isso se insere em um contexto de produção do conhecimento utilizável como "moeda" no mercado de trabalho e não possui uma produção sujeita às normas do mercado de trabalho. Deste modo, a sociologia possui pouco reconhecimento frente às outras áreas do conhecimento que conseguiram consolidar suas oportunidades de emprego através do mercado de trabalho[4].

O retorno da sociologia revelou ainda a difícil realidade vivenciada pelos professores que lecionam essa disciplina. No Brasil em geral há poucos professores

[1] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Piauí e da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Aproveito a oportunidade para agradecer a Samara de Oliveira Silva por sua colaboração no desenvolvimento da pesquisa.
[2] Centro Estadual de Educação Profissional Liceu Parnaibano.
[3] Essa decisão foi orientada pelo parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação, de sete de julho de 2006, dispondo sobre a inclusão obrigatória da disciplina "Sociologia" no currículo do Ensino Médio no Brasil.
[4] Para uma análise sobre a relação entre a Sociologia, a educação e o mercado de trabalho ver Silva (2002)

formados em sociologia e que, portanto, não possuem habilidades para tratar dos temas relacionados à sociologia. Também é comum nas escolas que professores de outras áreas (história, geografia, pedagogia) lecionem sociologia para complementar a carga horária e, consequentemente, o salário. Do mesmo modo, os poucos professores licenciados em Ciências Sociais, também lecionam disciplinas de história e geografia para complementar a "carga horária". Isso contribui negativamente no sentido de oferecer aos discentes uma educação de qualidade aos mesmos e privá-los da "imaginação sociológica".

Terá uma Lei o poder de transformar radicalmente a realidade do ensino de sociologia no Brasil fazendo com que os estudantes brasileiros possam se beneficiar das potencialidades que essa disciplina oferece no sentido de uma melhor compreensão da realidade social? Como é a realidade do professor frente a essa nova demanda que inseriu a sociologia como disciplina obrigatória?[5]. Temos clareza que essas são questões são mais complexas do que poderemos elucidar em um trabalho dessa natureza. Esperamos que as questões suscitadas aqui possam despertar o interesse de pesquisadores e estudantes das ciências sociais para uma questão de suma importância que é o trabalho dos docentes de sociologia, assim como a recepção desta disciplina nas escolas de ensino médio no Brasil.

Através de um caso particular é possível compreender questões gerais atreladas a um determinado campo do conhecimento. Analisar o retorno da sociologia no ensino médio no Brasil pode contribuir para pensarmos avanços e retrocessos em torno de um tema tão importante para a população brasileira.

[5] Para uma reflexão sobre essas questões ver Honorato (2007)

2. TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo foi realizado em um período de quatro meses (agosto-novembro) de 2013 e neste período conseguimos observar o cotidiano dos alunos na escola. De um modo geral, fomos bem recebidos pela direção da escola e isso facilitou nossa observação do cotidiano escolar. Os professores ficaram surpresos com a intenção da pesquisa e afirmaram não ser comum esse tipo de iniciativa. De um modo geral, no Brasil são poucas as pesquisas que buscam compreender a realidade dos professores de sociologia. Certamente isso ocorre porque a sociologia é uma área das ciências humanas que se encontra em processo de consolidação. Em geral, é uma disciplina pouco conhecida fora do circuito universitário. No ensino médio brasileiro são poucas as escolas que oferecem de maneira satisfatória o ensino de sociologia. Em geral, filosofia e sociologia são ministradas em cada ano do ensino médio e os alunos têm uma enorme dificuldade em compreender a diferença entre as duas áreas.

No trabalho de campo, optamos por uma investigação que priorizasse as narrativas de professores e alunos. De um modo geral não tivemos dificuldade em realizar as entrevistas com esses grupos. No planejamento da pesquisa, tínhamos o interesse em realizar alguns grupos focais, mas isso se mostrou inviável, sobretudo com os professores que estão em número reduzido na escola que foi realizada a pesquisa. Entretanto, esta técnica também se mostrou inviável entre os alunos porque a escola pesquisada possui um público que reside em diferentes áreas da cidade e muitos residem no interior.

As entrevistas com os professores foram gravadas e através delas conseguimos compreender as dificuldades em lecionar sociologia em um centro de educação profissionalizante, como é o caso da escola pesquisada. De acordo com os professores, os alunos em geral não dão importância a sociologia porque sentem dificuldade em compreender sua "utilidade" quando comparada as demais disciplinas. O fato de ser uma escola técnica contribuiu ainda mais para esse distanciamento das ciências humanas que, em geral, são consideradas chatas e monótonas.

A escola conta com um número reduzido de professores de Sociologia (apenas três) para trabalhar todo o conteúdo da disciplina e estes também lecionam filosofia. Os alunos responderam um questionário com quinze perguntas semiestruturadas sobre temas referentes ao ensino de sociologia e também relacionados ao cotidiano dos jovens em geral. Os questionários estavam divididos em três blocos de perguntas.

No primeiro bloco fizemos perguntas relacionadas à identificação do entrevistado. Procuramos saber em qual bairro residem, a renda familiar, o grau de instrução dos pais e a atividade exercida pelos pais. No segundo bloco perguntamos se os entrevistados pretendiam prestar vestibular para instituições públicas ou privadas de nível superior, perguntamos a importância da sociologia na grade curricular, solicitamos que atribuíssem graus de importância da sociologia em seu processo de formação e perguntamos se seria possível associar o conteúdo de sociologia com as demais disciplinas do currículo escolar. No terceiro bloco, perguntamos o que faziam nos finais de semana, pedimos que

atribuíssem graus de importância sobre a política, sobre o lazer, sobre o mercado de trabalho e qual era o maior medo que tinham.

A pesquisa entrevistou três professores de sociologia e aproximadamente oitenta alunos do 2º do ensino médio em um universo de aproximadamente cento e trinta estudantes. Não tivemos um alto índice de rejeição, mas, de acordo com um dos professores, os alunos são "flutuantes" e, por isso, frequentam a escola em dias alternados. Isso dificultou que conseguíssemos entrevistar todos os alunos que possuem em sua grade curricular a disciplina de sociologia. Optamos por entrevistar alunos do 2º ano do ensino médio porque todos os alunos dessa série possuem a disciplina de sociologia em sua grande curricular. Alguns cursos possuem a disciplina de filosofia no 1º ano e de sociologia no 2º ano do ensino médio.

Na cidade de Parnaíba as escolas têm apenas um tempo por semana (50 minutos) para desenvolver um conteúdo amplo da sociologia. De acordo com os professores esse tempo não é suficiente porque estes levam mais de quinze minutos somente para conseguir a atenção dos alunos e quando iniciam o conteúdo está praticamente no final da aula. Essa situação é muito diferente de outras áreas das ciências humanas que possuem uma carga horária maior e, portanto, permitem ao professor desenvolver melhor o conteúdo de sua disciplina. Por outro lado, há um déficit enorme de profissionais formados no Estado do Piauí, o que levou as escolas em geral a deixar nas mãos de pedagogos, historiadores e geógrafos a tarefa de lecionar sociologia. Dificilmente um professor que leciona sociologia é formado na área. É interessante notar que dentre os três professores entrevistados, dois estavam concluindo o curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Os alunos não compreendem a importância da sociologia porque não percebem a utilidade da mesma tanto nos exames para o ingresso nas universidades quanto na relação com as demais disciplinas que estudam. Nesse sentido, se a sociologia busca compreender a sociedade em seus múltiplos aspectos e, deste modo, responder as questões do nosso tempo faz-se necessário explicar o desinteresse dos discentes.

Podemos concluir preliminarmente que a retorno da sociologia é fruto de uma demanda por educação de qualidade da sociedade civil. Entretanto, a sociologia não fez (e não faz) parte de um projeto de planejamento do Estado Brasileiro na busca de uma educação de qualidade para todos. Deste modo, os alunos que mais precisam das reflexões e propostas da sociologia para a compreensão da sociedade são os que menos se beneficiam de suas potencialidades.

3- A SOCIOLOGIA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

Entre os alunos que responderam ao questionário, a maioria acredita que a disciplina de sociologia não tem importância quando comparada as demais áreas do conhecimento. Assim, esta é considerada uma disciplina chata e muito teórica na qual "os professores falam muito" e eles "não entendem nada". Sarandy (2001) faz uma reflexão importante sobre o ensino de sociologia:

> Entretanto, antes de se estabelecer os objetivos para a disciplina, deveremos dimensionar a importância da sociologia enquanto disciplina do nível médio de ensino, o que significa perguntar sobre seu sentido, buscar compreender o que ela tem de específico que não encontramos nas disciplinas de história, geografia ou filosofia; enfim, perguntar qual sua especificidade em relação às demais disciplinas de humanidades. Essa pergunta não é de fácil resposta e todo pesquisador da área de ciências humanas sabe que as fronteiras entre as suas diversas áreas são bastante tênues. E acrescenta-se a isso o fato de que transformar os saberes científicos em saberes escolares implica em um grau de diferenciação e criação de identidades entre as diversas disciplinas. A história e a geografia, provavelmente devido à longa tradição no meio escolar, estão bem estabelecidas, possuem um discurso construído sobre a realidade já aceito e amplamente disponível para todos os professores. A sociologia conta com este agravante, qual seja, construir um saber organizado de modo a ser viável sua introdução no nível médio de ensino. É importante ressaltar que as ciências possuem fronteiras dadas, antes de tudo, por divisões políticas internas e, em se tratando de ensino médio, é preciso criar essas diferenças e afirmar uma identidade para a sociologia se desejamos sua re-introdução neste segmento de ensino.

Como dito anteriormente, os professores de sociologia possuem apenas cinquenta minutos por semana para ministras um extenso conteúdo. Comumente eles não conseguem concluir o conteúdo em apenas um encontro e deixam as atividades para a aula seguinte o que prejudica a compreensão da turma que, na aula seguinte, já se esqueceu do conteúdo parcamente ministrado na aula anterior. Um professor entrevistado fez questão de dizer que ás vezes leva duas ou três aulas para concluir o conteúdo de um filme ou documentário, pois não possui tempo suficiente para concluí-lo em apenas uma aula. Outras disciplinas das humanas possuem um tempo maior na carga horária semanal. Assim, professores de história ou geografia podem trabalhar de forma mais detalhada e, assim ter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma pergunta onde procuramos avaliar o grau de importância da sociologia entre os alunos, verificamos que esta ficou com média inferior a quatro pontos. De um modo geral, os alunos entrevistados não percebem a importância da disciplina dentro do currículo que estudam. Nesse sentido, acreditamos que isso aconteceu porque a escola escolhida para a realização da pesquisa é de ensino técnico e profissionalizante sendo que os discentes tem preferência por disciplinas das áreas exatas. Entretanto, isso por si só não justifica o pouco interesse pela sociologia. Outra possibilidade interpretativa se refere ao próprio tratamento recebido pela sociologia como disciplina optativa e "sem importância". Assim, os gestores ao inserir a sociologia como disciplina optativa nos

currículos escolares legitimam a pouca importância desta disciplina frente as outras. Desde modo, no Brasil talvez seja mais importante formar trabalhadores qualificados do que cidadão plenos. Se os gestores das escolas não compreendem a importância da sociologia não é de se estranhar que a mesma não seja importante na visão dos estudantes.

Em um ranking que fizemos para medir o grau de importância da sociologia frente a outras áreas das humanidades, perguntamos qual disciplina o entrevistado considerava a mais importante. Dentre as oitenta entrevistas, apenas um aluno respondeu que a sociologia é a disciplina mais importante. O português foi eleito à disciplina mais importante na visão dos entrevistados. Esse fato é igualmente curioso, porque se a escola onde foi realizada a pesquisa é uma escola de ensino profissionalizante, nossa hipótese inicial é que disciplinas de exatas fossem consideradas as mais importantes na percepção dos alunos, o que não se confirmou.

Uma questão a ser levantada é que nenhum professor que leciona sociologia ou filosofia na escola pesquisa possui formação nas ciências sociais ou em filosofia. Essa é uma realidade que pode ser encontrada em todo o território nacional. O governo brasileiro desde 2008 obrigou as escolas a inserir essas disciplinas na grade curricular, mas são poucos profissionais formados na área e em 2014 muitas escolas não cumprem a determinação da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio.

De certo modo, uma explicação para isso é que no Brasil as licenciaturas em geral não tem sido atrativas para os jovens, já que os salários são baixos e para se conseguir viver da docência os professores são obrigados a ter uma jornada excessiva de trabalho, em escolas distantes umas das outras, o que impede que o professor se qualifique para que possa melhorar a qualidade dos serviços que presta. No Brasil vivemos um circulo vicioso em relação a educação de ensino médio em geral, onde se exige uma educação de qualidade, mas sem preparar profissionais que possam desenvolver estratégias efetivas para melhorar a educação em seu conjunto.

No Brasil a educação de qualidade ainda não foi destinada as famílias pobres que são as que mais precisam de educação para melhorar suas oportunidades na vida. Isso obviamente não é um privilégio do Brasil. Muitos países convivem com educação de baixa qualidade e os governos enfrentam esse dilema ano após ano. Contudo, em um país com proporções continentais a resolução deste problema é ainda mais complexa e requer que os gestores públicos, intelectuais, professores, sociedade civil e outros atores sociais pensem em maneiras eficazes para melhorar a qualidade da educação.

A pesquisa demonstrou que há um otimismo dos professores entrevistados sobre as potencialidades do ensino de sociologia na escola pesquisada. Dois professores entrevistados estão concluindo a formação em sociologia. Assim estão investindo nessa área do conhecimento e afirmaram que pretendem se dedicar integralmente ao ensino de sociologia.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse paper teve a intenção de problematizar o retorno do ensino de sociologia no ensino médio. É possível afirmar que houve avanços sem dúvida, afinal o retorno da sociologia ao ensino médio aumentou as oportunidades de trabalho para profissionais formados em sociologia. No entanto, a falta de planejamento pouco alterou o quadro dos professores de sociologia já que ainda são poucas as oportunidades de trabalho, pois a maioria das escolas não aumentou a carga horária da disciplina e tampouco aumentou o efetivo de professores formados na área. O retorno da sociologia por si só produziu uma grande satisfação dos professores que atuam nessa área, afinal essa é uma reivindicação antiga dos profissionais formados em sociologia.

Ainda é preciso avançar em muitas questões. Formar mais profissionais de sociologia é um dos pontos mais importantes que os gestores da educação no Brasil terão que enfrentar nos próximos anos. Sabemos que existe um déficit, mas não existem dados objetivos sobre onde estão esses profissionais e em quais áreas estão atuando. Somente quando soubermos quanto são é que poderemos pensar a necessidade de abertura de novos cursos e quais unidades da federação deverão ser priorizadas. Por outro lado, é preciso uma política salarial que torne a atividade docente mais atrativa a jovens talentos para todas as áreas do conhecimento.

A pesquisa demonstrou que entre os alunos a sociologia é considerada “chata” e “sem importância”. Reverter essa visão dominante é um desafio que os profissionais das ciências sociais terão que necessariamente enfrentar no sentido de despertar nos educandos o interesse por essa área, assim como demonstrar para eles as potencialidades da sociologia em desenvolver a “imaginação sociológica”.

Assim, se avançamos com o retorno da sociologia ao currículo oficial das escolas, ficamos na mesma situação que antes quando não preparamos profissionais preparados a lecionar sociologia. Despertar o interesse dos alunos por essa área do conhecimento é de fundamental importância para que a sociologia possa avançar sem retroceder. Enquanto esses desafios não forem enfrentados, dificilmente a sociedade brasileira poderá desfrutar de uma educação de qualidade tendo a sociologia como uma importante área a contribuir para a educação em seu sentido mais amplo. O grande desafio é avançar sem retroceder. Somente deste modo, o “país do futuro” será o país do presente.

Referências Bibliográficas

Brasil. Parecer CNE/CEB Nº 38/2006. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 7 de julho de 2006.

Fernandes, Florestan. 1975. "O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira". In: A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, 21-27 de junho de 1954, em São Paulo.

Honorato, Gabriela. Sociologia e Ensino Médio: conquistas e desafios. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO. Nº69. Fevereiro de 2007

Lennert, A. L. Condições de Trabalho do Professor de Sociologia. CADERNO CEDES, Campinas, vol. 31, nº 85, p. 383-403, set-dez de 2011

Sarandy, F. M. S. Reflexões acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO. Nº 1. Ano 5. Outubro de 2001

Silva, G. M. D. Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista, EDUSF, 2002

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Andreia Santos [1], Fernando Guimarães [2]
[1] Mestranda da Universidade do Minho, Braga, andreiacdsantos@hotmail.com
[2] Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, fernandoguimaraes@ie.uminho.pt

Resumo

O presente estudo pretende verificar a importância da aprendizagem cooperativa, na medida em que esta permite desenvolver competências sociais nos alunos e também a autonomia dos mesmos. Para isso, foi implementada uma intervenção pedagógica, com várias sessões, numa turma do 2.º ano com 26 alunos de forma a construírem conhecimentos de ciências coletivamente. Assim, através da investigação-ação pretendeu-se implementar uma prática de ensino cooperativo com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos. Este estudo permitiu concluir que a aprendizagem cooperativa permite que o aluno desenvolva diversas competências que melhoram a sua aprendizagem, bem como o trabalho cooperativo.

1. Considerações Iniciais

O presente estudo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, pretende verificar a importância da aprendizagem cooperativa no ensino de ciências. Este situa-se na continuidade de uma perspetiva de ensino e de aprendizagem que foi desenvolvido em contexto de sala de aula. Assim, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, do Ministério da Educação (ME), o aluno deve "cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns" (ME, 2001, p. 15). De acordo com o mesmo documento (ME, 2001), é necessário levar o aluno a

> Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras, critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
> Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros;
> Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros. (p. 25)

Para que isto se concretize, é necessário desenvolver uma prática de ensino cooperativo, uma vez que esta metodologia "constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais" (Fontes & Freixo, 2004, p. 31). Assim, os alunos compreenderão a importância de cooperarem com os outros para aprender, tornando-se o elemento central em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Esta investigação teve como principais objetivos:

i) Promover a oportunidade de construir o conhecimento coletivamente, de forma autónoma e responsável;
ii) Desenvolver o sentido de cooperação, o respeito pela opinião dos outros e a partilha dos materiais e do conhecimento (competências sociais);
iii) Proporcionar aos alunos experiências de aprendizagens ativas e significativas; e,
iv) Fomentar a construção e compreensão do conhecimento acerca dos seres vivos, nomeadamente das plantas.

A intervenção pedagógica iniciou-se com um trajeto de reflexão em torno de alguns conceitos relativos ao ensino de ciências, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, conducente à

importância da aprendizagem cooperativa, recorrendo ao trabalho em grupo, para desenvolver a cooperação entre os alunos, assim como a sua autonomia e um amplo conjunto de competências sociais. Posteriormente, fez-se a análise e a interpretação dos dados recolhidos durante toda a investigação. Para isso, recorreu-se a alguns instrumentos de recolha de dados de forma a alcançar os objetivos pretendidos, uma vez que se trata de um estudo qualitativo.

2. A Aprendizagem Cooperativa no Ensino das Ciências

O ensino das ciências continua a ser visto como uma mera transmissão de conhecimentos aos alunos, uma vez que "o professor se limita a expor conteúdos, a basear-se na leitura dos manuais escolares, seguindo-se as respostas dos alunos às perguntas do professor e do manual" (Sequeira, 2004, p. 196). No entanto, "os alunos adquirem uma melhor compressão da natureza da ciência e ficam mais interessados na ciência se se envolverem ativamente" na aprendizagem, tendo a oportunidade para "fazerem perguntas, manipular materiais e observar fenómenos" (Sequeira, 2004, p. 196).

No ensino das ciências deve adotar-se uma perspetiva construtivista da aprendizagem, na medida em que, segundo Almeida (2001), o

> aluno é considerado o principal responsável pela sua própria aprendizagem. Mais do que um receptor ou processador passivo de informação, a perspetiva construtivista vê o aluno envolvido ativamente na construção de significados, confrontando o seu conhecimento anterior com novas situações e, se for caso disso, (re)construindo as suas estruturas de conhecimento. (p. 54)

A aprendizagem cooperativa funciona como uma metodologia de ensino eficaz para a construção de aprendizagem ativas e significativas, já que "proporciona um contexto de aprendizagem baseada na interatividade dos alunos" (Alonso, 1996, p. 47), sendo esta interatividade bastante importante.

De acordo com Lopes e Silva (2009, p. 4) a aprendizagem cooperativa "é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto". Considera-se que a aprendizagem cooperativa é um método de ensino muito importante, uma vez que torna o aluno como elemento central em todo o processo de ensino e de aprendizagem, melhorando assim "a sua aprendizagem, as relações interpessoais e a autoestima" (Freitas & Freitas, 2003, p. 21).

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que "constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais" (Fontes & Freixo, 2004, p. 31). No entanto, para que o trabalho cooperativo se desenvolva da melhor forma possível é necessário ter atenção ao desenvolvimento de tais competências que, segundo Fontes e Freixo (2004, p. 34), "devem ser praticadas e ensinadas aos alunos de forma que o trabalho cooperativo não seja comprometido", visto que estas competências não surgem intuitivamente e por isso devem ser trabalhadas de forma correta e organizada, pois constituem a base do sucesso do trabalho de grupo.

Assim, para que uma aula seja cooperativa, é necessário que estejam presentes cinco elementos básicos que segundo Johnson e Johnson (1989, citados por Lopes & Silva, 2009) e Freitas e Freitas (2003) são:

i) A interdependência positiva;
ii) A responsabilidade individual e grupal;
iii) A interação estimuladora, preferencialmente face a face;
iv) As competências sociais; e
v) O processo de grupo ou avaliação do grupo.

Para que a cooperação entre os grupos seja estabelecida é também necessário que, segundo Lopes e Silva (2009), o professor dê alguma autonomia aos alunos e que os alunos sejam capazes de exercer essa autonomia. Neste sentido, ambas podem conseguir-se através da atribuição de papéis aos alunos, sendo esta atribuição muito importante, na medida em que orienta todos os elementos do grupo no trabalho, evitando que uns colaborem e outros não.

Por tudo isto, considera-se que o uso da aprendizagem cooperativa é muito importante no ensino das ciências, na medida em que segundo Peklaj e Vodopivec (1999) e Johnson e Johnson (2007) (citados por Ramos, Silva & Lopes, 2013, p. 336), a aprendizagem cooperativa permite que os alunos "desenvolvam determinadas competências que são importantes na aprendizagem das ciências", pois os alunos envolvem-se muito mais em atividades que lhes permitam partilhar as ideias com os outros. Desta forma, o professor de ciências deve usar a aprendizagem cooperativa nas suas aulas para que o aluno tenha uma maior capacidade de investigar, questionar, construir conhecimento e tornar-se mais autónomo.

3. Abordagem Metodológica

Através da investigação-ação pretendeu-se implementar uma prática de ensino cooperativo nas ciências, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagem únicos e diversificados. Todo o processo desenvolvido tornou-se bastante reflexivo, uma vez que esta metodologia permite que o professor reflita sobre toda a sua prática com a finalidade de a melhorar (Latorre, 2003).

Relativamente à metodologia de investigação-ação, esta "tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora" (Pacheco, 1995, p. 67). Para tal, "os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação" (Watts, 1995, citado por Coutinho, 2011, p. 313).

Contudo, para além de a investigação-ação ser um processo com carácter cíclico, este é também flexível e interativo (Latorre, 2003). Neste sentido, é necessário ter em conta quatro momentos essenciais que constituem a investigação, sendo eles a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Latorre, 2003). É de salientar que para o desenvolvimento da investigação recorreu-se sobretudo a uma abordagem qualitativa, na medida em que, segundo Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de abordagem

> o ambiente é a fonte direta dos dados, sendo o investigador o principal instrumento; a investigação é descritiva; há mais interesse pelo processo do que pelos resultados; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e, o significado é de importância vital. (pp. 47-50)

Assim, para levar a cabo esta investigação, utilizaram-se técnicas e instrumentos de recolha de dados que segundo Morgado (2012, p. 71) "são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação". Deste modo, as principais técnicas de recolha de dados foram a observação, os inquéritos por questionários e as grelhas de autoavaliação individual e de grupo.

Esta investigação desenvolveu-se da seguinte forma: primeiro distribuiu-se pelos alunos um questionário inicial sobre o trabalho de grupo, de forma que fosse possível ter acesso às opiniões dos alunos sobre o tema em questão; depois, durante todas as aulas, após a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema e subtemas em questão, os alunos exploraram e desenvolveram um conjunto de atividades ativas e significativas, colocando em prática a aprendizagem cooperativa, construindo assim conhecimentos científicos coletivamente; de seguida, no final de cada atividade, os alunos partilhavam as

ideias construídas em grupos, refletiam sobre elas e consolidavam-nas através da execução de outras atividades individuais para estruturarem o conhecimento; no final de cada aula os alunos preenchiam, individualmente, uma grelha de autoavaliação individual para que cada aluno avaliasse a forma como trabalharam no grupo, e em grupo, uma grelha de autoavaliação do grupo, onde tinham que em grupo avaliar a forma como o grupo trabalhou; no final de todas as intervenções, os alunos responderam novamente ao questionário inicial, para a investigadora averiguar se existiam diferenças entre os dois, ou seja, se os alunos mudaram de opiniões sobre o desenvolvimento do trabalho de grupo.

4. Apresentação e interpretação dos resultados

4.1 Apresentação e interpretação dos resultados relativos às grelhas de autoavaliação individual referentes às sessões de aprendizagem cooperativa.

O Quadro 1 apresenta a autoavaliação individual dos alunos durante as aulas cooperativas realizadas na sala de aula. Para tal, cada aluno preencheu, no final de cada sessão, uma grelha constituída por um conjunto de competências, onde os parâmetros avaliativos variavam entre o "sim", "não" e "mais ou menos", na qual se autoavaliavam através da colocação de uma cruz no item da avaliação que consideravam correto, tendo em conta aquilo que desenvolveram durante o trabalho de grupo.

Com isto, pretendia-se que os alunos avaliassem a forma como trabalharam e refletissem sobre o seu desempenho durante o trabalho desenvolvido, no sentido de identificarem atitudes a melhorar nas próximas aulas. Este instrumento de recolha de dados foi também essencial para o professor, na medida em que lhe permitia verificar a evolução dos alunos ao nível dos comportamentos e atitudes durante o trabalho em grupo e também perceber a existência de eventuais alterações, relativas ao tipo de atividades propostas ou ao modo como estava a ser implementado o trabalho cooperativo, para que as próximas aulas decorressem da melhor forma possível.

Assim, de seguida apresenta-se o tratamento dos dados recolhidos através dos questionários atribuídos aos alunos durante seis sessões de implementação da aprendizagem cooperativa. Por cada competência é apresentado o número de alunos que a avaliaram de acordo com os parâmetros de avaliação referidos anteriormente. É de salientar que o número presente no total de alunos por sessão não é constante, dado que alguns alunos não estiveram presentes em algumas aulas.

Quadro 1 - Resultados das grelhas de autoavaliação individual

Competências	Respeitar as regras			Partilhar as ideias			Respeitar as ideias e opiniões dos outros			Falar baixo para não incomodar os outros			Esperar pela sua vez para falar			Escutar os outros			Partilhar os materiais			Incentivar/ elogiar os outros			Resolver situações			Refletir sobre o trabalho de grupo			
Avaliação / Sessões	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	Total de alunos por sessão
1ª Sessão	10	9	7	20	3	3	19	6	1	6	5	15	21	4	1	17	5	4	20	5	1	4	5	17	16	5	5	24	2	0	26
2ª Sessão	16	4	3	20	2	1	20	2	1	16	6	1	21	2	0	22	1	0	20	3	0	8	5	10	20	2	1	21	2	0	23
3ª Sessão	18	7	0	23	2	0	21	4	0	17	7	1	21	4	0	21	4	0	22	3	0	14	7	4	18	6	1	18	7	0	25
4ª Sessão	19	6	0	23	2	0	22	3	0	19	6	0	24	1	0	24	1	0	24	1	0	21	4	0	21	3	1	24	1	0	25
5ª Sessão	20	5	0	24	1	0	25	0	0	20	5	0	21	4	0	22	3	0	23	2	0	22	3	0	22	2	1	23	2	0	25
6ª Sessão	21	4	0	25	0	0	24	1	0	21	4	0	24	1	0	23	2	0	25	0	0	24	1	0	23	2	0	24	1	0	25

Legenda: + Sim; +/- Mais ou menos; - Não

Como se pode constatar, a partir da análise do Quadro 1, houve uma grande evolução dos alunos no desenvolvimento de competências desde a 1.ª sessão até à 6.ª sessão. Esta evidência é mais significativa a partir da 3.ª sessão, uma vez que foi a partir desta que os alunos começaram a ter melhores resultados no que respeita ao desempenho das competências apresentadas. Assim, é importante analisar em pormenor cada uma dessas competências.

Em relação ao respeito pelas regras de trabalho em grupo, verifica-se que existe um progresso da 1.ª sessão (sete alunos com avaliação negativa) para a 2.ª (três alunos com avaliação negativa), apesar de na 1.ª estarem presentes 26 alunos e na 2.ª apenas 23. Contudo, apesar de a avaliação desta competência aumentar positivamente ao longo das sessões, nunca se verificou que todos os alunos cumpriram as regras, aparecendo por isso sete (3.ª sessão), quatro (2.ª e 6.ª sessões), cinco (5.ª sessão) e seis (4.ª sessão) alunos que fazem uma autoavaliação mediana, ou seja, os alunos cumpriram apenas algumas das regras afixadas na sala de aula relativas ao trabalho em grupo. Tal facto acontece, por as crianças não estarem habituadas a ter de cumprir regras de cooperação, sendo este um processo que exige tempo.

No que respeita à partilha de ideias, nota-se que também existe uma evolução da 1.ª sessão (26 alunos, dos quais três se avaliaram negativamente) para a 2.ª sessão (23 alunos, dos quais um se avaliou negativamente), sendo que a partir desta nenhum aluno se avaliou negativamente. Ora esta é uma das competências que mais se desejava alcançar, pois constatou-se, através da observação das aulas que os alunos não partilhavam as suas ideias com os outros, a não ser em grande grupo, revelando-se dessa forma bastante individualistas.

Relativamente ao respeito pelas ideias e opiniões dos outros, nota-se que também existiu uma melhoria no decorrer das sessões, sendo que na 5.ª sessão, todos os alunos se avaliaram positivamente. É importante referir que, após o trabalho cooperativo intensivo, os alunos foram percebendo gradualmente que o facto de os colegas terem opiniões diferentes não implicava que a sua estivesse errada e por isso puderam compreender que, por vezes, as opiniões se complementam chegando a ideias mais elaboradas, pois todos possuem conhecimentos.

Uma das maiores dificuldades da turma era o falar baixo quando estavam a trabalhar em grupo. Por isso, na 1.ª sessão quinze dos alunos autoavaliaram-se negativamente, sendo que apenas seis se avaliaram positivamente e os restantes (5) entre o mediano. Contudo, a partir da 4.ª sessão, verifica-se que nenhum dos alunos se autoavaliou negativamente o que demonstra que os alunos conseguiram evoluir nesta competência.

Nas competências *esperar pela sua vez para falar* e *escutar os outros*, os alunos fizeram, em todas as sessões, uma avaliação predominantemente positiva, apesar de existirem alguns com avaliação negativa (1.ª sessão) e mediana (restantes sessões). Este sucesso está relacionado com o facto de estas competências terem sido enumeradas e trabalhadas muitas vezes nas aulas da professora da turma.

A partilha de materiais foi também umas das competências com maior avaliação positiva desde a 1.ª sessão. No entanto, nas primeiras três sessões, esta partilha não surgia espontaneamente pelas crianças, ou seja, os alunos eram relembrados para essa ação sempre que necessário, pois esta era, a par da partilha de ideias, das competências menos visualizadas entre os alunos e por isso também um dos objetivos a alcançar. Contudo, com todo o trabalho desenvolvido com os alunos, estes acabaram por efetuar essa partilha intuitivamente.

Uma das competências que foi mais difícil de atingir foi a de incentivar e elogiar os colegas. Desta forma, inicialmente (1.ª sessão), dezassete dos alunos autoavaliavam-se negativamente enquanto quatro positivamente. Contudo, após os alunos ficarem mais familiarizados com esta competência, começaram, essencialmente, a partir da 4.ª sessão a tentar desenvolvê-la e por isso nenhum aluno se avaliou negativamente.

A resolução de situações sem causar problemas foi outra das competências que evolui da 1.ª sessão (cinco alunos com avaliação negativa) para as restantes sessões. No entanto, foi difícil os alunos a desenvolverem, visto que não conseguiam adotar estratégias adequadas para ajudar os colegas a resolver as situações em concreto. Deste modo, era necessário mais tempo para que existissem melhorias na aquisição da mesma.

Por fim, no que respeita à reflexão sobre o trabalho de grupo nenhum aluno se avaliou negativamente. Este balanço positivo deve-se ao facto de em todas as sessões terem sido criados momentos de reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho de grupo que permitia que todos os alunos refletissem e referissem a opinião sobre o mesmo, no sentido de poderem progredir nas próximas aulas.

Assim, considera-se que com a aprendizagem cooperativa os alunos conseguiram desenvolver, de modo satisfatório, algumas competências que se revelaram essenciais na execução de atividades relacionadas com a construção de conhecimentos de ciências.

4.2 Apresentação e interpretação dos resultados relativos às grelhas de autoavaliação do grupo referentes às sessões de aprendizagem cooperativa

O Quadro 2 apresenta a autoavaliação de cada grupo durante as aulas cooperativas realizadas na sala de aula. Para tal, cada grupo também preencheu, no final de cada sessão, uma grelha constituída por um conjunto de competências, onde os parâmetros avaliativos variavam entre o "sim", "não" e mais ou "menos", na qual se autoavaliavam através da colocação de uma cruz no item da avaliação que consideravam correto, tendo em conta aquilo que o grupo desenvolveu durante as atividades propostas.

Com isto, pretendia-se, tal como na autoavaliação individual, que os grupos avaliassem e refletissem sobre o seu desempenho durante o trabalho desenvolvido, no sentido de identificarem atitudes a melhorar nas próximas aulas. Contudo, este instrumento de recolha de dados foi também essencial para o professor, na medida em que lhe permitia verificar como o grupo estava a desenvolver as competências de trabalho cooperativo, para que, se fosse necessário, pudesse e soubesse onde deveria atuar no sentido de os grupos progredirem nesses aspetos.

Assim, de seguida, tal como anteriormente, apresenta-se o tratamento dos dados recolhidos através dos questionários atribuídos aos grupos durante seis sessões de implementação da aprendizagem cooperativa. Por cada competência é apresentado o número de grupos que as avaliaram de acordo com os parâmetros de avaliação referidos anteriormente.

É de salientar que o número presente no total de grupos por sessão é seis, o que significa que durante todas as sessões de aprendizagem cooperativa a turma esteve sempre organizada da mesma forma. Para além disso, é importante salientar que existiam quatro grupos constituídos por quatro elementos e dois por cinco elementos, sendo esta distribuição a mais adequada de acordo com o número total de alunos da turma em questão e tendo em conta o que os investigadores referem na literatura sobre este assunto.

Analisando agora o Quadro 2, verifica-se que, tal como na análise anterior, houve uma grande evolução dos grupos ao longo das várias sessões de trabalho cooperativo. Esta evidência é mais nítida, especificamente, a partir da 3.ª sessão, uma vez que nenhum grupo se autoavaliou negativamente.

Fazendo uma análise pormenorizada, observa-se que relativamente ao respeito pelas regras, os grupos tinham, inicialmente (1.ª e 2.ª sessões), alguma dificuldade em cumpri-las e por isso alguns faziam uma avaliação negativa ou mediana. Porém, considera-se que todos os alunos evoluíram nesta competência, sendo que a partir da 3.ª sessão nenhum se avaliou negativamente, apesar de a avaliação continuar a não ser apenas positiva, mas também

mediana. No entanto, faz-se um balanço positivo acerca desta competência, pois esta foi sendo colmatada no decorrer das sessões.

No que respeita às competências *ajudar os outros*, *dividir tarefas e partilhar materiais* e *gerir bem o tempo*, pode-se dizer que inicialmente os grupos tiveram alguma dificuldade no seu desenvolvimento, mas com o desenrolar das aulas, essencialmente a partir da 3.ª sessão, conseguiram ter um bom desenvolvimento das mesmas. Pois no que respeita à divisão de tarefas, estas necessitavam de um pouco de tempo para os alunos se familiarizarem com as fichas de papéis distribuídas, nas quais estavam mencionadas as funções que deveriam desempenhar no decorrer das atividades.

Relativamente à competência de *contribuir com ideias e opiniões*, nota-se que existe uma evolução da 1.ª sessão para a 2.ª, sendo que na 4.ª e na 5.ª sessão todos os grupos se avaliaram positivamente, uma vez que algumas das atividades exploradas nestes dias também o exigiam, dado o maior grau de dificuldade das mesmas.

Contudo, as principais dificuldades que os alunos tiveram no início do desenvolvimento da aprendizagem cooperativa foram, essencialmente, *discutir ideias de forma educada* e *evitar discussões e conflitos*, o que levou os alunos a considerarem que o trabalho de grupo no geral não tivesse corrido bem. Assim, tornou-se mais difícil desenvolver estas competências, principalmente em três grupos, uma vez que dois deles tinham um aluno bastante individualista, sendo que o de um grupo não gostava de realizar as atividades em conjunto, o que levava às discussões, enquanto o do outro grupo gostava de trabalhar em grupo, mas tinha tendência em fazer sempre tudo o que levava os colegas a manifestar o desagrado que sentiam. Por fim, no terceiro grupo as discussões eram geradas pelo facto de um aluno estar algumas vezes a brincar em vez de participar no trabalho.

Quadro 2 - Resultados das grelhas de autoavaliação do grupo

Competências	Respeitar as regras			Ajudar os outros			Contribuir com ideias e opiniões			Discutir ideias de forma educada			Dividir tarefas e partilhar materiais			Evitar discussões e conflitos			Gerir bem o tempo			Em geral, o trabalho de grupo correu bem			
Avaliação / Sessões	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-	Total de grupos por sessão
1ª Sessão	1	4	1	3	2	1	2	3	1	3	0	3	3	2	1	3	0	3	3	2	1	3	0	3	6
2ª Sessão	3	2	1	4	1	1	4	2	0	3	2	1	2	3	1	3	1	2	3	2	1	3	2	1	6
3ª Sessão	4	2	0	4	2	0	5	1	0	4	2	0	4	2	0	4	2	0	6	0	0	3	3	0	6
4ª Sessão	5	1	0	6	0	0	6	0	0	5	1	0	5	1	0	5	1	0	5	1	0	5	1	0	6
5ª Sessão	4	2	0	5	1	0	6	0	0	5	1	0	5	1	0	4	2	0	5	1	0	5	1	0	6
6ª Sessão	5	1	0	6	0	0	5	1	0	5	1	0	6	0	0	6	0	0	5	1	0	6	0	0	6

Legenda: + Sim; +/- Mais ou menos; - Não

Assim, após ouvir os alunos e analisar as grelhas de autoavaliação dos grupos, foi necessário selecionar algumas estratégias para tentar reverter esta situação. Na 2.ª sessão, optou-se por fazer um maior acompanhamento aos grupos em questão, ajudando-os sempre que necessário a utilizar estratégias/formas mais calmas de dizer aos colegas aquilo que os estava a perturbar no trabalho. Esta foi sem dúvida uma boa estratégia adotada, pois verificou-se que os alunos compreendiam que para resolver problemas não era necessário discutir e também porque depois os alunos conseguiam resolver eles próprios os problemas usando as mesmas estratégias ou então reformulando outras. A par desta estratégia, começou-se por

utilizar as recompensas e a atribuição de certificados aos grupos, de acordo com o cumprimento das regras e de atitudes relacionadas com a cooperação.

Ora desta forma, verifica-se que os alunos se autoavaliaram mais positivamente logo a partir da 2.ª sessão, sendo mais nítido a partir da 3.ª. Consequentemente, na 6.ª sessão, no que respeita às discussões e conflitos todos os grupos fizeram uma avaliação positiva, o que mostra que de facto as estratégias usadas foram bastante significativas para eles, pois todos queriam obter os certificados, que variavam por ordem de grandeza entre bom grupo, grande grupo e super grupo, para poderem mostrar aos pais, uma vez que estes eram afixados na sala de aula num placard usado para esse efeito. É importante referir que esta atribuição era baseada na observação feita aos grupos durante o desenvolvimento do trabalho cooperativo. Desta forma, pode-se fazer um balanço muito positivo no que respeita a estas competências tendo em conta a grande dificuldade que alguns grupos sentiram neste aspeto.

Por conseguinte, como podemos observar no item, *em geral o trabalho de grupo correu bem*, os alunos começaram a ter progressos a partir da 3.ª sessão, sendo que nenhum grupo se avaliou negativamente a partir desta. Este acontecimento também está relacionado com as estratégias referidas anteriormente, sendo que na 6.ª sessão todos os grupos fizeram uma avaliação positiva tornando-se por isso uma vitória.

Em síntese, os grupos conseguiram desenvolver gradualmente um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem cooperativa, traduzindo-se nos resultados positivos obtidos, o que permite reforçar a existência dos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa nas sessões, sendo eles a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, a interação face a face, as competências sociais e a avaliação do processo de grupo.

5. Considerações Finais

Com base na análise e interpretação dos dados apresentados anteriormente, é possível afirmar que tendo em conta todo o trabalho desenvolvido com os alunos, relativamente ao trabalho em grupo, este veio a melhorar de sessão para sessão, o que significa que de certa forma se conseguiu fazer com que os alunos começassem e aprendessem a trabalhar em grupo, sendo que para isso tiveram a necessidade de desenvolver um conjunto de competências, tanto individualmente como em grupo.

De facto foi um processo trabalhoso, na medida em que os alunos não tinham quaisquer hábitos de trabalho em grupo. Contudo, ao mesmo tempo foi aliciante na medida em que foi possível ver os alunos a modificar gradualmente a forma de trabalharem, compreendendo que a base para o sucesso do trabalho em grupo é a cooperação. Desta forma, a implementação da aprendizagem cooperativa também permitiu perceber o seu contributo para o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens nas aulas de ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que os alunos estiveram mais envolvidos nas atividades e puderam aprender com os outros.

Em relação aos objetivos propostos inicialmente para esta investigação, pode-se dizer que estes foram alcançados e que as aulas lecionadas concretizaram-se com sucesso, pois os alunos construíram conhecimentos coletivamente, de forma autónoma e responsável, para além de desenvolverem o sentido de cooperação, o respeito pela opinião dos outros e a partilha dos materiais e do conhecimento, ou seja, desenvolveram um conjunto de competências sociais essenciais para a aprendizagem cooperativa e para a cidadania.

Por tudo isto, considera-se que todo o trabalho desenvolvido foi muito gratificante, pois os alunos conseguiram construir aprendizagens em grupo, ou seja, cooperar para aprender. No entanto, é importante salientar que este é um processo que deve ter continuidade para que os alunos não regridam todas as competências sociais e cognitivas já desenvolvidas. É verdade

que esta forma de trabalhar com os alunos é, inicialmente, muito trabalhosa e os resultados que pretendemos obter são um pouco morosos, uma vez que os alunos não possuem quaisquer hábitos de trabalho em grupo. Contudo, com esforço, dedicação e estratégias aliciantes para eles é possível conseguir obter os resultados pretendidos.

6. Referências Bibliográficas

Alonso, L. (1996). Projeto PROCUR – Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados. Braga. Universidade do Minho – IEC.

Almeida, A. Educação em Ciências e Trabalho Experimental: Emergência de uma nova concepção. In: Veríssimo, A., Pedrosa, A. & Ribeiro, R. (Coords.) (2001). Ensino Experimental das Ciências: (Re)Pensar o Ensino das Ciências. 51-74. Lisboa. Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto. Porto Editora.

Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra. Almedina.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma Forma de Aprender Melhor. Lisboa. Livros Horizonte.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). Aprendizagem cooperativa. Porto. Edições ASA.

Latorre, A. (2003). La investigación–acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Graó.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor. Lisboa. Lidel.

ME (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa. Editorial do ME.

Morgado, J. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Porto. De Facto Editores.

Pacheco, J. (1995). O pensamento e a acção do professor. Porto. Porto Editora

Ramos, R., Silva, H. & Lopes, J. A aprendizagem no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais através de um método de aprendizagem cooperativa. REVISTA ELECTRÓNICA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 12, 2, 2013, 334-346. Acedido em fevereiro, 2014, em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/reec_12_2_6_ex406.pdf.

Sequeira, M. Metodologia do Ensino das Ciências no Contexto Ciência-Tecnologia-Sociedade. In: Leite, L. (Org) (2004). Metodologia do Ensino das Ciências: Evolução e tendências nos últimos 25 anos. 195-202. Braga. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

TEMA: Ações, reflexões e interações numa comunidade de prática: a construção de saberes na prática profissional de um curso de logística no ensino técnico profissional na modalidade à distância

Alexandra Carla Prazeres de Azevedo Cruz[1]
Orientadora: Vera Lúcia Bueno Fartes[2]

A pesquisa em andamento tem como objetivo geral compreender como professores do curso de Logística do Ensino Técnico Profissional interagem, mobilizam e refletem sobre o processo de construção de seus saberes na prática profissional em um curso na modalidade a distância. O estudo apresentado é baseado em uma abordagem qualitativa de cunho netnográfico. Para a coleta de dados e análise das informações, vários instrumentos da netnografia serão utilizados nesta pesquisa: chat, fórum, blog, etc. Em seu desenvolvimento estão sendo utilizadas categorias teóricas que versam sobre Comunidade de Práticas virtuais, Saberes Profissionais e Reflexividade.

Palavras-Chave: Comunidade de Práticas virtuais - Saberes Profissionais - Reflexividade.

[1] Mestre e doutoranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal da Bahia – UFBA.
[2] Professora da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Sociedade, Educação, Trabalho e Conhecimento.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA - APLICAÇÃO DOS MÉTODOS GRAFFITI COOPERATIVO E JIGSAW COM ALUNOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

Dora Barroso Sá [1], Delmina Maria Pires [2]

[1] EB 2,3 de Júdice Fialho – Portimão:
dora.bsa@gmail.com

[2] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança:
piresd@ipb.pt

Resumo

O estudo baseia-se nos fundamentos da aprendizagem cooperativa, em que se consideram os pressupostos teóricos de Vygotsky e de Bruner, e centra-se na implementação dos métodos *Graffiti cooperativo* e *Jigsaw* em aulas de Ciências Naturais numa turma do 5.º ano de escolaridade. Com a aplicação destes métodos pretendia-se, em paralelo, favorecer o desenvolvimento de competências académicas e sociais nos alunos, tal como as Orientações Curriculares para o ensino básico recomendam. Os resultados obtidos nos *graffitis* produzidos, que apresentaremos, mostram que os alunos realizaram as aprendizagens pretendidas, bem como evidenciam a sua motivação para esta forma de aprender, em grupo cooperativo.

1. Introdução

As Orientações Curriculares para o Ensino Básico recomendam que o ensino das Ciências proporcione aos alunos, não só a aquisição de conhecimento científico e o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico e da resolução de problemas, mas também o desenvolvimento de atitudes e valores que os tornem capazes de lidar com as questões científicas e tecnológicas que diariamente se colocam aos cidadãos. No entanto, dada a complexidade do conhecimento científico e a falta de motivação de muitos alunos para a aprendizagem, aprender (e ensinar!) ciência, torna-se, por vezes, uma tarefa difícil, nomeadamente, nos primeiros anos de escolaridade.

Diariamente, os professores tentam implementar na sala de aula métodos e estratégias que sejam eficazes na promoção da aprendizagem e, ao mesmo tempo, que sejam atrativas para os alunos. Alguns estudos recentes (Ribeiro, 2006; Ramos, 2008; Lopes & Silva, 2009; Andrade, 2011) têm mostrado a eficácia da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento da aprendizagem científica dos alunos e na aquisição das competências atrás referidas, e que é atrativa para os alunos, motivando-os para a aprendizagem.

2. Fundamentação teórica e objetivos

Vygotsky e Bruner são reconhecidos autores que estudaram o modo como, ao nível da cognição, se processa a aprendizagem nos alunos, donde se puderam desenhar diferentes modelos de aprendizagem que suportam modelos de ensino utilizados no sistema educativo.

Para Vygotsky a aprendizagem é um processo eminentemente social que acontece quando indivíduos com conhecimentos, interesses, expetativas e histórias de vida diferentes interagem e partilham (Pires, 2001), ou seja, aprendem em interação social. Na perspetiva deste autor o desenvolvimento mental da criança ocorre, assim, de fora para o dentro, através da interação com outros e é definido, não pelo conhecimento que já está amadurecido, mas sim pelo processo de amadurecimento das ideias das crianças.

Ao estudar funções da criança ainda em desenvolvimento, Vygotsky chegou ao que designou por **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), que pode ser entendida como a distância entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho (desenvolvimento real) e o que o sujeito conseguirá fazer a partir da interação com um outro mais capaz (desenvolvimento potencial). É na ZDP que a criança constrói o conhecimento através de relações de cooperação. Quando a escola proporciona aos alunos a possibilidade de realizarem tarefas que vão além do seu desenvolvimento real (que farão com a ajuda de pares mais capazes, do professor ou de qualquer outra pessoa mais experiente) está a contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e a promover o seu sucesso, pela criação de ZDP - Desenvolvimento Potencial.

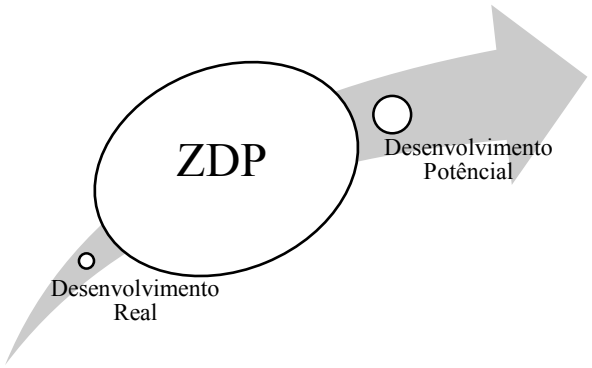


Figura 1. Representação da ZDP.

O conceito de ZDP conduz-nos desta forma para a importância da utilização, em sala de aula, do trabalho em grupos heterogéneos, proporcionando aprendizagem cooperativa, com apoio do professor e dos colegas, em ambiente favorável à atividade do aluno, tirando vantagem das diferenças de todos e arriscando no potencial de cada um.

É no seguimento destas ideias socio-construtivistas de Vygotsky que surge o modelo de **Ensino Cooperativo/Colaborativo (EC)**. Com este modelo enfatiza-se o aluno e os contextos de aprendizagem. O professor tem a responsabilidade de criar um bom ambiente na aula, de forma a convidar todos os alunos, com mais ou menos dificuldades, a participarem nas atividades propostas e a interagirem com confiança, aceitando-se e aceitando os colegas com as várias dissemelhanças. As tarefas de instrução devem ir mais além do desenvolvimento real dos alunos, de forma a promover as suas potencialidades, e estes devem ser auxiliados a argumentar e a discutir diferentes temáticas. Também os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, e servirem de ponto de partida para o estabelecimento de relações explícitas e constantes com os novos assuntos, e a transferência desses conhecimentos para novas situações, ser uma prática constante (Pires, 2010).

Este modelo assim desenhado favorece a integração social de todos os alunos, em que a idade, o género, o aspeto físico ou outras características, não são entraves à aprendizagem, mas podem fomentá-la pelo aumento da diversidade. Também aumenta a responsabilidade e a autonomia individual e coletiva porque os alunos comprometessem a aprender para obterem bons resultados para si e para o grupo.

A implementação do modelo de EC requer bastante tempo, o que pode ocasionar uma diminuição dos conteúdos trabalhados, podendo levar ao incumprimento do programa. Mas as vantagens da cooperação e do desenvolvimento do aluno, promovidos em sala de aula, podem compensar os constrangimentos referidos. E, como refere Cardoso (2013), o objetivo de um bom professor é que o aluno aprenda e não tanto se o programa foi concluído.

Ambos os modelos de aprendizagem, de Vygotsky e de Bruner, se caraterizam por colocarem o aluno, e os processo de aprendizagem, no centro do processo educativo, em simultâneo com a aquisição do conhecimento, atribuindo ao professor o papel de mediador/gestor das aprendizagens. O professor ensina a aprender contribuindo para o crescimento da autonomia ativa e da responsabilidade do aluno. Todavia, o modelo de EC inspirado em Vygotsky vai mais ao encontro da valorização das competências sociais através da realização de trabalhos em grupos heterogéneos e, sobretudo e paralelamente, vai mais longe no desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos ao favorecer a realização de tarefas que contribuem para o desenvolvimento potencial do aluno. Todavia, deve-se considerar a diversidade de procedimentos dos modelos e implementá-los de forma complementar, consoante os alunos, o contexto, os conteúdos, etc.

Com o estudo que fizemos pretendeu-se saber o efeito da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas em alunos do 5.º ano de escolaridade. Quis-se perceber melhor como este género de aprendizagem influencia o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da qualidade da participação (competências sociais) e, como influencia o desenvolvimento das competências cognitivas, nomeadamente, as competências cognitivas complexas (como a capacidade de dar justificações, de fazer comparações, de resolver problemas e de transferir conhecimento para situações novas, etc.) que são as mais difíceis de desenvolver e aquelas em que, a generalidade dos estudos internacionais, dizem que os alunos portugueses têm menor desempenho (Programme for International Student Assessment, PISA de 2009; Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS de 2011). Com essa relação pretendemos perceber a pertinência da Aprendizagem Cooperativa (AC) para a aprendizagem de todos os alunos, provenientes de diferentes estratos sociais, e a eficácia da AC em alunos de diferentes estratos sociais, dado que vários estudos vêm mostrando que os alunos dos estratos mais baixos têm baixo desempenho nestas competências, talvez porque não estão motivados para a aprendizagem e porque o acompanhamento familiar possa ser diminuto e de pouca qualidade, daí a importância de usarmos métodos e estratégias que sejam atrativas e de que os alunos gostem, nomeadamente os muito sugeridos métodos de AC, como o *Graffiti cooperativo* e o *Jigsaw* que implementamos neste estudo.

O *Graffiti cooperativo* baseia-se na produção de ideias por pequenos grupos de alunos, mas heterogéneos. Estas ideias serão, depois, representadas livremente, através de escrita, do desenho ou de esquema, numa folha dividida em igual número de partes quantos os elementos de cada grupo. É este produto final que corresponde ao graffiti, que será apresentado e explicado à turma. Segundo Lopes & Silva (2009), este método é de fácil aplicação, e facilmente inclui a participação de todos os alunos, mesmo daqueles com necessidades educativas especiais (NEE), e sugerindo-lhes a manifestação criativa do pensamento.

Existe uma variante interessante deste método, *A Folha Giratória*. Neste caso, e como o próprio nome indica, a folha do graffiti gira pelos alunos um quarto de volta, sucessivamente, até voltar ao ponto inicial, sempre no mesmo sentido. Deste modo, os alunos do grupo podem tomar conhecimento das ideias dos colegas e melhorar o graffiti,

acrescentando mais ideias ou assinalando aquelas com que também concordam ou discordam.

O *Jigsaw*, criado por Aronson e colegas em 1978, consiste em colocar os alunos em pequenos grupos de estudo, heterogéneos (os grupos de origem), que irão trabalhar o mesmo tema. O assunto é dividido em tantas partes quantos os elementos do grupo, tendo cada aluno que preparar a sua parte a partir da informação fornecida pelo professor e outra que recolhe. Em seguida, os alunos que vão estudar o mesmo assunto juntam-se em subgrupos para discutirem e aprenderem em conjunto. Ou seja, o grupo divide-se e cada membro reúne-se noutro grupo formado pelos elementos dos vários grupos a quem foi atribuída a mesma tarefa (os grupos de peritos), trocando informação, esclarecendo dúvidas. Ao concluírem as atividades nos subgrupos, os alunos voltam aos seus grupos de origem e cada qual ensina/trabalha a sua parte com os outros elementos do grupo.

3. Metodologia e amostra

O estudo foi realizado em aulas de Ciências Naturais numa turma do 5.º ano de escolaridade composta por 29 alunos, 13 raparigas e 16 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo a média 10,8. Destes, 4 alunos possuíam uma ou duas retenções ao longo do seu percurso escolar e 2 alunos estavam referenciados para integrar a Educação Especial, encontrando-se em avaliação pela equipa pluridisciplinar das NEE. A maioria dos alunos, 19, provêm de famílias de nacionalidade portuguesa e 5 a famílias estrangeiras. Pertenciam ao estrato social baixo 16 alunos, 11 ao médio e 2 ao elevado. Tivemos como referência o nível socioeconómico e cultural familiar (NSECF) dos alunos, em que se considera para além da profissão dos pais, a sua habilitação académica, porque cada vez mais encontramos indivíduos em a HA não conduziu a uma profissão compatível. No entanto, em termos de contexto familiar, o impacto da HA, principalmente se for elevada, terá consequências, por exemplo, na possibilidade de acompanhamento e apoio de qualidade prestado às crianças. Usaram-se escalas de profissão e de habilitação académica e distribuíram-se os alunos por 3 NSECF: baixo, médio e elevado (Pires, 2001).

Tratou-se de um estudo de caso de natureza qualitativa com alguns aspetos quantitativos em que, para ir de encontro aos objetivos definidos, foram elaborados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

a) Grelha de observação da professora adaptada de Fontes & Freixo (2004) com três parâmetros de resposta provável *muitas vezes*, *algumas vezes* e *sempre,* e cinco comportamentos/atitudes: *realiza as tarefas*, *partilha materiais e conhecimentos*, *motiva os colegas*, *dinamiza os trabalhos* e *respeita normas sociais,* para o registo sistemático dos comportamentos/atitudes dos alunos.

b) Guião de autoavaliação do aluno constituído por cinco parâmetros de resposta *nunca*, *raramente*, *algumas vezes*, *muitas vezes* e *sempre*, e seis comportamentos/atitudes: *realizei as tarefas*, *participei com materiais*, *partilhei conhecimentos*, *motivei os colegas*, *dinamizei os trabalhos* e *respeitei as normas sociais*, de modo que cada elemento do grupo refletisse sobre o seu desempenho no final de cada atividade cooperativa.

c) Portfólio da turma construído com os graffitis mais significativos da turma e com as grelhas de pontuação da avaliação de todas as atividades realizadas de forna a ter-se uma visão mais pormenorizada e alargada dos elementos em análise.

d) Testes escritos, em formato de fichas de avaliação sumativas, aplicadas uma antes da implementação da AC (que serviu de classificação base), duas durante a implementação da AC e uma no final. Pretendemos fazer uma análise cuidada e comparativa das aprendizagens alcançadas pelos alunos, principalmente, ao nível das competências cognitivas complexas (CC) dadas as maiores dificuldades no seu desenvolvimento, (como já anteriormente referimos) mas também ao nível das competências cognitivas simples (CS). Para caraterizar o aproveitamento dos alunos, nos dois tipos de competências referidas, usou-se uma escala de 4 categorias: categoria 1 - 0a24%; categoria 2 - 25a49%; categoria 3 - 50 a 74%; categoria 4 - 75a100% (Pires, 2001, p. 86).

O procedimento pedagógico foi organizado em três fases diferenciadas:

a) Planeamento – Durante este tempo, a professora não trabalhou com os alunos "em métodos de aprendizagem cooperativa". No final aplicou-se uma ficha de avaliação em que os conteúdos eram: *Onde existe vida; Biosfera*; *Formas do corpo dos animais*; e *Revestimento do corpo dos animais*. As classificações obtidas formaram a base que permitiu estabelecer comparações com os resultados obtidos pelos alunos durante a fase da implementação da AC. Desta forma, foi possível estudar a evolução cognitiva dos alunos.

Procedeu-se ao esclarecimento de normas e à sensibilização dos alunos para a aprendizagem cooperativa (AC), ressaltando, nomeadamente, a importância do trabalho conjunto para o sucesso de todos. Para isso, foi entregue e discutido/explorado um documento denominado *DocumentoCooperativo5B*, que dava informação sobre os cinco componentes/princípios básicos da AC (interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação entre colegas, sociabilidades e avaliação de grupo) e dos papéis (orientador, porta-voz, gestor, harmonizador e orientador) que cada um pode desempenhar nos grupos.

Constituíram-se os grupos, tendo por princípio uma dimensão entre 4 e 5 elementos; uma composição heterogénea (idade, retenções, NSECF, nacionalidade da família e percentagem obtida na primeira ficha de avaliação) e com uma duração suficiente para a realização de um conteúdo ou de uma unidade completa.

Planeou-se ainda o cenário de organização da sala. Para o *Graffiti Cooperativo* as mesas dos grupos ficaram dispostas aleatoriamente, dado que só existia um tipo de grupos. Para implementar o *Jigsaw* as mesas dos grupos de origem ficaram junto às paredes e ao centro as mesas dos grupos de peritos sempre deixando espaço suficiente para os alunos circularem.

Paralelamente foram previstas e planificadas as aulas com AC, e foram selecionados e construídos os recursos didáticos para a aplicação dos dois métodos cooperativos selecionados.

b) Implementação pedagógica – Nesta fase implementaram-se os métodos de aprendizagem cooperativa (AC) escolhidos num total de 16 atividades que se estenderam por 32 aulas de 45 minutos, para os conteúdos locomoção dos animais (água, solo e ar), regime alimentar (mamíferos e aves), comportamentos alimentares dos animais, reprodução animal, animais vivíparos e ovíparos, metamorfoses da rã e dos insetos, influência dos fatores do meio no comportamento dos animais, plantas com flor (raiz, caule, folha e flor), plantas sem for, e influência dos fatores do meio no comportamento das plantas.

Nas aulas em que era aplicado o *Graffiti Cooperativo* a professora iniciava a atividade explorando materiais selecionados, como por exemplo, animações multimédia,

apresentações em *PowerPoint* e *Prezi*, imagens e textos do manual adotado, de forma a os alunos obterem informação e motivação para a realização do *graffiti*.

Na preparação da folha do *graffiti*, a professora teve em conta o número de alunos por grupo, (seis grupos compostos por 4 elementos e um grupo composto por 5 elementos) fazendo a divisão da folha do graffiti em igual número de partes (para os alunos poderem trabalhar, em simultâneo no graffiti) e identificando cada parte com um tópico programático (um título orientador do graffiti e sugestivo do que eles deveriam fazer). Por exemplo, para os grupos de 4 elementos e para o conteúdo *Locomoção na água* os tópicos programáticos foram divididos do seguinte modo: *aves* e *anfíbios*, *mamíferos*, *peixes*, *outros animais*. Para o grupo de cinco, o tópico *aves* e *anfíbios* foi apresentado em separado.

As folhas dos *graffitis* eram de cartolina, em tamanho A3 ou A2, e de cores variadas. Ao centro era escrito o título do assunto, com letras bem visíveis. Os alunos concretizavam o *graffiti* e, no final, colocavam o seu nome.

A professora fazia a avaliação individual e grupal dos alunos a partir do trabalho realizado e da observação sistemática do desempenho no grupo, bem como, através de um conjunto de questões orais e/ou escritas colocadas aos alunos.

O *graffiti* era apresentado à turma e discutido com todos de forma a analisarmos a qualidade do conteúdo. Seguidamente, os alunos transcreviam para o caderno a síntese da matéria ou transcreviam o resumo do manual em casa. No final eram afixados no placard da sala de aula ou na Biblioteca Escolar, ou arquivados diretamente no portfólio cooperativo da turma para desta forma valorizar o que ia sendo feito e contribuir para a promoção da autoestima dos alunos.

Na *Folha Giratória* os procedimentos eram basicamente os mesmos. Acrescentava-se o girar do Graffiti um quarto de volta no sentido dos ponteiros dos relógios até à posição inicial de forma que cada elemento tivesse melhor conhecimento do trabalho dos colegas e pudesse corrigi-lo e/ou aperfeiçoá-lo.

Para aplicar o *Jigsaw* dividiram-se os tópicos programáticos em tantas partes quantos os elementos dos grupos de origem e prepararam-se os materiais de consulta. Estes eram diferenciados por conteúdo, cores diferentes ou escrevendo o nome do aluno na parte de cada. Também se preparou a avaliação individual dos alunos, através de questões que consideravam os temas estudados ou propondo a elaboração de resumos e sínteses.

No final da atividade, e tal como no *graffiti cooperativo*, eram esclarecidos e completados os conteúdos trabalhados, e os alunos transcreviam uma síntese para o caderno diário.

Durante a realização das tarefas percorremos os grupos observando e intervindo, sempre que necessário, no sentido de melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Questionamos os alunos, orientamo-los e chamamos-lhes a atenção para aspetos importantes, esclarecemos-lhes dúvidas, etc. Em suma, assumimos o papel motivador, mediador e orientador das aprendizagens dos seus alunos, após a sua organização e complementando-o com o de supervisão, avaliação e reflexão, tal como esta metodologia sugere.

Cada atividade era avaliada em 10 pontos que se subdividiam em 2,5 pontos para os grupos constituídos por 4 elementos, e 2 pontos para o grupo de 5 elementos. Os grupos estavam numerados de 1 a 7 e com nomes próprios escolhido pelos alunos. No término de uma sequência de atividades era apresentada à turma uma grelha com as pontuações e a respetiva classificação do grupo/equipa: *Ineficaz*, *Mediana*, *Boa*, *Grande* e *Super Equipa*. Esta grelha servia para fazer o "ponto de situação" de desempenho de cada aluno e de cada equipa, e servia para promover uma "competição saudável".

c) Finalização – Aqui ultimou-se a recolha de dados através da realização da última ficha de avaliação e finalização do portfólio cooperativo da turma.

4. Resultados e conclusões

Os dados recolhidos através da autoavaliação dos alunos e das grelhas de pontuação dos grupos, bem como da observação sistemática da professora, mostram que a maioria dos alunos foi melhorando, ao longo da implementação pedagógica, as suas atitudes (participação, partilha, motivação, dinamismo e respeito, notando-se uma maior evolução nos alunos mais tímidos/apáticos e nos menos bem comportados) e a sua aprendizagem.

O aproveitamento dos alunos, expressado nos resultados obtidos nas três fichas de avaliação sumativa, mostra que dos 29 alunos da amostra, 9 (31%) melhoraram os seus resultados, comparativamente aos obtidos na primeira ficha de avaliação (prévia à implementação da Aprendizagem Cooperativa), tendo 4 passado de níveis negativos para níveis positivos; 19 (66%) mantiveram os seus resultados positivos (ainda que variáveis) e, apenas, 1 (3%) regrediu nas aprendizagens.

Ao analisarmos o aproveitamento dos alunos considerando o seu NSECF, (comparando-o, igualmente, com os resultados obtidos antes da aprendizagem Cooperativa) verifica-se que dos 16 alunos com o NSECF1, 5 obtiveram melhores resultados, 10 mantiveram os seus resultados positivos e 1 retrocedeu; dos 11 alunos com o NSECF2, 3 evoluíram positivamente nos seus resultados e 8 mantiveram os resultados positivos, ainda que variando ao longo das avaliações; e dos 2 alunos com o NSECF3, 1 evoluiu e o outro manteve os resultados positivos.

Pelos *graffitis* produzidos, como os que a seguir se mostram, pode constatar-se que os alunos realizaram as aprendizagens pretendidas evidenciando capacidade, e tendo-o feito com motivação imensa. Em todos os grupos cooperativos criados, os alunos envolveram-se nas tarefas com responsabilidade, empenho, autonomia, criatividade, qualidade de participação.



Figura 2. *Graffitis* produzidos pelos alunos em trabalho de grupo cooperativo.

Consideramos que os resultados obtidos nos permitem dizer que a generalidade dos alunos, ou progrediu nas aprendizagens académicas e sociais, ou manteve os resultados positivos já evidenciados, foram poucos os alunos que regrediram, e apenas em termos de aprendizagens académicas. Se pensarmos em Vygotsky e nos seus conceitos de Desenvolvimento Psicológico, parece que muitos alunos terão evoluído do Desenvolvimento Real (DR) para o Desenvolvimento Potencial (DP), em consequência do trabalho realizado ao nível da Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP)

proporcionado pela Aprendizagem Cooperativa, em grupos heterogéneos, que incluíam pares mais capazes.

5. Referências bibliográficas

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa – Estudo com alunos do 3.ºCEB*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa.* Lisboa: Livros Horizonte.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003), *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, A. (2005). *A Aprendizagem Cooperativa nas aulas de Ciências da Natureza*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor.* Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Martins, I. & Batista, R. & Abelha, M. (2009). + *Ciência 5.º Ano*. Lisboa: Leya Editora.

Pires, D. (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica.* Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pires, D. (2010). *Didática das Ciências* [*Textos de apoio não editados*]. Escola Superior de Educação de Bragança.

Ramos, R. (2008). *A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais – O método STAD*. Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma Estratégia para a Aquisição de Algumas Competências Cognitivas e Atitudinais Definidas pelo Ministério da Educação.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw – Hill.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores (2007).

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

AS CONTROVÉRSIAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL (1991-2011): UMA HISTÓRIA DO PRESENTE

Luís Timóteo Ferreira

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Funchal,

timoteo.ferreira@live.madeira-edu.pt

Neste ensaio, que com propriedade poder-se-á apelidar de propedêutico, porque constituinte de um projecto de doutoramento ainda em execução e talvez revelador das suas dificuldades teóricas e empíricas, procurar-se-á, em primeiro lugar, fundamentar o valor heurístico das controvérsias como ponto de observação possível do carácter substantivo e pragmático da fundamentação epistemológica do campo do currículo e, por inerência, das ciências da educação. Em segundo lugar, identificar-se-á e justificar-se-á, a partir do horizonte temporal definido, as controvérsias mais relevantes e as dificuldades encontradas até ao momento. Por fim, discutir-se-á a metodologia que pareceu ser a mais indicada na abordagem do fenómeno a ser estudado.

1. Introdução – Sob o signo de Janos.

Este artigo procurará fundamentar os termos em que se estrutura um projecto de doutoramento em curso, não escamoteando as suas dificuldades teóricas, empíricas e metodológicas. Além da condição de investigador neófito, de recém-chegado ao campo dos estudos sobre o currículo, o autor *ainda* mantém a sua condição de *prático*: é professor em escolas públicas do ensino básico há 23 anos. Ora, esta dupla condição de investigador e de prático, existente há já cinco anos, sugere ao autor a imagem da divindade romana Janos (*Ianus*): divindade dos inícios ou recomeços, das passagens ou transições, portanto divindade das portas, portões e umbrais; também divindade que olha o passado e o futuro, que preside ao início e ao fim dos conflitos, da guerra e da paz. Dificilmente o autor poderia ignorar esta imagem, pois a sua dupla condição coloca-o duplamente no centro das controvérsias: como prático, é plateia cujo *pathos* a retórica dos contendores é o objectivo; como investigador, progressivamente se torna contendor à medida que a investigação vai obrigando – não menos que o dia-a-dia ao prático – a uma tomada de posição nos debates. De facto, como professor ou como investigador, o esforço de compreensão das posições antinómicas sobre a educação que se manifestam desde a formação inicial até à actualidade mediática é correlato do esforço de alcançar uma coerência na prática, seja ela uma prática lectiva ou uma prática investigativa. Ninguém consegue viver continuamente a pesar os argumentos, para os compreender, antes de passar à acção: a acção, lectiva ou investigativa, exige que sejam tomadas posições, ainda que provisórias, ainda que inconscientes. Na verdade, para o prático, a tomada de posição implica um conjunto de pressupostos sobre o conhecimento, sobre a criança e o adolescente, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre o currículo, a pedagogia e a didáctica; para o investigador, acresce àqueles os pressupostos metodológicos, filosóficos e ideológicos. Os professores desesperam por algo de aplicação prática efectiva; os investigadores, ao menos os recém-chegados, não raras vezes decidem-se por uma *conversão*, no sentido kuhniano. No entanto, as controvérsias lá permanecem. É sobre elas que decidi fazer um projecto de doutoramento.

2. Controvérsias.

Il serait éclairant d'approcher l'épistémologie par le detour des controverses.

Fernando Gil

O objecto de estudo que compõe este projecto de doutoramento é a epistemologia do currículo investigada sobretudo a partir das controvérsias científicas e ideológicas no nosso contexto cultural que marcam o campo das ciências da educação e dos estudos curriculares. O olhar que me proponho dirigir à epistemologia do currículo parte das controvérsias, como valor heurístico, para compreender a fundamentação complexa da identidade de um campo emergente no âmbito das ciências da educação. O horizonte de crítica, de extremar de posições ou da procura de consensos, pode também ser revelador das idiossincrasias de uma cultura epistémica em construção histórica e/ou em crises recorrentes (Lopes, 2004).

O interesse pelas controvérsias e a decisão de fazer delas o lugar desta investigação está relacionado, para além da minha própria vivência como professor nos últimos vinte e três anos, período de grandes transformações na educação em Portugal, à abordagem fundadora de Fernando Gil (1986, 1990) sobre o tema das controvérsias científicas e filosóficas e sobre a epistemologia da prova.

"Na sua forma ideal, um escrito científico ou filosófico seria um discurso declarativo e sem interlocutor ou com um destinatário anónimo. Ao contrário, as controvérsias apresentam, ao mesmo tempo, uma dimensão locutória e referencial e uma outra ilocutória, performativa (cada controvérsia é uma sequência de comprometimentos, ela constitui uma série de actos linguísticos de ataque e defesa); e possuem ainda uma dimensão perlocutória: a argumentação visa efeitos determinados (alterar uma convicção, forçar a adesão) no adversário e para além dele." (Gil, 1986, pp. 173-174).

A ausência de consolidação epistemológica dos seus objectos e da difícil integração das diversas disciplinas científicas que o enformam (Boavida & Amado, 2008; Estrela, 2011; Pacheco, 2010) e a extrema diversidade teórica do campo das ciências da educação e dos estudos curriculares tem acentuado a incomensurabilidade de posições teóricas. No entanto, a oposição entre escolas de pensamento no interior do campo educativo e curricular não se mostra muito evidente: a polémica se fez, invariavelmente, nos últimos anos, tendo como protagonistas que as desencadearam pessoas externas ao campo. A comunidade científica das ciências da educação parece revelar um grande consensualismo e uma recusa da polémica aberta, o que parece ser a outra face da constatação de que, como afirmou Bernard Charlot numa obra colectiva do grupo de investigação da Universidade de Genebra fundado, entre outros, por Philippe Perrenoud, "le débat avec les antipédagogues est impossible" (LIFE, 2003).

Nas últimas três ou quatro décadas, as questões educativas ganharam uma relevância pública e mediática que foi correlata da centralidade que as políticas nacionais e transnacionais reservaram à educação, com grande ênfase nos aspetos discursivos e ideológicos de suporte daquelas políticas reformadoras. Um debate que, duplamente, extravasou certas fronteiras: a dos especialistas das comunidades científicas específicas, que viram os seus temas e problemáticas serem tratados por especialistas de outros campos ou mesmo por não especialistas, em contextos fortemente mediatizados; e a dos temas de política educativa e curricular que, não perdendo a sua importância, viram a

emergência das preocupações com questões mais propriamente pedagógicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

Para abordar esta realidade, parte-se, grosso modo, de quatro grandes momentos interceptados por alguns temas aglutinadores: o da crítica e da defesa da chamada reforma de Roberto Carneiro (1991 – 1995); o do lançamento do projecto de gestão flexível do currículo e da preparação da revisão curricular do ensino básico e secundário (1996 – 2001); o da reforma do ensino secundário (2002 – 2005); e o da generalizada contestação às políticas educativas do passado e, em particular, do XVIII Governo Constitucional (2006 – 2011). Reconhece-se nos períodos indicados a importância do ciclo político que finda ou que se inicia, pois, de facto, esta é uma influência marcante porém problemática, como se percebe pela tónica que o ciclo político imprime à investigação (Pacheco & Seabra, 2013).Não sendo o momento de fazer o rol das controvérsias e temas já identificados, importa apontar alguns grandes marcos do caminho temporal e temático que pretendo cobrir.

Em primeiro lugar, e anterior ao intervalo de tempo referido, está a controvérsia à volta da reforma educativa do XI Governo Constitucional, que "tem a particularidade de ter sido a primeira reforma discutida na praça pública com liberdade de imprensa" (Pacheco, 2001, p. 156). A polémica sobre a reforma prolongar-se-á sobretudo nos anos em que se começou a perceber as suas insuficiências, ou seja, entre 1991 e 1995. É, sobretudo, marcada pelo tema ou pela ideologia da modernização, embora um outro tema, que se desenrola desde os primeiros anos após o 25 de Abril e que na verdade continua até hoje, a questão do insucesso escolar, também se faça notar.

A seguir, em pleno XIII Governo Constitucional, em que o lema fora "*A Paixão pela Educação*", e durante a preparação da revisão curricular que foi antecedida pelo *Projecto de Revisão Participada dos Currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, aparece o livro *Os Filhos de Rousseau*, de Maria Filomena Mónica (1997), que é uma recolha de artigos em jornais de grande circulação, ao que se segue a resposta de António M. Magalhães e Stephen Stoer, *Orgulhosamente filhos de Rousseau* (A. M. Magalhães & Stoer, 1998). A sugerir pelos títulos, seria a mais filosófica das controvérsias. No entanto, arrisco dizer que é a mais sociológica, pois está bastante centrada no fenómeno da massificação do acesso à escolaridade e na diversidade dos alunos em face de um currículo único e universal.

Em 2002 aparece em vários jornais o *Manifesto para a Educação da República*, assinado por inúmeras personalidades e que fará o seu principal mentor, Guilherme Valente, editor da Gradiva, uma editora especializada em títulos sobre ciência e divulgação científica, escrever muitos artigos de opinião na imprensa sobre a educação e que vieram a consubstanciar-se no recente livro *Os Anos Devastadores do Eduquês. Contributos para a História da Educação depois do 25 de Abril* (Valente, 2012).

Em 2005 vem à luz o livro *No silêncio todos somos iguais* de David Justino (Justino, 2005), ex-ministro da educação do XV Governo Constitucional, mentor da reforma do ensino secundário e investigador de Sociologia (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa).

Em 2006 é a vez do aparecimento do livro que marcará definitivamente muitas controvérsias mediáticas e académicas até à queda do XVIII Governo Constitucional: *O "Eduquês" em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*, de Nuno Crato (2006), economista de formação e doutorado em matemática, então professor do Instituto Superior de Economia e Gestão e presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática. As inúmeras reverberações da obra, a vulgarização do

epíteto "eduquês" e as reacções a esta categorização do discurso pedagógico ainda não foram, infelizmente, suficientes para fazer com que os cientistas sociais olhassem para o fenómeno com mais atenção (Mendes, 2009).

Está em curso um trabalho de inventariação, tematização e descrição das controvérsias, mediáticas e académicas; sendo que estas últimas não se deixam apreender de forma tão manifesta como aquelas. Um estudo sobre as controvérsias deverá, também, equacionar as perspectivas que poderão ser percepcionadas como constituindo inultrapassáveis aporias ou dinâmicas verdadeiramente dialécticas (Gil, 1990).

3. As ciências da educação, o currículo e a pedagogia.

É quase concomitante à emergência do termo currículo e da delimitação deste novo campo, a emergência da aspiração à constituição de uma ciência da educação (Ó, 2003). Entre os séculos XIX e XX, um *Zeitgeist* alimentava um otimismo gnosiológico na definitiva cientificação da pedagogia (Abbagnano & Visalberghi, 1992); e, de resto, de toda a sociedade. A contribuição de diversas disciplinas científicas para o campo da educação, na segunda metade do século XX, fez flexionar o plural da ciência de que se pretendia fazer a pedagogia – *ciências da educação* (Mialaret, 1999) – numa complexificação crescente que concorreu para a afirmação social e institucional de uma ciência todavia contestada. Volvidos mais de quarenta anos sobre a fundação das ciências da educação em França, são muitos os autores portugueses – para não falarmos dos franceses e espanhóis – que não escamoteiam a dimensão inacabada ou inconsistente do seu campo científico.

Esta passagem do singular ao plural, correlata da consolidação do campo das ciências da educação e do currículo, significou um certo afastamento da intenção original da pedagogia, ou seja, um melhor desenvolvimento das práticas de ensino e de aprendizagem. Como lembrou Gauthier (1997, p. 19), é como se tivéssemos passado "d'un métier sans savoirs à des savoirs sans métier". Este afastamento marcou um momento em que começava a falhar a relação "expert-client" característica das primeiras décadas do séc. XX. É quando Pinar e outros (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2004, p. 850) afirmam, nos anos de 1970, que "teachers was sckeptical of education professors". Sendo também a educação e o currículo questões práticas – "education is inescapably a practical activity and that therefore there can be no such thing as research geared solely to understanding; ultimately, research can only have meaning if it contributes to changing practice." (Young, 1998) – a distância e as incompreensões entre a investigação e o conhecimento dos práticos não se ultrapassou no momento da pós-reconceptualização como também não parece estar ultrapassada a despeito da grande unidade e estabilidade paradigmática do *Rationale Tyler*, cujas críticas ao longo dos anos não parecem afetar (Gimeno Sacristán, 2009). Esta antiga e renovada influência do pequeno livro de Ralph Tyler (1949) e o conjunto das atuais práticas curriculares *evidence-based* (Hammersley, 2008; Mayer, 2008), largamente aceites nas escolas e nos contextos de *e-learning*, podem ser vistas como um dos resultados das incertezas, da amplitude do campo do currículo e das indefinições da chamada pós-reconceptualização (Pacheco, 2012).

Como já ficou sugerido, a epistemologia do currículo em Portugal não pode ser entendida sem a referência à epistemologia das ciências da educação, que tem como

principal matriz intelectual a problemática de um campo surgido em França. Mesmo para o contexto anglo-saxão, onde só muito recentemente, em 1991, emergiu uma expressão semelhante, *learning sciences* (Sawyer, 2006), acompanhada da sua revista especializada (*Journal of the learning sciences*) e dos seus congressos internacionais (*The International Conference of the Learning Sciences*), dificilmente seria possível passar ao lado das questões que implicam a epistemologia do currículo. Entendo aqui por epistemologia não exclusiva ou principalmente a busca de um conhecimento universal sobre a natureza ou a sociedade e os seus limites, mas antes e apenas a organização das ideias de um campo científico num complexo discursivo em oposição a práticas discursivas não científicas que radicam em relações sociais (Popkewitz, 1997).

Na realidade, duas dimensões podem e devem ser consideradas em consonância: o currículo como um campo do saber ou área do conhecimento, ou seja, a epistemologia do currículo é os seus fundamentos historicamente aceites; o currículo como instância que sofre a influência da epistemologia, ou seja, os fundamentos da epistemologia do currículo remetem para determinadas opções epistemológicas que se geraram fora do campo (Davis & Williams, 2003). Apenas a título de exemplo, menciono um caso ilustrativo da consonância das duas dimensões do entendimento das relações entre currículo e epistemologia: Maria Teresa Estrela (2007), fazendo um resumo histórico da investigação em ciências da educação em Portugal relativamente ao que se passa no resto do mundo, expressou opiniões críticas que ecoam as reverberações das guerras da ciência (Segerstråle & Olofsdotter, 2000) ou das guerras de paradigmas (Gage, 1989; Guba, 1990) e deixam perceber um contexto de implicações relevantes para o estudo do currículo que remetem para àquelas controvérsias que, originadas internacionalmente, se repercutiram nacionalmente, estando diretamente relacionadas a opções epistemológicas correntes na investigação no nosso país.

4. História, sociologia e educação.

What is recent has a tendency to fill the eye and destroy perspective.
Mistakes of judgment and even of fact are liable in consequence of nearness.

Edwin A. Grosvenor

A educação – a instituição escolar, as políticas educativas, demografia estudantil, a formação de professores, os currículos, os discursos pedagógicos, filosóficos e científicos, as tecnologias, as representações individuais e coletivas… – como objecto da história, e como construção histórica, é imprescindível para a compreensão da formação cultural das sociedades. Uma história da educação, entendida a partir daquelas diversas dimensões, aspira a ser uma história total: uma história social da cultura e uma história cultural da sociedade.

Por um lado, existem fortes evidências de que os temas ligados à educação parecem arredados das produções historiográficas contemporâneas a nível mundial, relegados institucionalmente, como secundários, para as escolas de educação (Falcon, 2006; J. Magalhães, 2007). Trata-se de um reflexo da tensão existente entre historiadores e educadores ou pedagogos (Depaepe, 1998). Por outro lado, o desenvolvimento e afirmação, também ele institucional, das ciências da educação, permitiram que se desenvolvessem estudos históricos pouco devedores das importantes questões

historiográficas recentes, fenómeno mais ou menos geral das histórias sectorialmente ligadas a um campo específico do conhecimento – história da engenharia, da medicina, do jornalismo… – onde a história é "apenas um tipo possível de abordagem (…) uma espécie de história aplicada a determinados objetos e à visão que se supõe histórica acerca do desenvolvimento de idéias ou teorias ao longo de um eixo cronológico." (Falcon, 2006, p. 332). É como se a contrapartida do esquecimento pelos historiadores dos temas da educação tenha sido uma história praticada sem a ligação intelectual à historiografia. Esta análise para a realidade brasileira de certa forma também se aplica a Portugal, tendo sido identificadas na produção científica da história da educação "uma debilidade historiográfica", " um historicismo redutor de temas" e "uma excessiva ânsia de perspectivismo, nem sempre fundamentado, organizado com base no presente e em conceitos actuais" (J. Magalhães, 2007, pp. 2-3).

A importância de uma renovação de estudos históricos é uma preocupação dos grandes teóricos mundiais do currículo (Pinar, 2012; Popkewitz, 2013; Popkewitz, Franklin, & Pereyra, 2001). Alguns autores do campo dos estudos curriculares referem mesmo uma crónica falta de perspetiva histórica dos estudos feitos por e sobre quem é do campo do currículo (Kliebard, 2004; Pinar, 2012). Na verdade, um movimento de renovação dos estudos históricos sobre a educação, em Portugal, começou já a ser feito por Nóvoa (2001) e conhece hoje alguns promissores desenvolvimentos (Ó, 2003; Pintassilgo, Alves, Correia, & Felgueiras, 2007; Pintassilgo & Mogarro, 2012). No entanto, a nova vaga de estudos históricos em Portugal indiciada pelas obras atrás referenciadas não abrange os últimos quarenta anos. Poder-se-á objetar que tal não é o escopo do campo da história, que esta precisa de um maior distanciamento temporal, que a abordagem da contemporaneidade seria exclusiva da sociologia, já que os sociólogos se refugiaram no presente (Elias, 1987). É a própria noção dos limites da história contemporânea e da contemporaneidade que revela alguns pressupostos dos contextos institucionais e epistemológicos: se o espectro temporal entre 1991 e 2011 não é história nem sociologia histórica, será possível a aplicação de alguns dos métodos e abordagens daquelas disciplinas por uma prática sociológica no interior das ciências da educação? Os métodos de uma tal história ou sociologia histórica cruzam-se com os da tradição americana da *intellectual history* (Bender, 1997; Darnton, 1980), com a tradição germânica da *Begriffigeschichte* (Koselleck, 2002), com a tradição francesa da história social, cultural e das mentalidades (Chartier, 1988; Vovelle, 1987). Estes métodos, adaptados ao objeto de estudo em questão, não poderiam deixar de incidir sobre três elementos fundamentais: a análise de discurso de cariz linguístico e hermenêutico, a utilização de modelos ou tipos ideais de explicação da realidade sempre sujeitos à crítica e à clarificação conceptual, a atenção tanto ao detalhe, através de um olhar social microscópico que valoriza o elemento único e particular, quanto aos invariantes de longa duração. Não creio que se possa ainda defender uma tal divisão estanque destes campos. Há vinte anos, dois eminentes historiadores, um francês e outro inglês, Peter Burke (1993) e Roger Chartier (1988), aplaudiam a aproximação entre a sociologia e a história. Sociologia e história são disciplinas estruturantes e já com história nas ciências da educação. Independentemente das fronteiras disciplinares, é certo que uma tal história de um passado recente – uma história da contemporaneidade – é algo que tem ocupado seriamente muitos teóricos do currículo como Popkewitz (2013), Pinar (2012), Apple (2006); historiadores como Kliebard (2004) e Cuban e Tyack (1995) e sociólogos da educação, como Young (2008).

5. Análise de discurso

"The more important change in the posture of educational historians refers, to the rethinking of the history of pedagogical ideas through the concept of discourse. (...) Therefore, the research focus has shifted to the discursive practices that regulate schooling, especially when there is rupture or conflict." (Nóvoa, 2001, p. 51).

No contexto da pós-modernidade e sob influência do pós-estruturalismo vulgarizou-se a noção de discurso a partir da influência da obra de Michel Foucault (Fairclough, 2003; Hammersley, 1997; Pinar et al., 2004). Ainda nas décadas de 1960 e 1970, surgiram campos de investigação interdisciplinares como a psicolinguística, a neurolinguística, a sociolinguística, a linguística histórica, que avançaram em direção a um crescente diálogo com a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a história. Os campos do currículo e das ciências da educação não ficaram à margem destas influências.

Como influência maior na análise de discurso tanto de matriz francófona como anglo-saxã, o conceito de Foucault de *formação discursiva* assumiu um sentido distinto do utilizado pelos linguistas e apareceu em constante relação intrincada com a de enunciado: " (…) le terme de discours pourra être fixé: ensemble des énoncés qui relèvent d'un même système de formation; et c'est ainsi que je pourrai parler du discours clinique, du discours économique, du discours de l'histoire naturelle, du discours psychiatrique." (Foucault, 1969, p. 141). Uma formação discursiva apresenta um certo número de enunciados, conceitos e temas, uma regularidade, "(un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira, par convention, qu'on a affaire à une formation discursive, évitant ainsi des mots trop lourds de conditions et de conséquences, inadéquats d'ailleurs pour désigner une pareille dispersion, comme 'science', ou 'idéologie' ou 'théorie», ou 'domaine d'objectivité'" (Foucault, 1969, p. 53).

A análise de discurso participa, e de alguma forma provém, do campo da análise de conteúdo (Bardin, 2009; d'Unrug, 1974). A análise de discurso possui muitas opções teóricas que remetem para outras tantas abordagens: o entendimento do discurso como interação social, como poder e dominação, como comunicação, pragmática e retórica (Dijk, 1997). Fairclough (2003) aponta como uma grande divisão do campo da análise de discurso as abordagens que incluem análises detalhadas dos textos (lexicais, sintáticas, de frequência, de coocorrência…) e as que não o fazem. As primeiras têm uma abordagem mais próxima da linguística, sem preocupações com os contextos sociais de produção; as segundas, mais influenciadas pela obra de Foucault, tendem a secundarizar os aspetos formais em detrimento dos sociais, ideológicos e de poder. Esta questão é de fundamental importância. Foucault reivindicou a sua independência do tratamento formal da linguística na análise das formações discursivas (Foucault, 1969). A abordagem de Fairclough pretende superar a distância entre uma análise social e uma análise linguística.

Portanto, e não menos importante, como posição epistemológica mais acima sugerida, não se trata de entender a linguagem como criadora exclusiva da realidade social – curricular e pedagógica, no caso – mas como veículo através do qual ela se constitui em consensos ou divergências estrategicamente persuasivos por via da vulgarização científica ou ideológica. Esta investigação não poderia partir de definições únicas e neutras de conceitos e categorias. Adaptando ao campo dos estudos curriculares as

conclusões de Quentin Skinner para a história da noção de Estado, procurarei inquirir a genealogia dos discursos curriculares e pedagógicos a partir do carácter contingente e contestável dos conceitos devido à "impossibilidade de demonstrar que possuiu qualquer essência ou fronteiras naturais." (Skinner, 2011, p. 10). Este é um ponto de fundamental importância metodológica: ao contrário de alguns autores (Amado, 2011; Estrela, 2006) que procuram definir a noção de educação a partir da possibilidade de erigir uma teoria sobre ela, o mesmo podendo ser aplicado à noção de currículo, entendo que os discursos sobre o currículo e a pedagogia, historicamente considerados, revelam que nunca existiu um conceito único a que as palavras correspondessem. Ora, é neste horizonte controverso, sem escamotear a ascendência de certos significados sobre outros, que procurarei aplicar a perspetiva metodológica de Skinner: " (…) é minha convicção que o único método pelo qual podemos esperar identificar com confiança as perspectivas de determinados autores sobre o conceito de estado é analisando as circunstâncias precisas em que invocam e discutem o termo estado." (Skinner, 2011, p. 9). É preciso esclarecer que esta posição ou tentativa metodológica não significa uma adesão a epistemologias relativistas ou sócio-construtivistas. O reconhecimento da influência social das discursividades ou das textualidades, das práticas discursivas do currículo e da pedagogia, não autoriza o menosprezo pela realidade não discursiva das práticas. É contra esta dimensão ausente de investigação sobre as práticas que reconheço residir uma das principais limitações deste estudo. Porém, esta investigação não perde o seu carácter complementar a outras existentes ou por existir. Acredito, enfim, que só a prática empírica, em diálogo constante com aquelas e outras referências teóricas, poderá ir definindo as condições de possibilidade de uma análise do discurso curricular e pedagógico dos últimos anos.

6. Referências bibliográficas

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (9ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Amado, J. (2011). Ciências da Educação - Que Estatuto Epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 45-55.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisba: Edições 70.

Bender, T. (1997). Intellectual and Cultural History. In E. Foner (Ed.), *The New American History Critical Perspectives On the Past* (pp. 181-202). Philadelphia: Temple University Press.

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Burke, P. (1993). *History and Social Theory*. New York: Cornell University Press.

Chartier, R. (1988). *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel.

Crato, N. (2006). *O "Eduquês" em Discurso Directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

d'Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de Contenu. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Editions Universitaires.

Darnton, R. (1980). Intellectual and Cultural History. In M. G. Krammen (Ed.), *The Past Before Us: Contemporary Historical Writing in the United States* (pp. 327-354). Ithaca: Cornell University Press.

Davis, A., & Williams, K. (2003). Epistemology and Curriculum. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Depaepe, M. (1998). Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*(77), 3-18.

Dijk, T. A. v. (Ed.). (1997). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction* (2 ed.). London: Sage Publications.

Elias, N. (1987). The Retreat of Sociologists into the Present. *Theory, Culture & Society, 4*(2), 223-247. doi: 10.1177/026327687004002003

Estrela, M. T. (2006). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40*(1), 63-93.

Estrela, M. T. (2007). Um Olhar sobre a Investigação Educacional a Partir dos Anos Sessenta. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas* (pp. 113-141). Lisboa: Educa e UIDCE.

Estrela, M. T. (2011). Complexidade da Epistemologia do Currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz (Eds.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 29-36). Porto: Porto Editora.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Falcon, F. J. C. (2006). História Cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação, 11*(32), 328-375.

Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.

Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989. *Educational Researcher, 18*(7), 4-10.

Gauthier, C. (Ed.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Gil, F. (1986). *Provas*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Gil, F. (1990). La Controverse dans les Sciences et la Philosophie. In F. Gil (Ed.), *Controvérsias Científicas e Filosóficas* (pp. 9-20). Lisboa: Editorial Fragmentos.

Gimeno Sacristán, J. (2009). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (12ª ed.). Madrid: Morata.

Grosvenor, E. A. (1899). *Contemporary History of the World*. New York: Thomas Y. Crowell Company.

Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. New York: Sage Publications.

Hammersley, M. (1997). On the foundations of critical discourse analysis. *Language & Communication, 17*(3), 237 248.

Hammersley, M. (Ed.). (2008). *Educational Research and Evidence-based Practice* (2 ed.). London: The Open University - Sage Publications.

Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais*. Lisboa: Gradiva.

Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958* (3 ed.). New York: RoutledgeFalmer.

Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history : timing history, spacing concepts*. Stanford, California: Stanford University Press.

LIFE. (2003). *L'école entre Autorité et Zizanie ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon: Chronique Sociale.

Lopes, A. M. M. (2004). *Culturas Epistémicas na Área do Currículo.* (Tese de Doutoramento), Universidade de Coimbra, Coimbra (policopiado).

Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

Magalhães, J. (2007). A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas. In J. Pintassilgo, L. A. Alves, L. G. Correia & M. L. Felgueiras (Eds.), *A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas.* (pp. 13-34). Porto: Edições Asa.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist, 63*(8), 760-769.

Mendes, H. (2009). *O eduquês, os seus críticos e a sociologia da educação: como explicar e ultrapassar a "barreira de fogo"*. Paper presented at the Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. 23 e 24 de Janeiro de 2009, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b132b1e9a585.pdf

Mialaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros & Leituras.

Mónica, M. F. (1997). *Os Filhos de Rousseau. Ensaios sobre os Exames*. Lisboa: Relógio d'Água.

Nóvoa, A. (2001). Texts, Images, and Memories: Writing "New" Histories of Education. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling* (pp. 45-66). New York: RoutledgeFalmer.

Ó, J. R. d. (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação,* (12), 5-18. Consultado em 18 de Junho de 2011 em http://sisifo.fpce.ul.pt

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 8*, 1-18.

Pinar, W. F. (2012). *Curriculum Studies in the United States: Present Circumstances, Intellectual Histories*. New York: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understanding Curriculum* (5 ed.). New York: Peter Lang.

Pintassilgo, J., Alves, L. A., Correia, L. G., & Felgueiras, M. L. (2007). *A História da Educação em Portugal: Balanço e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.

Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação, 35*(1), 28-41.

Popkewitz, T. S. (1997). A Changing Terrain of Knowledge and Power: A Social Epistemology of Educational Research. *Educational Researcher, 26*(9), 18-29.

Popkewitz, T. S. (Ed.). (2013). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan

Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.). (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: RoutledgeFalmer.

Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.

Segerstråle, U., & Olofsdotter, C. (2000). *Beyond the Science Wars: The Missing Discourse About Science and Society*. New York: State University of New York Press.

Skinner, Q. (2011). *Uma Genealogia do Estado Moderno*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Valente, G. (2012). *Os Anos Devastadores do Eduquês. Contributos para a História da Educação depois do 25 de Abril*. Lisboa: Editorial Presença.

Vovelle, M. (1987). *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense.

Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

Young, M. F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

6

Educação, Desigualdades e Diferenças

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

AS ESCOLAS TEIP E O SUCESSO ESCOLAR: ENTRE O PERCURSO EDUCATIVO DO/ ALUNO/A E OS RESULTADOS ACADÉMICOS

Marisa Silva[1], Helena Araújo[2], Sofia Marques da Silva[3]
CIIE/FPCEUP

marisasilva@fpce.up.pt[1], haraujo@fpce.up.pt[2], sofiamsilva@fpce.up.pt[3]

Resumo

O trabalho aqui apresentado insere-se no âmbito de um projeto de doutoramento em Ciências da Educação, financiado pela FCT e que se intitula " Trabalho em rede e sucesso escolar: um modelo estratégico para a melhoria das escolas". A investigação debruça-se sobre a problemática do sucesso escolar em Portugal, apontando o trabalho em rede nas escolas como uma possibilidade de ação estratégica com repercussões ao nível do percurso educativo dos/as alunos e da melhoria do ensino e da aprendizagem. Pretende-se com este projeto fomentar a discussão acerca da contribuição do trabalho em rede para a afirmação de uma escola "para todos" e as implicações no sucesso educativo.

Esta investigação abrangeu 39 escolas TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária- da zona norte de Portugal (Porto, Braga, Vila Real, Viana do Castelo e Bragança), entrevistando diretores/as de escola e coordenadores/as do projeto TEIP, visando conhecer e compreender as orientações inerentes ao funcionamento e organização das escolas TEIP, no seu interior, e na relação com a comunidade e outros/as agrupamentos/escolas circundantes, no que diz respeito à promoção do sucesso escolar.

Esta comunicação resulta de uma análise exploratória das entrevistas realizadas aos/as atores/as, debruçando-se sobre as questões do sucesso escolar, incidindo nas ações e estratégias dinamizadas por estas escolas para a promoção do sucesso escolar dos/as alunos/as, tendo como base o conceito de trabalhar em rede na educação.

Embora nos discursos dos/as atores/as entrevistados/as sobressaia uma relevância acrescida em relação ao percurso educativo do/a aluno/a, percebe-se que as escolas debatem-se diariamente com a tensão face à avaliação externa e consequentemente com práticas direcionadas para a melhoria dos resultados académicos e muito centradas na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Mesmo face a estes condicionalismos externos, as escolas, na sua globalidade, têm apostado num trabalho de diferenciação pedagógica e assente numa cultura de escola baseada na colaboração e inclusão.

Neste contexto, estamos perante práticas pedagógicas que apostam na partilha e combinação de recursos e experiências para melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças, no desenvolvimento de hábitos e competências de trabalho colaborativo e com foco na extensão da escola nas atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo os clubes. Os dados sugerem que o trabalho em rede surge como uma estratégia valorizada pelas escolas, mas que se encontra ainda num processo de implementação embrionário.

DIVERSAS CIDADANIAS DENTRO DA DIVERSIDADE: A JUVENTUDE GAY ENTRE ESCOLA E CULTURAS

Hugo Santos [1], Manuela Ferreira [2], Sofia Marques da Silva [3]

[1] Departamento das Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, hmiguel_s@hotmail.com

[2] Departamento das Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, manuela@fpce.up.pt

[3] Departamento das Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, sofiamsilva@fpce.up.pt

Resumo

Cidadania continua hoje, apesar da polissemia e contestação, a ser uma dimensão desejada, abarcando direitos distintos (e.g., sexuais). Existe um entendimento geral, ora da educação como um direito humano universal, ora da escola como um local de atribuição de cidadanias diversas. Todavia, o fenómeno do "bullying homofóbico" tem questionado, quer as possibilidades cidadãs de jovens não-heterossexuais, quer o caráter seguro, inclusivo e pluralista desta instituição de educação formal, contexto historicamente difícil para este segmento. Perspetivas *queer* têm, contudo, contestado a posição marginal e estereotipada deste grupo, sendo preciso interseccionalizar vulnerabilidades. Foi a partir desta diversidade que, numa pesquisa de Mestrado, se quis auscultar as vozes de jovens rapazes não-heterossexuais no seu posicionamento, ora como alunos construindo identidades e cidadanias sexuais, ora como jovens produzindo particulares culturas, tentando compreender, através das experiências, percursos e vivências, modalidades de marginalização. O método principal foi a entrevista semiestruturada, em profundidade e com intenção biográfica, assumindo a metodologia um teor qualitativo. Simultaneamente, algumas reflexões referentes a encontros urbanos com os jovens conferiram à pesquisa um porte interculturalmente etnográfico. Na dualidade entre estrutura e agência, conclui-se que o panorama escolar é homofóbico. O insulto, mecanismo disciplinar das masculinidades, impossibilita uma construção identitária gay afirmativa e a cultura heterossexista, sob a alçada da negligência pedagógica e curricular, marca presença assídua e pontual. No entanto, cada grupo juvenil possui as suas estratégias de superação ou conformação (*manobras*), interconectadas com ideais-tipo de cidadania: *cidadanias do faz-de-conta* – jovens que privatizam a sua (homo)sexualidade, reproduzindo estereótipos redutores; *cidadanias da respeitabilidade* – jovens com capital cultural e estratagemas de apresentação e mobilidade; *cidadanias subalternas* – jovens que são contam histórias emotivas de agressão e desengajamento; *cidadanias reclamadas* – jovens envolvidos na comunidade gay e que, distanciando-se da imagem conveniente de vítima, operam parodicamente violências imaginadas contra o opressor.

Introdução

Nos últimos anos, o "bullying homofóbico" tem-se tornado um objeto mediático nos estudos educacionais (Rivers, 2012; UNESCO, 2012). Enquanto a teoria educacional tem alertado para a questão da homofobia nas escolas públicas desde da década 90 (Epstein & Johnson, 1998; Louro, 2000), as Ciências da Educação tem permanecida mudas em relação a este fenómeno, ao corpo e à sexualidade de forma geral (Silva, 2010). Esse foi o pretexto para uma pesquisa com jovens rapazes não-heterossexuais e as suas experiências escolares passadas procurando avaliar o grau de inclusividade ou marginalização das escolas públicas portuguesas. Os resultados revelam um panorama onde a homofobia marca presença assídua e pontual e os jovens revelam, por sua vez, manobras diferenciadas de lhe fazer frente que, distinguindo-se umas das outras, estão seguramente interseccionalizadas com os seus mundos culturais.

1. Enquadramento teórico

1.1 Algumas reflexões em torno do conceito de "cidadania sexual"

A revindicação das pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgénero) por direitos iguais em equiparação às pessoas heterossexuais tem invocado o conceito de "cidadania" e dirigido a atenção ao contrato social (Weeks, 1998). Essas reivindicações, obviamente, obrigaram a uma reformulação do conceito que abarcasse a sexualidade, dentro da qual, a *particularidade* da orientação sexual, ao mesmo tempo que lembrava as lacunas relativas à *universalidade* dos direitos humanos e básicos de lésbicas e gays, cuja violência, opressão, marginalização e estigma social claramente comprometiam. Não é de estranhar que o conceito de "cidadania sexual" tenha entrado, desde da última década, no léxico das ciências sociais e humanas (Weeks, 1998; Lees, 2000; Richardson, 2000). Mas o que quer dizer "cidadania sexual"? Diane Richardson (2000) refere como direitos sexuais, por exemplo, o direito à autodefinição e autoexpressão e o direito à escolha livre e consensual de parceiros/as. Ora, esses direitos sexuais dependem, em larga escala dos enquadramentos legais, com certeza, mas não se reduzem a eles, contemplando também *consciência cívica* (Weeks, 1998).

Ora, o próprio conceito de "cidadania" é de definição complexa e tem nutrido várias tensões: pluralidade/homogeneidade, universalismo/diferencialismo, exclusão/inclusão (Magalhães & Stoer, 2005; Araújo, 2007; Menezes & Ferreira, 2012). Se para setores conservadores ser um "bom cidadão" significa ser heterossexual, para outros setores aceder à cidadania seria reconhecer outros grupos que foram esquecidos pela história em detrimento da sua identidade. Aliás, o que teve subjacente na Educação para a Cidadania e a sua implementação no contexto escolar, desde da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi o princípio de uma cidadania cosmopolita onde ser bom cidadão/boa cidadã era, sobretudo, aceitar as diferenças como parte integrante do Outro (Menezes & Ferreira, 2012).

Uma dessas tensões – menos conhecida, talvez – diz respeito a uma fractura interna dentro da própria comunidade LGBT. Ora, como tinham alertado Magalhães & Stoer (2005), à medida que se define quem entra na cidadania, estabelece-se, por oposição, quem fica de fora. A teoria *queer* ao incorrer numa crítica anti-essencialista contra as políticas universalistas, inclusivas e (neo)liberais de igualdade de direitos para pessoas

LGBT, tem apelado para a desconstrução da identidade gay (Weeks, 1998; Richardson, 2004). As exigências de respeitabilidade decorrente de uma aproximação estratégica do movimento à esfera pública e decisores políticos tem produzido "bons" cidadãos gays – os/as cidadãos/ãs que mais se aproximam das normas sociais e que interessam – e "maus" cidadãos gays – os responsáveis pelo grupo na sua totalidade não aceder a uma cidadania completa (Richardson, 2004). Esta dimensão é importante pois é demonstrativa como, dentro de um grupo, existe uma diversidade ímpar na qual múltiplas relações de poder transitam e através das quais múltiplas identidades e posicionamentos, opressões e privilégios se auto e/ou hetero exprimem e/ou inibem (*interseccionalidade*).

1.1 Cidadania sexual na escola

A intersecção entre educação e cidadania é coextensiva à primeira formulação moderna do sistema escolar republicano enquanto o conhecemos hoje (Araújo, 2007). O mesmo é dizer que se se aceitar (ainda) uma conceptualização de cidadania à la Marshall (1950 [2009]) – que, como se sabe, apesar de contestada, mantêm um núcleo central respeitante à igualdade de direitos e deveres –, a educação, *per si*, porque se constitui como um direito humano universal, básico e fundamental, faz emergir a escola como um dispositivo institucional de elaboração de cidadanias futuras (Gordon, Holland & Lahelma, 2001) e também das suas possibilidades práticas e vividas *in loco* assim como das dinâmicas de consciencialização para a participação (Menezes & Ferreira, 2012), consoante o que os contextos históricos determinam o que cidadania é ou deve ser – determinando quem está dentro e fora –, o que, obviamente, nunca é algo consensual e finalizado. A escola parece ser, nos discursos políticos, enquanto primeiro espaço de socialização pública de crianças e jovens, o local por excelência de atribuição de cidadania (Gordon, *et al.*, 2000) e capacitação para a ação (Menezes & Ferreira, 2012).

O "bullying homofóbico" tem-se tornado, nos últimos anos, um objeto sociomediático (UNESCO, 2012). As Ciências da Educação em Portugal tem, contudo, negligenciando a sexualidade como uma dimensão relevante de investigação e intervenção (Lees, 2000; Silva, 2010; Santos, Fonseca & Araújo, 2012) e, sobretudo, as questões LGBT. Mas parece ser óbvio de como a violência homofóbica – enquanto *bullying* ou não – impede a igualdade de percurso destes/as jovens, o seu engajamento, sucesso e, sobretudo, inclusão numa instituição secular que se autoproclama "inclusiva". Pesquisas tem demonstrado, claramente, que a escola é um lugar tendencialmente inseguro para estes jovens e que a propensão para desistirem ou abandonarem a escola é muito alta (cf. Rivers, 2012). Se se considerar, tal como Carlos Estevão (2006), de que a escola deve assegurar, antes de tudo, a dignidade humana, a escola fracassa quando negligencia a luta contra o *bullying* (em geral) e, em particular, o homofóbico (entre outros). Porque a homofobia funciona em termos de perceção de uma orientação sexual (e.g., através do comportamento de género), muitos/as jovens heterossexuais tornam-se também dela vítimas.

Mas abordar a homofobia na escola num contexto contemporâneo de crise, trazendo para Portugal velhas e, ao mesmo tempo, recentes perspetivas, implica integrar algumas visões, quer consolidadas, quer pós-críticas sobre o fenómeno. Assim sendo, se é já um desígnio comum a *presença assídua e pontual da homofobia nas escolas* (Epstein & Johnson, 1998; Louro, 2000), porém, no plano juvenil, várias são as perspetivas – ainda

que marginais – que apelam para uma conceção menos negativa e vitimista da juventude não-heterossexual que, paradoxalmente, a Ciência tem ajudado a construir (Miceli, 2002; Rasmussen, Rofes & Talburt, 2004; Filax, 2006; Puar, 2010), criticando as conceções teóricas, metodologias utilizadas e resultados fatalistas. São estas inquietações teóricas que dão corpo às problematizações que sustentaram uma pesquisa de Mestrado anterior, justificada pela ausência e escassez de estudos sobre homofobia nas escolas em Portugal e, ao mesmo tempo, sobre culturas juvenis não-heterossexuais (cf. Santos, 2013).

Metodologia

A nossa pretensão inicial era simplesmente auscultar os jovens rapazes não-heterossexuais, enquanto sujeitos educacionais discursivos (Miceli, 2002), sobre as suas experiências escolares com o objetivo de denunciar situações de *bullying* homofóbico e, portanto, estava-se interessado/a no denunciar das margens (Bourdieu, 2001). Nesse sentido, no postulado de que o objetivo procede o método, optou-se por *entrevistas semiestruturadas* e *em profundidade*, construídas com uma intenção *biográfica*, isto é, por *grandes matrizes socializadoras* (Lahire, 2003). Ainda que o interesse primordial se dirigisse para a dimensão "escola", não se fechou a possibilidade de se considerar outras dimensões, outros discursos, outras margens. Ao considerar a "voz" como uma metáfora para a representação e participação – ou falta dela –, o estudo assumiu uma componente exclusivamente qualitativa no interior uma paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2013), coincidente com a tendência da Sociologia da Educação de interrogar os sujeitos "portadores de experiências significativas" (Silva, 2010: 81).

O acesso aos jovens representou um dos primeiros desafios visto que se assumir como uma identidade que, à partida, não é visível ou reconhecida implica certas especificidades. Contactar uma associação LGBT pareceu-nos a solução mais prática. Contudo, os estudos sobre populações LGBT são muitas vezes criticados porque as populações mais fáceis para estudo são aquelas que se encontram, de alguma forma, vinculadas aos meios associativos e, por isso mesmo, porque se tratam de dispositivos que exigem algum capital cultural, tendem a ser de classe média (Rasmussen *et al.,* 2004). Por isso mesmo, optou-se por uma estratégia de angariação "bricolágica", incluindo, um café gay localizado no centro da cidade do Porto e as realidades virtuais (e.g., o "facebook"). Obviamente que, para entrar nesses universos, ser homossexual e ter experiência na participação comunitária é um elemento facilitador. Admite-se, tal como Bourdieu (2001), que é conveniente, inclusive, uma certa familiaridade do/a investigador/a com os sujeitos que investiga. Este processo levou-nos a um conjunto consolidado de 7 jovens rapazes principais com quem se foi pesquisando – rapazes porque há um certo conhecimento de que a homofobia os atinge mais fortemente. Sendo uma pesquisa qualitativa, generalizar não era uma preocupação.

Ora, como se sabe, as ciências sociais e humanas lidam com objetos que interpelam o conhecimento que sobre eles ela própria produz. Por isso mesmo, questionar, a frio, jovens sobre processos de homofobia poderia ter como efeito perverso respostas politicamente corretas. Além disso, abordar assuntos de sexualidade e violência requeria um certo conhecimento e confiança. Por isso mesmo, foi-se marcando alguns encontros na associação e no café, de uma forma muito informal. Seguiu-se a estratégia de Gloria Filax (2006) em marcar encontros com jovens desta forma, reconhecendo o caráter deambulatório das culturas juvenis, especialmente urbanas (Silva, 2010). A pesquisa foi

assumindo contornos etnográficos e durou 6 meses. Foram escritas 30 notas de terreno e teve-se cuidados éticos como anonimato e confidencialidade.

Todo o material foi analisado com recurso à análise de conteúdo (Amado, 2013). Uma análise mais cuidada revelou uma diferença entre aquilo que tendia a acontecer na escola – física, informal e formal (Gordon *et al.*, 2000) – e a forma como os jovens interpretavam e, consequentemente, reagiam. Foi importante considerar-se a *teoria da estruturação* de Giddens (2003) que alega que a ação humana é sempre levada a cabo no interior de uma estrutura social, definida por um conjunto de normas, regras e/ou leis (*panorama*), que lhe procede e, simultaneamente, a influencia e a restrutura, modificando-a, contribuindo para o aparecimento emergente de novas disposições (*manobras*).

Intersecções entre o teórico e o empírico: convecções e convicções

Panorama

Situações de *bullying* homofóbico são regulares na escola e elas assumem principalmente a forma do insulto, direto ou indireto. Partindo do pressuposto que existem importantes conexões entre o (comportamento de) género, corpóreo e público, e a orientação sexual privatizada (Butler, 1990 [1999], o discurso do "maricas" tem um peso estruturador na regulação das masculinidades (Kimmel & Mahler, 2003; Silva & Araújo, 2007), sem paralelo de modo análogo nas feminilidades:

"Rodrigo: - O que eu estou a querer dizer é que não me chamavam os nomes por eu ser ou não homossexual mas **porque faziam isso a todos**. Era uma forma de insultar, percebes?" (Rodrigo, 23, entrevista).

"Leandro: - Sim mas não é o caso do meu grupo de amigos mas tinha lá pessoas conhecidas que eram e são e que hoje eu sei que são mas na altura eram gozadas **porque andavam assim, andavam assado**, rebolavam-se assim, rebolavam-se assado. **Faziam um tique com a mão** e não sei o quê. Via-se, não era rejeição, era [pensa] insultar. Passavam e "olha o paneleiro!", ora isto ora aquilo." (Leandro, 20, entrevista).

Não é só nas interações que formas de violência são visíveis mas também no silêncio institucional e negligente quer sobre os atos, quer sobre as possibilidades identitárias (Filax, 2006; Silva, Fonseca & Araújo, 2012), apesar do que se encontra expresso legalmente no decreto-lei de 2009. A invisibilidade vêm sobre a forma de uma "violência simbólica" (Bourdieu, 1999):

"Francisco: - (…) Eu na altura, no secundário – por isso é que faço uma grande diferença –, eu fiz parte e fundei um movimento social que se chamava "SEXO" que lutava pela implementação de uma disciplina de educação sexual nas escolas e na altura a Presidente do Conselho Executivo e agora diretora, disse linearmente que **essas questões não eram da responsabilidade da escola**." (Francisco, 21, entrevista).

Nesta pesquisa de Mestrado, percebe-se que a escola é uma instituição que lida mal com a substância da sexualidade, principalmente aquela que foge aos seus padrões estruturadores, apesar de, simultaneamente, ser uma instituição altamente sexualizante onde juventude, cidadania e sexualidade se constituem coextensivamente (Rasmussen *et*

al., 2004). Apesar do panorama, vislumbra-se um horizonte de mudanças sociais que derivam de transformações políticas e mediáticas mais vastas.

Manobras

As formas de cidadania são tão plurais quanto a morfologia das práticas culturais que os jovens acionam na sua procura por dignidade (Silva, 2010) não havendo uma intangibilidade única quando se trata de denunciar o quanto a escola falha nesse processo de atribuição. Por efeitos de personalidade individual, quer pelas diversas práticas culturais, cada jovem tem formas peculiares de sentir, viver e expressar a suas experiências escolares, principalmente aquelas que às identificações sexuais dizem respeito (Weeks, 1998; Miceli, 2002). Tal não é negar o preconceito ou a violência mas sim entende-lo de uma forma multidimensional. Para o efeito, considerou-se a utilização de "retratos juvenis" (Lahire, 2004), a cada um associado uma forma particular de cidadania, que, se por um lado incorrem no perigo de cristalização essencialista, por outro lado (até mesmo oposto) procura contrariar um modo único de experienciar a discriminação.

Cidadanias do faz de conta

O Leandro (19) e o Manuel (17) são dois jovens de classe trabalhadora que conhecem percursos escolares marcados pelo absentismo e abandono precoce, não pela sua sexualidade mas pelo desejo de autonomia financeira. Na escola dizem não ter sofrido *bullying* pois ninguém sabia da sua sexualidade; uma sexualidade que privatizam com esforço e dedicação, no qual o comportamento de género é milimetricamente vigiado:

"Hugo: - (…) Mas nunca foste gozado por seres bissexual?
Manuel: - Não, porque nunca ninguém soube. Nunca andei por aí com um autocolante na testa "sou gay", "sou bi", sou "isto", sou "aquilo", **sempre me comportei como um homem normal**." (Manuel, 17, entrevista).

Mas não só privatizam a sua sexualidade, interpretando personagens heterossexuais, (*passing*) num contexto escolar de "sexual preassure" (Santos, Fonseca & Araújo, 2012), como eles próprios reproduzem um conjunto de estereótipos negativos sobre a norma, o desvio e sobre os outros. O próprio Leandro, em vez de ter sofrido *bullying*, admite ter ele próprio praticado *bullying*.

"Leandro: - [sobre ser vítima de homofobia] No ciclo sim, até ao 9º ano passei alguns bocados, não é? Eu próprio fiz **as minhas asneiras da juventude** de hoje em dia mas no secundário… Não, eu nunca sofri bullying. Estava a falar que vi bullying, etc, etc, mas nunca passei por bullying. **Se calhar eu é que fazia aos outros, infelizmente**." (Leandro, 20, entrevista).

Ao contrário do discurso dominante, o Leandro não é, propriamente, uma vítima (pelo menos, óbvia) mas seguramente faz vítimas. Trata-se, pois, de um exemplo clássico de "homofobia interiorizada" (Borrillo, 2010) em que o sujeito, uma vez socializado por uma cultura heteronormativa, projeta contra os outros o preconceito que à sua identidade lhe é infligido. Bourdieu chama-lhe de "violência simbólica":

"(…) os homossexuais que, tendo sido necessariamente educados como heterossexuais, interiorizaram o ponto de vista dominante podem assumir esse ponto de vista sobre si

próprios (o que os vota a uma espécie de discordância cognitiva e avaliativa de molde a contribuir para a sua clarividência especial) e que compreendem o ponto de vista dos dominantes melhor do que estes últimos podem compreender sobre eles." (Bourdieu, 1999: 27).

São jovens que fazem uma separação distintiva entre (comportamento de) género e sexualidade; entre aquilo que são – gays normais (i.e., masculinos), mais aceitáveis aos olhos da sociedade – e os outros – as bichas (homens gays efeminados) que conspurcam a aceitação social do grupo minoritário –.

"Manuel: - Txii, não gosto. Entrar lá [café gay] e ter aquele bichedo todo a olhar para mim. Não gosto. **Ter aquelas bichas todas a olhar para mim? Naa. Incomoda-me!**" (NT, 19-12-2012).

Estes jovens não estão, por isso, excluídos da masculinidade hegemónica mas reproduzem-na por outros meios. A bicha representa aqui uma identidade hiperinvocada, que, tal como "o gay" para os heterossexuais, essencial, através do medo expurgatório fantasmagórico, para a (re)construção da masculinidade gay:

"Leandro: - Andei muito tempo **a querer enganar-me a mim próprio** mas cheguei a um certo ponto e disse, "é isso que eu quero, é isso que eu vou seguir!". Oh pá, tentei enrolar mesmo sabendo, por exemplo, eu namorava com uma rapariga e falava com rapazes, mudava os nomes no telemóvel, **fazia mil e uma coisas para ninguém desconfiar**, e é assim." (Leandro, 20, entrevista).

São jovens que crescem com uma noção da sua identidade como um estigma. Apesar de não terem sofrido, diretamente, *bullying* homofóbico, são submetidos a violências menos evidentes e, porém, tão ou mais poderosas.

Cidadanias da respeitabilidade

O Francisco (21) e o Rodrigo (23) são dois jovens posicionados na liderança de uma associação LGBT. São jovens de classe média que se vão desvendando aos poucos e cujos quotidianos são passados na associação, nomeadamente num projeto contra o *bullying* homofóbico ("Tudo Vai Melhorar"). Devido aos seus capitais culturais, as formas de resiliência psicológica à homofobia são mais fortes:

Francisco: - Penso que não. Isto é [pensa] porque aí depende da pessoa também e depende do meio em que se vêm. **Eu tive o alavanque dos meus pais, do meu *background* familiar**. Eu vejo por outras pessoas que eram vítimas de bullying, não só homofóbico mas eram vítimas de bullying, mas que exatamente por isso o seu rendimento escolar era mais fraco (…)" (Francisco, 21, entrevista).

Uma das manobras destes jovens fundamenta-se na estrutura associativa e nos capitais culturais que dela derivam. Se, por um lado, ela é fundamental para a mudança social, novas estruturas de poder emergem e se consolidam: a respeitabilidade.

"Rodrigo: - Sim. Dever-se-ia **ter cuidado com a imagem com que se passa nessas marchas**. Mostrar mais seriedade. Ser homossexual não é assim tão diferente." (Rodrigo, 23, entrevista).

"Homonormatividade" é um termo utilizado por Lisa Duggan (2004) para se referir à apropriação gay da heteronormatividade. É como se os gays absorvessem os padrões fictícios de uma heterossexualidade em potência e os integrassem de forma a querer ser integrados e tolerados: aqueles que dela estão mais próximos são "bons cidadãos" (Richardson, 2004).

Cidadanias subalternas

O Fábio (19), um jovem com uma masculinidade mais *soft*, foi o único jovem que revelou ter sido vítima direta de bullying homofóbico, o que o fez desistir da escola. A entrevista decorreu, numa fase inicial, com lágrimas detalhando o jovem a forma como era agredido:

"Fábio: - Porque eu não gostava, a parte de eu entrar no balneário e **eles mandarem aquelas bocas** e eu ter que estar ali ao pé deles, não aguentava. **Cheguei muitas vezes a evitar fazer a aula** ou então entrava mais cedo para a aula para me equipar a ir diretamente para o ginásio e então tentava sair 5 minutos mais cedo para tomar banho antes deles, sempre **tentar evitar estarmos todos em conjunto**." (Fábio, 19, entrevista).

A homofobia é acionada performativamente no teatro interativa de operações da masculinidade (Silva & Araújo, 2007) e tem consequências negativas nos sujeitos. Aqui o *bullying* tem uma carga física, corpórea, um peso e uma marca estigmatizante que moldam a forma como o sujeito se engaja ou se afasta:

"Fábio: - Sim. O polivalente. A minha escola era dividida por blocos: tinha o A, B e C, o átrio. Cada bloco tinha um átrio. **Eu tentava sempre isolar-me mais um bocadinho** para… Ou ficava à porta da sala, tinha sempre um banco para nos sentarmos. **Eu tentava sempre ficar enquanto toda a gente ia para o átrio**. Isolava-me sempre mais um bocadinho." (Fábio, 19, entrevista).

"Hugo: - Isso influenciou a que tu pensasses em abandonar a escola?
Fábio: - Influenciou sem dúvida! Naquela altura sim. Eu sabia que tinha que passar por tudo mais um ano, era constrangedor." (Fábio, 19, entrevista).

Investigações demonstram que estes jovens estão mais propensos a abandonar a escola (Rivers, 2012; UNESCO, 2012).

Cidadanias reclamadas

O André (17) é um jovem que frequenta, com um grupo de amigos, um café gay na cidade do Porto. Com ele tem-se acesso a sociabilidades que naquele espaço têm lugar. A sua experiência na escola é mista. Por um lado, nos primeiros ciclos, a escola apresentava-se como um lugar impossível de estar; por outro lado, o secundário era um momento transfigurado de descoberta de si. Ainda assim, as formas de encarar o preconceito eram ostensivas:

"André: - [André a descrever uma situação onde é vítima de bullying por parte de colegas na escola] De repente, um diz muito baixinho para que só eu pudesse ouvir, "isto aqui é só paneleiros!", eu virei-me porque de certeza que era para mim, abanei-me

todo e disse-lhe, **"pois sou paneleiro e adoro! Porquê? Algum problema?**" (André, 17, entrevista).

Neste episódio interativo narrado, o insulto atribuído é resinificado a partir dos seus próprios termos e posto em *démarche* a partir da afirmação identitária acompanhada de uma corporalidade genderizada. A "bicha", apregoada nos estereótipos sociais, assume uma personificação real de forma a reivindicar o seu próprio lugar cidadão no mundo como uma perpétua reclamação – "cidadanias reclamadas" no dizer de Magalhães & Stoer (2005) –. Já que o corpo homossexual é o elemento da perturbação, o André será o elemento da perturbação até às últimas consequências:

"André: [abana positivamente a cabeça] – Era… Ia ouvir e calar queres ver [o André fica nervoso]? Não engulo sapos e não devo nada a ninguém. Comigo é assim. **Queres ser respeitado respeita os outros**. Não levo desaforo para casa. Já levei, agora não levo." (André, 17, entrevista).

"Violência imaginada" é o que melhor descreve a estratégia deste jovem, como uma forma simbólica de rearticulação que devolve ao Outro opressor o estigma que ele próprio produz deixando à sua imaginação como seria se as coisas funcionassem ao contrário. Este, ""What if" denotes a potentiality, a possible reality that may only ever exist in the realm of representation but one which creates an "imagined violence" with real consequences and which corresponds only roughly to real violence and its imagined consequences." (Halberstam, 1993: 190).

"Hugo: - Nunca tiveste problemas ou tens no secundário?
André: - Que me recorde não. Quase toda a gente sabia de mim. Os meus colegas sabem de mim. Amigas, amigos, toda a gente mesmo. Falam comigo, tratam-me da mesma forma. Nada a apontar. Inclusive elegeram-me para delegado de turma. Eu até acho que os professores sabem de mim [risos]. Hoje em dia não tenho qualquer tipo de problema, acho eu. Aceitam perfeitamente. Até brincam comigo…" (André, 17, Entrevista).

Já não é uma masculinidade hegemónica, envergonhada e sufocante, habitual voz nos estudos sobre homofobia, a falar mas uma masculinidade *queer* cuja exibição assenta em "(…) performances that make visible the gaps and fissures of a binary system of gender norms and thus open them to the possibility of transformation." (Landreau & Rodriguez, 2010: 3). Não sendo um mártir tradicional, o André acaba, pela revolta interiorizada, em se consistir como uma vítima menos óbvia. Kimmel & Mahler (2003), ao analisar as narrativas de jovens que entravam a matar em escolas e faculdades norte-americanas, referiam que esses jovens eram vítimas de *bullying* homofóbico e que o ato delinquente era uma forma de retaliação pela injustiça que sentiam (embora não verbalizando) ter sido vítimas. Esta injustiça é colmatada pela incursão em zonas comunitárias gays (e.g., cafés e bares), espaços de conforto e segurança quando outras instituições falham.

"O André chega. Os seus amigos já estão em redor da mesa à sua espera. Quando chega faz uma pose e ouve os apupos. Gritam entre gargalhadas: - Diva! Estes pequenos momentos de paródia servem para descomprimir depois do André se sentar e exclamar visivelmente aborrecido: - que seca! Já não aguentava estar naquela merda de escola!" (NT, 05-01-2013).

Pais (2006) argumenta que são nestes espaços informais que os/as jovens aprendem formas não-convencionais de cidadania. A cultura juvenil é "um espaço significante com coerência suficiente para si para conseguir suportar, por vezes o insuportável, como a humilhação e o medo" (Silva, 2010: 95). O uso do universal feminino, a ironia, "o arraso", a (homo)sexualização do espaço público e as realidades virtuais fazem parte das estratégias deste grupo em particular.

Conclusão:

Mesmo num panorama que cria condições para cidadanias marginais, os jovens não se deixam guiar por uma só versão. Há *centros* e *margens* que pululam a partir das suas experiências. Isto não significa que a homofobia na escola, num contexto onde uma narrativa de sucessos políticos e mediáticos LGBT parece emergir, acabou. Pelo contrário, a homofobia marca *presença assídua e pontual* nesta instituição que diz segura, pluralista e inclusiva. Todavia, estes jovens, recusando definir-se pelas experiências discriminatórias que os vitimiza, utilizam as suas (múltiplas) culturas como encontro e refúgio. Alerta-se para a necessidade de produzir conhecimento informado sobre os/as jovens nos seus mundos (Silva, 2010). A teoria educacional contemporânea precisa de possuir conhecimento sobre culturas juvenis específicas que as auxilie a um melhor entendimento para formular programas e práticas pela inclusão e, neste caso, contra o *bullying* e contra a homofobia, no postulado pragmático que a educação é sempre um meio de transformação social (Amado, 2013). Este estudo tinha como propósito gerar conhecimento transferível mas houveram algumas lacunas. Seria interessante, por exemplo, uma recriação desta pesquisa focando raparigas não-heterossexuais ou pessoas heterossexuais vítimas de *bullying* homofóbico.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Araújo, H. C. (2007). "Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas.". In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 25, pp. 83-116.

Borrillo, D. (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Celta Editora: Oeiras.

Bourdieu, P. (2001). "Compreender.". In: *A Miséria do Mundo*, Petrópolis: Vozes, pp. 693-713.

Butler, J. (1990 [1999]). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Duggan, L. (2004). *The Twilight of Equality? Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Boston: Beacon Press.

Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.

Estevão, C. (2006). "Educação, justiça e direitos humanos.". In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, pp. 85-101.

Filax, G. (2006). *Queer Youth in the Province of the "Severely Normal"*. Vancouver: UBC Press.

Giddens, A. (2003). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Gordon, T.; Holland, J. & Lahelma, E. (2000). "From pupil to citizen: a gendered route". In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Eds.), *Challenging*

Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship. (pp. 187-202). London: Routledge Falmer.

Halberstam, J. (1993). "Imagined Violence/Queer Violence: Representation, Rage, and Resistance.". In: *Social Text*, nº. 37, pp. 187-201.

Kimmel, M. S. & Mahler, M. (2003). "Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence.". In: *American Behavioral Scientist*, Vol. 46, Nº. 10, pp. 1439-1458.

Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.

Landreau, J. C. & Rodriguez, N. M. (Eds.). *Queer Masculinities. A Critical Reader in Education*. New York: Springer.

Lees, S. (2000). "Sexuality and citizenship education.". In: Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Eds.), *Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship*. (pp. 259-277). London/New York: Routledge/Falmer.

Louro, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2005). *A Diferença somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Marshall, T. W. (2009). "Citizenship and Social Class.". In: Jeff Manza & Michael Sauder (Eds.), *Inequality and Society*. New York: W. W., Norton, pp. 148-154.

Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro (Eds.) (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar.* Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Miceli, M. S. (2002). "Gay, Lesbian and Bisexual Youth.". In: Diane Richardson e Steve Seidman (Eds.), *Handbook of Lesbian & Gay Studies* (pp. 199-214). London: Sage Publications.

Pais, J. M. (2006). "Jovens e Cidadania.". In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, Nº 49, pp. 53-70.

Puar, J. (2010). "In the wake of It Gets Better.", In *The Guardian* [on-line], http://www.guardian.co.uk/commentisfree/cifamerica/2010/nov/16/wake-it-gets-better-campaign, 26/05/2012.

Rasmussen M. L.; Rofes, E. & Talburt, S. (Eds.) (2004). *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion, and Insubordination in and out of Schools*. New York: Palgrave Macmillan.

Richardson, D. (2000). "Constructing Sexual Citizenship. Theorizing Sexual Rights.". In: *Criticial Social Policy*, 62, Vol. 20(1), pp. 105-135.

Richardson, D. (2004). "Locating Sexualities: From Here to Normality.". In: *Sexualities*, vol. 7(4), pp. 391-411.

Rivers, I. (2012). *Homophobic Bullying. Research and Theoretical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Santos, A., Fonseca, L. e Araújo, H. C. (2012). "Sex Education and the Views of Young People on Gender and Sexuality in Portuguese Schools.". In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 35, pp. 29-44.

Santos, H. (2013). *Um Desvio na Corrente que(er)stionando as Margens. Percursos escolares e culturas juvenis de rapazes não-heterossexuais*. Dissertação de Mestrado: FPCEUP.

Silva, S. M. da & Araújo, H. C. (2007). "Interrogando masculinidades em contexto escolar: mudança anunciada?". In: *ex aequo*, nº. 15, pp. 89-117.

Silva, S. M. da (2010). "Estudantes e jovens em contexto escolar. Contributos da Sociologia da Educação para o estudo das juventudes na escola.". In: Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 81-102). Lisboa: Mundos Sociais.

UNESCO (2012). *Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions*. Paris: UNESCO.

Weeks, J. (1998). "The Sexual Citizen.". In: *Theory, Culture & Society*, Vol. 15 (3-4), pp. 35-52.

UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO FEMININA BRASILEIRA NA CRIAÇÃO DE PRODUTOS E PROCESSOS INDUSTRIAIS.

Maria Helena Teixeira da Silva [1] e Tatiana de Almeida [2]

[1] Professora do Departamento de Engenharia de Produção do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Fluminense, Brasil, helena@vm.uff.br.

[2] Doutoranda do convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBICT/UFRJ), R.J, Brasil, tatianadealmeida@gmail.com.

O papel das mulheres nas sociedades sempre foi de fundamental importância, mas, no entanto, quando relacionamos o desenvolvimento das sociedades à criação de utensílios ou inventos, observamos que, comparativamente ao número de homens inventores, é pequeno o número de mulheres que aparecem na literatura como inventoras.

Quando pensamos na situação das inventoras brasileiras, a questão torna-se ainda mais obscura. Este fato talvez tenha sua explicação na tardia ida das mulheres brasileiras à escola (1822) e à universidade (1879). Ou talvez, se relacione ao aspecto sócio-cultural que faz com que tradicionalmente seja menor o número de mulheres nas formações profissionais técnicas, como a engenharia e ciência da computação. Ou ainda encontre parte de sua explicação na discriminação que a mulher tradicionalmente encontrou na sociedade. Portanto, cabe às pesquisadoras e pesquisadores brasileiros o preenchimento desta lacuna na história do desenvolvimento das tecnologias no Brasil, seja levantando dados em documentos e criando indicadores para pensar a participação das mulheres, seja interpretando outras formas de atuação destas no processo de geração de inovações tecnológicas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar o projeto Hipatia, cuja finalidade é levantar a participação feminina brasileira na criação de produtos e processos industriais. Trata-se de uma pesquisa documental que tem como fonte os pedidos de patentes depositados no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) por universidades brasileiras até 2013. O levantamento possibilitará também a identificação das principais áreas de atuação das pesquisadoras. Estão sendo analisados os pedidos de patentes de 92 universidades brasileiras. A coleta de dados teve início em março de 2014 e a previsão para o término é de julho deste mesmo ano. Ainda que o início da coleta de dados seja bastante recente, já é possível perceber pelos primeiros resultados uma significativa participação de pesquisadoras brasileiras dado que de 829 pedidos já analisados, 56% tem a participação de mulheres.

ESTUDANTES COM MOBILIDADE REDUZIDA NO ES: TESTEMUNHOS NA PRIMEIRA PESSOA!

Martins, M.H. (1); Borges, M.L. (1); Gonçalves, T. (1); Fonseca, H.M.A.C. (2,3); & Baptista, A.V. (2,4)

(1) Universidade do Algarve.
(2) Universidade de Aveiro, UNAVE/ UINFOC; (3) Departamento de Biologia & GeoBioTec; (4) CIDTFF

Resumo

Com este estudo, pretende-se compreender e analisar as trajetórias dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) em termos de acesso e de condições globais para permanecer no Ensino Superior (ES). Como metodologia de análise optámos por uma metodologia qualitativa recorrendo a entrevistas semiestruturadas a ENEE.

Na presente comunicação apresentam-se alguns resultados preliminares obtidos, sobre a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida no ES, na perspetiva dos próprios estudantes. Dar voz aos estudantes implica partir dos seus testemunhos, compartilhar experiências, conhecer as suas representações e perceções sobre os principais desafios e dificuldades vivenciados no seu dia-a-dia na universidade.

1. Introdução

Uma das aspirações das sociedades democráticas modernas tem sido a criação de sociedades mais igualitárias e justas, através de políticas e ações que contrariem todas as formas de desigualdade social. Para tal têm sido promovidas políticas de combate à exclusão social, em particular de minorias (género, etnia, cultura, religião, etc.), em que se enquadra a população portadora de deficiência, estimulando os valores do respeito pela diferença e equidade para a construção e consolidação de sociedades inclusivas.

O atual entendimento da deficiência como uma construção social (centrada na sociedade) e exterior ao indivíduo veio responsabilizar a sociedade pela inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades, comprometendo-as com a implementação de ações conducentes à eliminação das barreiras institucionalizadas que as excluem do seu direito à cidadania. Em prol da plena inclusão destas pessoas torna-se urgente combater todas as formas de discriminação e de exclusão, garantido o seu direito ao acesso e à equidade de tratamento em todas as dimensões da vida societal, nomeadamente através da promoção da educação inclusiva.

2. Estudantes com NEE no Ensino Superior: motivações, constrangimentos e desafios

No que se refere às motivações dos ENEE para o ingresso no ES, o estudo de Farmakopoulou e Watson (2003) relata que estas se relacionam fundamentalmente com o desejo de conseguirem emprego. Baseados na realização de um *Focus Group*, acrescentam que os estudantes têm consciência das reais dificuldades que enfrentam,

revelando contudo uma atitude pessimista quanto à possibilidade de virem a integrar o mercado de trabalho.

A par das questões relacionadas com o emprego, o ingresso no ES pode ser também encarado como um desafio, um verdadeiro teste *"aos seus limites e habilidades para adquirir um estatuto mais elevado na sociedade"* (p.236). Para muitos destes estudantes, entrar na universidade significa fazerem parte de um determinado grupo ou de fazerem uma "quebra" na sua rotina diária. Mais do que aprenderem novas competências (razões instrumentais), Farmakopoulou e Watson (2003) sublinham, ainda, como motivações, o desejo de melhorarem a sua autoestima e a necessidade de envolvimento na aprendizagem.

A entrada de ENEE no ES representa um desafio para as instituições e comunidade académica que, até muito recentemente não contavam com esta população, mas também para o próprio estudante que acaba por enfrentar acrescidas dificuldades comparativamente aos estudantes tradicionais (Cheatham *et al.*, 2013; Stanley, 2000).

Um dos primeiros problemas e desafios que se colocam a estes estudantes está relacionado com o acesso à informação para o ingresso no ES (escolha do curso e universidade). Muitas vezes as informações não estão claramente disponíveis, sendo que os alunos desconhecem se a universidade ou o curso são adequados e se apresentam recursos e meios capazes para responder às suas necessidades específicas. Na maior parte dos casos, o estudante desconhece ainda que tipo de apoios ou subsídios pode usufruir, o que provoca ansiedades e receios acrescidos (Redpath *et al.*, 2012).

Outro obstáculo para estes estudantes decorre das dificuldades no processo de adaptação ao ES. O afastamento ou a saída da localidade onde estudaram e, sobretudo, a saída do ambiente familiar podem provocar dificuldades acrescidas (Hadjikakou *et al.*, 2010), sendo que o estudante deve adaptar-se a um ambiente desconhecido, a novos professores e a novos colegas.

Se a adaptação à vivência académica pode ser difícil para muitos estudantes, a entrada na universidade para um estudante, por exemplo, com deficiência motora com problemas de mobilidade, pode ser vivida com grande stresse e, consequentemente, conduzir à desistência (Fernandes & Almeida, 2007). A mobilidade reduzida, a adaptação a um novo ambiente físico implica um esforço acrescido ainda que a questão das acessibilidades possa estar acautelada.

Um estudo referenciado por Gilson e Dymond (2010), dirigido a estudantes com deficiência, através de entrevistas semiestruturadas, destaca seis dimensões importantes para a compreensão das principais barreiras e obstáculos, nomeadamente: as barreiras arquitetónicas e ambientais, as barreiras sistémicas, as barreiras relacionadas com os docentes e espaços de sala de aula.

Quanto às barreiras institucionais, Gilson e Dymond (2010) referem que o acesso físico a muitos edifícios através do uso de cadeiras de rodas ainda continua a ser quase praticamente inviável, o que leva a que os estudantes se sintam desencorajados. De facto, o ambiente físico é frequentemente focado como detendo grande importância para a inclusão destes jovens (Redpath *et al.*, 2012). A capacidade de se deslocarem de um ponto ao outro no campus, o frequentar a biblioteca e outros serviços são alguns obstáculos sentidos pelos estudantes com incapacidade motora.

Na literatura são ainda reportados vários problemas e dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais (baixa autoestima, ansiedade, frustração e desmotivação) ou de comportamento, problemas de relacionamento interpessoal com colegas (grande competição ao nível dos estudantes do ES), professores (barreiras causadas pela avaliação), pessoal não docente e/ou ainda problemas relacionados com a saúde e a sua deficiência. O nível de apoio prestado pela família e amigos também é

mencionado como constrangimento, sendo que estes problemas podem interferir diretamente com a capacidade de apreender e assimilar conhecimentos (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005).

Assinale-se que, em muitas instituições, não existe preocupação para conscientizar os estudantes tradicionais para os obstáculos enfrentados pelos ENEE. Assim, se alguns dos colegas não discriminam estes estudantes, sendo cautelosos, nem sempre tal acontece (Tinklin & Hall, 2006). Diversos autores referem que os estudantes sem qualquer problema tendem a avaliar negativamente o impacto da deficiência na vida académica e na qualidade de vida dos ENEE, independentemente do tipo de problemática apresentada (Correia *et al*., 2011; Fernandes, Almeida & Mourão, 2007).

As relações sociais dos ENEE são, muitas vezes, pautadas por sentimentos de exclusão e discriminação, episódios e experiências negativas (Fernandes & Almeida, 2007). Farmakopoulou e Watson (2003) explicam que este sentimento de exclusão e isolamento poderá estar relacionado com a falta de participação na vida académica, pois muitas vezes as relações estabelecidas vinculam-se apenas ao espaço da sala de aula, não havendo mais contactos sociais. Ash, Bellew, Davies, Newman e Richardson (1997) concluíram que os estudantes tradicionais não tinham consciência das dificuldades e constrangimentos sentidos pelos colegas com NEE e que raramente tomavam iniciativa para os apoiar. Os resultados indicaram, igualmente, que todos os estudantes (tradicionais e com NEE) reconheciam a necessidade de mais informação e maior interação para uma melhor compreensão mútua.

As barreiras atitudinais aliam-se, ainda, à necessidade de formação especializada da comunidade docente. Efetivamente, muitas instituições de ES continuam a não estar preparadas para lidar com as adaptações que devem ser feitas para irem ao encontro das necessidades destes estudantes, numa perspetiva de individualização e personalização das estratégias. De forma geral, os docentes consideram que estes estudantes, uma vez que chegaram ao ES, devem seguir o mesmo currículo que os colegas, pelo que não aceitam facilmente alterações ao currículo. Outros estudos revelaram a existência de dificuldades do corpo docente em aceitar estes alunos, expressa quer na sua rejeição por estes não se enquadrarem no modelo elitista de aluno do ES, quer considerando que os estudantes utilizavam as suas NEE como desculpa para não trabalharem (Beilke & Yssel, 1999).

Embora no âmbito da aprendizagem o impacto da deficiência motora seja mais indireto, há que ter em atenção alguns aspectos que muitas vezes são descurados por falta de informação e de sensibilidade, constituindo-se como obstáculos para estes jovens. Assinale-se por exemplo: a disposição da sala de aula, de forma a permitir a passagem de uma cadeira de rodas; uma mesa que permita que o aluno possa estar bem posicionado; a entrada para os laboratórios; a possibilidade de gravação áudio quando o aluno apresenta grande dificuldade em tirar apontamentos, entre outras (Batanero, 2004).

São ainda identificadas barreiras ao nível dos diversos órgãos de gestão académica e dos serviços sociais, continuando a persistir falta de formação e informação no sentido de garantir ajuda e apoio face às diversas incapacidades relatadas pelos estudantes com mobilidade reduzida (Tinklin & Hall, 2006).

3. Estudo empírico

Os resultados preliminares que se apresentam referem-se à linha de investigação sobre os estudantes com NEE no ES e integra-se no estudo "Estudantes não-tradicionais

no ES: investigar para guiar a mudança institucional"(*). Este trabalho decorre nas universidades do Algarve (UAlg) e de Aveiro (UA) e pretende conhecer e analisar o processo de inclusão dos estudantes com NEE e, desta forma, contribuir com recomendações que promovam uma maior inclusão e sucesso académico destes estudantes.

Na presente comunicação, apresentam-se alguns resultados obtidos sobre a inclusão de estudantes com mobilidade reduzida no ES, na perspetiva dos próprios estudantes. O objetivo é ouvir o testemunho dos estudantes e conhecer as suas representações e perceções sobre os principais desafios e constrangimentos vivenciados no dia-a-dia na universidade. Para tal foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Arksey & Knight, 1999) a estudantes com mobilidade reduzida nas duas instituições de ES, utilizando uma metodologia qualitativa (análise de conteúdo).

Os dados organizaram-se em quatro grandes áreas, nomeadamente: a) as motivações de ingresso no ES e razões de escolha do curso nas duas instituições; b) o apoio institucional; c) o apoio pedagógico e processo ensino-aprendizagem; d) as barreiras arquitetónicas e, finalmente, e) alguns aspetos ligados à vida social e académica.

4. Análise dos resultados

4.1. Motivações de ingresso no ES e razões de escolha do curso

Da análise ao discurso dos entrevistados pode constatar-se que as razões de escolha da instituição e curso estão relacionadas fundamentalmente com fatores como a proximidade geográfica e as ligações familiares. Regra geral, a maioria dos estudantes optou por estudar na UAlg (incluindo o Pólo de Portimão) ou na UA pelo facto de a instituição estar localizada próximo das suas zonas de residência ("*se eu fosse para Faro ainda tinha mais coisas mas aqui em Portimão é mais perto para mim*" [UAlg]), estando assim, mais perto dos familiares e companheiros. Estes dados revelam que a questão da acessibilidade ao campus é decisiva na escolha da instituição de ES.

Talvez este facto possa ainda ser explicado pelos diversos constrangimentos que estes estudantes podem sentir durante o percurso escolar, obrigando-os a novas rotinas, e a novos hábitos. Neste sentido, alguns autores referem que os estudantes com mobilidade reduzida tendem a escolher as instituições de ensino mais próximas da sua casa, ou perto de hospitais centrais, a fim de receberem um tratamento mais rápido (Fuller *et al.,*2004; Jacklin *et al*, 2007, citados em Hadjikakou *et al.*, 2010).

Entre outros obstáculos, destaca-se, ainda, o aluguer de casa, decisão que para um estudante tradicional seria facilmente resolvida, mas que no caso de Vera (nome fictício) foi uma decisão bastante ponderada, como justifica: "*Por exemplo, pensar em alugar uma casa, só que se calhar depois a casa não é acessível… É aquelas coisas todas que se calhar uma pessoa que concorre para o ensino superior e põe qualquer escolha, não pensa porque há sempre uma casa, há sempre qualquer lugar…Eu tinha de pensar melhor e tinha que se calhar investir muito mais...* (UAlg).

Noutros casos, o ingresso no ES interfere com outro tipo de constrangimentos, nomeadamente, limitações financeiras. O apoio da Ação Social através da concessão de bolsas de estudo ou o alojamento em residências universitárias constituem aspetos chave que influenciam também na escolha da instituição. O acesso à informação sobre o curso escolhido foi também apontado como aspeto positivo referido pelos participantes deste estudo.

A totalidade dos entrevistados na UA mencionam como motivação para ingressar no ES, o quererem continuar os seus estudos e aprenderem mais: *"Candidatar-me ao Ensino Superior era um desejo. Continuar os estudos para além do secundário, não é?! Queria mais...que é mais do que aquilo que tinha aprendido, não é?"* (Paula, UA).

4.2. Apoio institucional

A chegada à Universidade representa um mundo novo e desconhecido, sendo que o estudante necessita de conhecer as regras e de se inteirar sobre o seu funcionamento para concluir, com sucesso, o seu percurso académico. À semelhança de outras universidades portuguesas também a UAlg e UA dispõem de serviços de apoio aos ENEE, com o intuito de promover o bem-estar e o sucesso académico dos estudantes. O Gabinete Pedagógico (GP) da UA e o Gabinete de Apoio da UAlg (GAENEE) proporcionam aos estudantes apoio pessoal e pedagógico.

Sobre os apoios prestados pela UAlg, a ideia central que prevalece reside essencialmente na falta de conhecimento sobre o Gabinete e o seu papel, pelo que uma divulgação mais ampla que informe sobre os direitos, serviços e apoios pedagógicos que a instituição pode oferecer a estes estudantes é essencial. Este dado é corroborado pelos estudos de Tinklin e Hall (2006) que afirmam persistir uma falta de informação e ausência de uma estrutura física que garanta o apoio adequado às diversas dificuldades e incapacidades apresentadas pelos estudantes com mobilidade reduzida. Para Tomás, por exemplo, não estão claros os vários meios e apoios de que tem à sua disposição: "*olha por acaso nunca ouvi falar disto (...) nunca usei aquilo [estatuto do estudante com necessidades educativas especiais]*" (UAlg). No entanto, refere ter beneficiado de outros tipos de apoio como, por exemplo, o acesso à bolsa de estudo e alojamento na residência universitária. Na UAlg, desde Maio de 2013, os estudantes podem solicitar a atribuição do Estatuto do ENEE.

Implementado há mais tempo (1991), o apoio institucional da UA apresenta pontos fortes a vários níveis. Através do seu Gabinete a UA desenvolve vários 'papéis': apoio na transição para o ES; apoio holístico nas mais variadas vertentes e ao longo do tempo; reúne um grupo de voluntários para qualquer situação que seja necessária por parte de dificuldades apresentadas por estudantes com NEE. Como assegura Filipe, referindo-se ao trabalho do GP *"Ainda este fim-de-semana tive hipótese de ler a entrevista que a coordenadora do Gabinete Pedagógico deu e li lá uma parte que é mesmo da parte dela mas, é verdade. Ela dizia que o gabinete pedagógico só se faz porque há voluntários..."* (UA). Outro ponto forte concerne ao atendimento prioritário, por exemplo, no momento de matrícula no início do ano letivo., como menciona Ana: *"Naquele dia [da matrícula], estava eu na fila como os outros, passa uma moça que pertence ao Conselho do..., que é o conselho máximo das praxes, e disse-me: "Olha, tu tens prioridade.". Depois até empurrou a cadeira e disse que estava lá eu, que fizessem isto e aquilo, orientou-me e levou-me a conhecer a coordenadora do Gabinete Pedagógico"* (UA).

Para além dos aspectos referidos, as estruturas da UA e da UAlg verificam a necessidade não só de adaptação de espaços, mas também a necessidade de aquisição de equipamentos (ex. cadeira com verticalização – no caso da UA, já existe) dirigidos a estudantes com mobilidade reduzida.

Quando questionados sobre os apoios disponibilizados na própria instituição, apenas alguns entrevistados manifestaram uma atitude positiva face aos direitos e condições específicas a que têm direito. Regra geral, a maioria dos entrevistados referiu não possuir qualquer conhecimento sobre a possibilidade de usufruir do estatuto,

aquando do ato de matrícula, especificamente na UAlg. Este resultado é semelhante ao de outras investigações levadas a cabo por outros autores que sublinharam a falta de informação e sensibilidade existentes por parte dos vários órgãos de gestão académica (Batanero, 2004; Correia *et al.*, 2011; Tinklin & Hall, 2006).

Por outro lado, dois estudantes recusaram solicitar este apoio, justificando as suas decisões devido ao excesso de burocracia existente em torno do processo de candidatura ou ainda para evitar preconceitos e atitudes discriminatórias por parte do corpo docente: "*Epá, eu já pensei e depois o pessoal pensa "ah o professor ajuda" e depois passa na mesmo…, é normal o pessoal pensar assim "este gajo ainda vai usar mais meia hora, fica lá sozinho com o professor, e qualquer coisa ele pede ajuda e o professor ajuda!"… Não quero usar mesmo!"* (Tomás, UAlg).

4.3 Aspetos pedagógicos

Quanto às questões pedagógicas, assinala-se que alguns docentes parecem demonstrar sensibilidade na relação pedagógica com estudantes com problemas de mobilidade, nomeadamente na concessão de tempo extra nos testes e exames ou na utilização de equipamento informático durantes as avaliações. Contudo, também são referenciados outros docentes que continuam a revelar falta de sensibilidade e algum preconceito face às dificuldades destes estudantes. Por exemplo, o caso do Filipe que necessita de um computador para realizar os exames, testemunha: *"Houve… foi um professor… eu informei-o que precisava de computador na primeira aula e depois nunca mais falei, e eu se calhar devia ter voltado a falar, cheguei ao exame e o professor nem se lembrava da tal situação e deixou-me usar o meu computador, mas eu vi que o professor não queria que eu usasse o meu computador"* (UA).

No discurso de alguns estudantes encontramos sentimentos de revolta e indignação: *"(…) o ensino, às vezes, é uma negação…não preciso falar nomes mas eu recorri a uma professora… tinha dificuldades na disciplina e sobre os testes e a avaliação, porque há exames que é impossível uma pessoa com deficiência física fazer em 3h … são um maço de folhas…e eu tive a falar com pessoas [docentes] que não vale a pena nomear e disseram-me: "como é que você quer ser avaliado?" Se eu soubesse a forma como eu devia ser avaliado eu não estava aqui, se eles é que estão nesse papel e não sabem como me avaliar, como é que eu vou saber?!"* (João, UAlg).

A falta de sensibilidade e consciência dos docentes em situações desta natureza foi, frequentemente, suportada por um conjunto de exemplos, em particular na UAlg, evidenciando ainda uma estratégia de ensino demasiado ´elitista´ e a falta de preparação para lidar com ENEE, que em nada favorecem um ambiente inclusivo.

4.4 Barreiras arquitetónicas

A existência de barreiras arquitetónicas foi relatada por diversos estudantes das duas universidades. Especificamente foram assinaladas: dificuldades de acesso aos edifícios, anfiteatros e salas de aula; rampas demasiado inclinadas; falta de casas de banho apropriadas; elevadores muito pequenos onde a cadeira de rodas não cabe ou elevadores que avariam com frequência, entre outros: *"Agora estou-me a lembrar aleatoriamente. A entrada no refeitório do lado de lá, não o lado comum, … a porta é muito pesada…"* (Paula, UA). Alguns relataram situações de descontentamento, frustração e desilusão face às atitudes de docentes, como por exemplo: a marcação das frequências em salas de aula diferentes; mudanças de sala de última hora. Como refere

Francisco: "*Acho que é um pouco obrigação dos professores lembrarem-se que têm um aluno com necessidades educativas especiais*" (UAlg).

Apesar de, na UA, todos os estudantes mencionarem que o campus é bastante acessível existe ainda um longo caminho a percorrer neste domínio, em particular na UAlg. Contudo, como diz João, o principal desafio reside na mudança de mentalidades: *"(…) a sugestão que eu faria é quase impossível, que é mudar a cabeça das pessoas, eu acho que o que é preciso não é o local, mas são as pessoas… por exemplo, há escolas que até podem não ter um elevador, mas os alunos e professores até pegam a pessoa no colo se for preciso e sobem a escada, é essa a adaptação que Portugal precisa, adaptação de sentimento de sensibilização de voltar a atenção para a pessoa com deficiência*"(UAlg).

4.5 Vida Social e Académica

Quanto à participação na vida social académica, as opiniões são diversas entre os entrevistados. Há estudantes tradicionais que integram de forma positiva os estudantes com NEE, nomeadamente com mobilidade reduzida. Assim, há colegas que revelam uma sensibilidade muito grande e são fundamentais para ajudar estes estudantes a ultrapassarem algumas barreiras:*"(…) os meus colegas de curso fizeram questão e tinham sempre boa vontade, ajudavam sempre a descer as escadas, eram sempre os mesmos e essa atitude eu nunca vou esquecer e para uma pessoa na minha condição física é bom saber que podemos contar com esse apoio"* (Ana, UA).

Também há compreensão por parte dos colegas em termos de realização de trabalhos de grupo, como refere Ricardo: "*Os meus colegas tentam sempre compreender a minha situação e se algum dia não puder ir, também tenho alguns problemas, algumas dificuldades de transporte (…) às vezes até peço a um colega meu do grupo que venha de propósito onde eu vivo buscar-me e trazer-me para trabalharmos em grupo. (…) Eles compreendem!"* (UA).

Para outros, como o Paulo, a adaptação ao mundo académico é quase nula. Prefere manter-se no anonimato, autoexcluindo-se das atividades promovidas pela Associação Académica, e/ou ainda do clima de agitação vivido durante as praxes académicas: "*(…) foi mais um fator de condicionamento social, não me dava com muitos colegas, não…a culpa também é minha (…) como não os podia acompanhar, porque eu não sou autónomo…se eu tivesse uma cadeira de rodas elétrica talvez eu fosse mais autónomo!"* (UAlg).

Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Farmakopoulou e Watson (2003) que referem que nem todos os ENEE aceitam e experienciam da mesma forma a chegada ao ES, verificando-se a criação de um clima de isolamento e exclusão, a restrição das relações sociais ao contexto de sala de aula ou a existência de um núcleo de colegas restrito (dois ou três colegas) com quem estabelecem uma relação de maior proximidade e confiança.Por outro lado, as praxes são referenciadas como 'saudáveis', proporcionando a alguns destes estudantes uma boa integração no grupo: *"A integração, nada a apontar. Fiz a praxe toda, adorei ser praxado, saí à noite muito, se calhar demais… Os colegas, nada a apontar. Qualquer coisa de espetacular porque, a união que é criada na praxe quando, a praxe é integradora, como é no meu curso, há uma união"* (Filipe, UA). Outro testemunho, de Vera (UAlg) refere: "*Lembro-me de achar isto super engraçado, porque adorei a praxe e adorei ter sido envolvida no espírito académico e isso tudo …inclusive também praxei na minha altura de praxar, tenho o traje, tenho essas coisas todas, feitos por medida…"*.

Todavia, também há estudantes que revelam algum tipo de preconceito para com estudantes com NEE, sentimento expresso por Paulo: *"As miúdas não querem tomar café comigo nem ir ao cinema"* (UA).

5. Considerações finais

A UA e, mais recentemente, a UAlg têm procurado apoiar a plena inclusão dos ENEE, criando serviços de apoio e procedendo ao levantamento de necessidades e de dificuldades existentes no campus, de forma a dar-lhes uma resposta rápida para que haja uma inclusão e um ambiente saudável para todos os estudantes, nomeadamente com mobilidade reduzida. Não obstante estas universidades estarem dispostas a providenciar serviços de apoio aos estudantes com NEE, a verdade é que o cenário observado afasta-se ainda das necessidades reais deste público, como se observou nos relatos dos estudantes entrevistados.

São ainda uma realidade a ausência de rampas para acesso a alguns edifícios, a falta de elevadores ou elevadores demasiado pequenos que não permitem a autonomia do aluno (ao entrar no elevador, este não consegue dar a volta, ou não consegue carregar nos botões), percursos com obstáculos que se constituem "verdadeiras ratoeiras", para quem se desloque numa cadeira de rodas, casas de banho não adaptadas, salas de aula e laboratórios cujas portas não permitem a entrada de uma cadeira de rodas, o difícil acesso às prateleiras na biblioteca, bem como o transportar os livros para as mesas de estudo. Podem incluir-se, inclusivamente, em alguns casos, a persistência de preconceitos e barreiras atitudinais entre os estudantes sem deficiência e o corpo docente que continua a ter dificuldade em efetuar adaptações que por vezes são necessárias.

Embora cada instituição deva ter uma atenção especial para promover a inclusão destes estudantes com NEE, envolvendo toda a comunidade académica, discentes, docentes e outros órgãos de gestão académica, existe a necessidade de uma política nacional que enquadre a atuação de todas as instituições de ES. Consideramos que o processo de inclusão não deve constituir-se apenas como uma resposta isolada aos problemas que os estudantes apresentam. Pelo contrário, a atuação das instituições de ES deve pautar-se por uma estratégia global, antecipar todas as barreiras que possam impedir o sucesso destes estudantes e removê-las antes que estas se constituam como um problema demasiado grave que leve estes estudantes ao abandono do ES.

Agradecimentos

Financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia [(*)] PTDC/IVC-PEC/4886/2012; [(3)]PEst-C/CTE/UI4035/2011.

Referências Bibliográficas

Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage Publications.

Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997). Everybody In? The experience of disabled students in further education, *Disability & Society*, *12*(4), 605-621, http://dx.doi.org/10.1080/09687599727155.

Batanero, J. M. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitário español. *Revista de la Educatión Superior*, *33*(131), 149-162.

Beilke, J. R., & Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education, *College Student Journal*, *33*(3), 364-672.

Bisol, C. A., Valentini, C., B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ES: Reflexões sobre a inclusão. Cadern*os de Pesquisa*, *40*(139), 147-172.

Cheatham, G. A., Smith, S. J., Elliott, W., & Friedline, T. (2013). Family assets, postsecondary education, and students with disabilities: Building on progress and overcoming challenges. *Children and Youth Services Review*, *35*, 1078–1086 http://www.elsevier.com/locate/childyouth.

Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ES: Como proceder? *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Corunha: Universidade da Corunha.

Farmakopoulou, N., & Watson, N. (2003). Motivations for entering and pathways of progression of disabled students in further education, *International Journal of Inclusive Education*, *7*(3), 223–239. doi:10.1080/1360311032000108858.

Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, *14*, 7-14.

Fernandes, E. M., Almeida, L., & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non-disabled students. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, *7*(1), 169-178. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8666.

Gilson, C. L., & Dymond, S. K. (2010). Barriers Impacting Students with Disabilities at a Hong Kong University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(2), 103–118. Retirado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994280.pdf.

Hadjikakou, K., Polycarpou, V., & Hadjilia (2010). The experiences of students with Mobility Disabilities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to their voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 403-426. doi: 10.1080/1034912X.2010.524445.

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2012). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, (June 2013), 1–17. Doi:10.1080/03075079.2011.622746

Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A.(2005). *Disabled Students in Higher Education, Perspectives on widening access and changing policy*. London and New York: Routledge.

Stanley, P. (2000). Students with disabilities in higher education: a review of the literature. *College Student Journal*. *34*(2). 200-2011.

Tinklin, T., & Hall, J. (2006). Getting round obstacles : Disabled students ' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, *24*(2), 183-194. Doi:10.1080/03075079912331379878.

RENOVAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

José Manuel Rodrigues de Almeida

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

zemanelr@sapo.pt

Resumo

O presente artigo antecede ao trabalho de campo, e tem como objetivo, recolher a opinião dos agentes educativos no sentido de verificar se o investimento público da renovação da Parque Escolar, contemplou a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta investigação constitui um estudo de caso, por tal facto terá uma abordagem, em termos metodológicos, de tipologia mista (quali-quantitaviva), com entrevistas e questionários.

Finalmente, na análise de dados espera-se concluir que a igualdade de direitos de educação, isto é, a escola inclusiva, impregnada pela heterogeneidade dos alunos é facto e uma realidade evidente.

Palavras-chave: Renovação da rede escolar; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais.

1. Introdução

A interação das crianças com Necessidades Educativas Especiais com outras é, de acordo com o Warnock Report, fundamental à sociabilização e ao seu desenvolvimento.

Segundo Nunes, C. (2001), todos os alunos devem ser educados e podem aprender em conjunto com os seus pares com desenvolvimento típico. É o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que regula o princípio da inclusão e exige que as escolas permitam uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, promovendo uma mudança na sua organização por forma a tornar a escola mais inclusiva, sendo que a inclusão assenta, fundamentalmente, "na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de todos os alunos" (…) assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais. (DGIDC 2011-7).

Permitir a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Espaciais no ensino básico e secundário, dando-lhes uma formação o mais completa possível, enfatizando as interações com os seus pares é uma realidade na escola pública. No virar de mais um milénio, a formação e educação de crianças em idade escolar coloca a todos os que nesta área exercem as suas profissões, desafios constantes.

Portugal, à semelhança de outros países torna-se pioneiro na escola inclusiva, sobretudo nas últimas quatro décadas, muito embora haja ainda um longo caminho a percorrer.

Nesta perspetiva, colocam-se questões de base relacionadas com o universo escolar que se constituem como ponto de partida deste trabalho de campo:

- Desde logo, percecionar se o nível da formação docente, no domínio do Ensino Especial, se coaduna com a inclusão em sala de aula de alunos com Necessidades Educativas Especiais e sistematizar o modo com este processo é realizado;
- Depois a questão da organização e gestão que se prende com a própria rede escolar do nosso país e a necessidade de perceber se esta se adaptou e apetrechou de equipamentos e infra estruturas necessárias para dar resposta eficaz à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e perceber qual o domínio dos docentes sobre estes instrumentos;
- Por fim, aferir ou inferir se os instrumentos, ferramentas e estratégias ao dispor da classe docente serão efetivamente eficazes quando aplicados em sala de aula a estes alunos e, em suma, contribuem para a sua real formação.

2. Enquadramento Teórico

No início do período da década de 70, em benefício de jovens com Necessidades Educativas Especiais, inicia-se no nosso país um trabalho grandioso. As crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de cognição obrigaram a rever todo o conceito da dinâmica escolar. Estas crianças, pelas suas especificidades, apresentam um determinado tipo de necessidades educativas, quer ao nível do processo ensino-aprendizagem, quer ao nível das avaliações, que devem ser colmatadas adequadamente.

Conscientes destes factos e para dar resposta educativa a estes jovens, a política educativa preconizada em Portugal pelos vários governos, tem evoluído e permitiu às escolas adaptações, onde foram criadas equipas de apoio, equacionados programas e instrumentos educacionais e de reabilitação, para superar as dificuldades sentidas no processo de aprendizagem destes educandos.

Tais politicas tomaram ênfase mais recentemente e estão consignadas a nível internacional na Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), da UNESCO. Constituem a base de trabalho na área das necessidades educativas em todos os países europeus, que norteiam as suas políticas educativas, no geral, colocando a tónica numa educação de qualidade para todos, "centrada mais nas áreas fortes do que nas debilidades."

Emerge, então, o conceito de educação inclusiva que, no dizer de Rodrigues (2000), constitui "uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional: a educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos". E adianta, "é a comunidade que aprende com todos".

Têm Necessidades Educativas Especiais todas as crianças, deficientes ou não, que apresentam dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes, dificuldades motoras ou limitações de qualquer espécie, e que necessitam de apoios individualizados ou programas educativos individuais, para terem as mesmas condições de realização e aquisição de competências cognitivas e socioculturais, num plano de igualdade com os demais. Estas dificuldades podem ter vários motivos: deficiência física (surdez, cegueira), deficiência motora desajustamentos socio-emocionais, diversidade linguística e diversidade cultural.

O papel da escola é o de integrar todos estes educandos, aceitando a diversidade e adaptar-se a ela, significando isto que os educandos com necessidades educativas especiais passam a integrar as escolas regulares, deixando de ser estigmatizados, ou seja, uma rede nacional de escolas destinadas a todos, com um novo modelo aberto e tolerante à diferença, onde se incluem as minorias e se encontra uma resposta às suas necessidades especiais. Dito de outro modo, uma escola inclusiva.

Porém, a inclusão levanta questões prementes, cuja resolução se pode constituir como um dos mais complexos desafios para quem tem como função dar forma à "igualdade" a todos os que, de modo congénito ou acidental, necessitam de uma escola adaptada às suas necessidades e que se evidenciam quando nos debruçamos sobre o processo da escola inclusiva e nos agentes que nela intervêm. De facto, a circunstância de se inserir alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas turmas de ensino regular e promover os recursos humanos e materiais necessários para um desenvolvimento pleno das suas capacidades, pode não ser tarefa bem-sucedida na medida em que muitas escolas, sobretudo ao nível do corpo docente e da sua estabilidade, não estão ainda preparadas fisicamente e mentalmente para dar resposta a essas necessidades. Rodrigues (2010).

Por outro lado, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são, em muitos casos, "esteriotipados" a nível das limitações significativas no funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, concretamente no domínio conceptual, social e prático. Este facto dificulta o desempenho docente e coloca um desafio imenso a quem diariamente tem a função de dar formação a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Efetivamente, é nas questões de formação e preparação docente que reside um pilar decisivo para que a inclusão seja real e bem-sucedida. Neste domínio, o trabalho já realizado é notório embora suscetível de discussões e de alguma disparidade. O que falta realizar é longo e deve merecer consenso.

É pois pertinente avaliar qual a real formação dos professores no que respeita a resposta educativas a alunos com Necessidades Educativas Especiais para dar resposta eficaz e em tempo útil às necessidades curriculares destas crianças, mesmo sabendo que tal processo é uma tarefa árdua e que exige dos docentes e de toda a comunidade educativa em geral, um trabalho minucioso e uma cuidada reflexão, se atendermos tratar-se de uma "lenta, gradual e paciente (re)construção de todos os dias, em cada aula, com cada turma, com cada aluno…" Leite, (2005).

Um outro aspeto que visa dar uma resposta de qualidade à educação prende-se com recente investimento realizado pela Parque Escolar. A Parque Escolar, EPE, foi criada pelo Decreto – Lei n.º 41/2007, de 21 de Fevereiro e tem por objeto o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias. Deste modo, a revitalização e remodelação de rede escolar iniciaram-se em 2007 por iniciativa do XVII Governo Constitucional. Inicialmente, o Programa previa requalificar e modernizar 332 Escolas do ensino secundário até 2015, dividida por 5 fases. Em 4 fases, foram intervencionadas aproximadamente 300 escolas. É missão e objetivo da Parque Escolar:

- Criar condições para a prática de um ensino moderno;
- As intervenções envolveram escolas do ensino secundário de norte a sul do pais;
- Requalificar e modernizar os edifícios em que estão instaladas as escolas com Ensino Secundário, repondo a eficácia física e funcional dos mesmos;
- Criar condições para a prática de um ensino moderno;
- Adaptar conteúdos programáticos, às didáticas e às novas tecnologias de informação e comunicação;

- Tornar a escola inclusiva e estimulante para toda a comunidade educativa;
- Abrir a Escola à comunidade, criando condições para uma maior articulação com o meio envolvente;
- Criar um novo modelo de gestão das instalações, garantindo uma otimização de recursos instalados e uma correta gestão da conservação e manutenção dos edifícios após a intervenção.

Deste modo será objetivo deste estudo, avaliar de que forma esta reestruturação da rede escolar promoveu, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, identificando um conjunto de preocupações, dificuldades, aspirações/desejos dos docentes que lecionam a alunos com estas características diagnosticando as carências a nível formativo mais pronunciadas nesta área enfatizando a necessidade de formação, ao nível da prática pedagógica e de gestão de sala de aula.

Por último, através da recolha destes dados será, também, objetivo de estudo, permitir a construção de um dispositivo de formação contínua, apoiado na observação e supervisão, para assim poder dar resposta às necessidades formativas dos docentes e de uma forma geral, de todos os que trabalham em benefício de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em suma, ambiciona-se ampliar o conhecimento e possibilitar um melhoramento através da sensibilização da comunidade educativa, nomeadamente a dos professores, na área das NEE na medida em que de acordo com Sousa (2009):

> "Interessa que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento atual, avançando em áreas pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos, (…) que sejam úteis a toda a humanidade, a uma nação, a uma ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos". (p.12)

3. Definição do Problema / Questão de Partida

- A reestruturação da rede escolar promoveu a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- Estarão os docentes e todos os agentes que intervêm no processo educativo devidamente preparados para dar cumprimento às decisões que o legislador deliberou, em matéria de ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais?
- Os instrumentos, ferramentas e estratégias ao dispor da classe docente serão efetivamente eficazes quando aplicados em sala de aula a estes alunos?
- E os docentes estarão, devidamente instruídos e preparados para a gestão e aplicação de metodologias e eventuais adequações curriculares?

4. Objetivos:

- Percecionar, a vários níveis, se o investimento havido pela Parque Escolar, EPE, fomenta, efetivamente, a Inclusão;
- Analisar qual o nível de preparação/formação docente que atualmente têm os docentes que lecionam a alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Aferir as metodologias e estratégias adotadas em sala de aula pelos professores que lecionam a alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Perceber os contributos e o modo como estes docentes interagem com equipas técnicas ao serviço nas escolas, e a forma como este tipo de colaboração e permutas se repercute em benefício destes alunos.

5. Método

5.1. Participantes

Serão participantes neste estudo, os agentes educativos que diretamente intervêm na escola – diretores executivos de escola, coordenadores de departamentos, professores dos vários grupos disciplinares cujo trabalho incida ou tenha incidido, preferencialmente, em turmas onde existam alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em paralelo, será recolhida opinião de associação de pais, encarregados de educação e de técnicos ligados às diferentes entidades e organismos que diretamente ou indiretamente colaboram e interagem com estas crianças e de um modo geral intervêm na rotina escolar.

Geograficamente, o trabalho será realizado com a participação de professores que exercem docência em escolas situadas, preferencialmente, na área do distrito de Lisboa e que tenham sido intervencionadas pela Parque Escolar.

5.2. Procedimento e Instrumentos

De acordo com os objetivos definidos, a metodologia a seguir, sugere um estudo de natureza quantitativa, traduzida na realização de questionários com questões fechadas e/ou semifechadas com a respetiva análise e tratamento.

Em paralelo e/ou em simultâneo, poder-se-á optar pela realização de entrevistas ou reuniões com grupos de docentes / coordenadores de departamento (focus-grupo), ambas posteriormente transcritas, a fim de melhor caracterizar os intervenientes. Neste último caso, atenda-se à natureza qualitativa da análise que poderá ser incluída neste estudo, visto que os contextos com base nos seus quadros de valores, serão relatos por quem os protagoniza. Posteriormente, procede-se a uma eventual teorização do problema em causa a fim de se esboçar um possível quadro teórico.

A fase seguinte, será referente à análise e tratamento de dados recolhidos (análise de conteúdo). Como suporte informático a fim de melhor analisar os dados recolhidos poderá ser utilizado o programa informático IBM SPSS Statistics ou outro.

Em simultâneo será elaborada a redação do texto final esboçando hipóteses e argumentos devidamente fundamentados no tratamento e na validação dos dados recolhidos.

Por último, serão elencadas as conclusões do trabalho, abrindo espaço para futuras investigações nesta área.

6. Resultados

Os dados obtidos devem aferir ou inferir as questões que norteiam este estudo e que estão lançadas na parte de introdução, na definição do problema e nos objetivos a alcançar.

7. Conclusões

Consabido o processo de escola inclusiva no nosso país avança de forma lenta mas consistente. De acordo com Melro (2010):

> "A efetivação de princípios de educação inclusiva não parece ser uma tarefa simples. São ainda muitas as barreiras que se lhe colocam e que importa ultrapassar. No entanto, ela constitui-se num enorme e aliciante desafio que a Educação, a Escola e a Sociedade não deverão deixar de abraçar e efetivar se quiserem afirmar cenários educativos mais justos e equitativos e, com eles, a afirmação de sociedades igualmente mais justas, mais equitativas, porque mais inclusivas. Importa, pois, sublinhar que a educação inclusiva "(...) não é um mito". É uma evidência. É uma necessidade vital à organização das sociedades. É uma

> urgência incontornável para a escola, cujo adiamento só nos atrasa e empobrece. E tenhamos a lucidez e o discernimento para compreender que, face à enorme crise social que se adivinha, esta cultura inclusiva, esta cultura cooperativa, é uma cultura de sobrevivência. A sua negação representa um pacto perigoso com todas as barbáries" (Peças, s/d, p. 2).

Promover um diálogo sob forma de disseminação que se constitua como base de trabalho e um "alerta" para a tutela sobre os direitos destes alunos e de uma forma geral para o evoluir da escola inclusiva, é um contributo homérico deste tipo de investigação. Por outro lado, enumerar aspetos positivos e sobretudo identificar lacunas e propondo melhorias ao sistema educativo, é em suma também, o propósito deste trabalho.

8. Referencias Bibliografias

Alarcão, I. (2001, novembro). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P Campos (org.). Formação profissional de professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores, 1. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. 2009. Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Bautista, R. (1993). Necessidades Educativas Especiais Lisboa.Dinalivro.

Bautista, R. (coord.), (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa. Dinalivro.

Baptista, J. A. (1999). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: CNE.

Correia, L. M. (2008). Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.). Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A., P. (s/d). Dificuldades de aprendizagem. Biblioteca Digital. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B., (1999). Uma Educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: CNE.

Cruz, V. (2009). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) 2011. Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. (org. Filomena Pereira). Lisboa. Editora Cercica.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação

Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. In D. Rodrigues (org.). Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

Fonseca, V. (1984). A modificabilidade cognitiva na educação especial e na reabilitação. In: Deficiência e Motricidade Terapêutica- Seminário de 19 a 21 Janeiro. Dep. Educação Especial e Reabilitação. Univ. Técnica de Lisboa.

Leite, T.S. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In: Sim-Sim, I. (Org.) Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades das Crianças ou da Escola? Lisboa: Texto Editora.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. (M. J. S. Pereira, Trad.). In L. M. Correia (org.). Educação Especial e Inclusão Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora.

Nunes, C. (2001). Aprendizagem ativa da criança com multideficiência – guia para educadores. Lisboa: Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Marchesi, A. (2008). A prática das escolas inclusivas. (D. Rodrigues, Trad.). In D. Rodrigues
(org.). Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (org.). Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

Maset, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. Rodrigues (org.). Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

Melro, J. (2010). Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores. In Actas do XVII Colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.

Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.). Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da educação inclusiva fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.). Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora.

Nielsen, L. B. (1999). Necessidades educativas Especiais na sala de aula. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (1996). Currículo: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.) (2011). Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível. Revista Inclusão, 1, 7-13.

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010, febrero). Educação especial e inclusiva em Portugal fatores e opções. Revista Educación Inclusiva, vol.3 (n.º 1), pp. 97-109.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In I. Sanches. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, pp.127-142.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruivo, J. B. (Os alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o sistema de Educação. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: CNE.
Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 8, pp. 63-83.

Sanches, I. (1996). Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor. Porto: Porto Editora.

Sánchez, P. S., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues (org.). Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

Warnock Report (1978). Special Educational Needs.

Sites

www.parqueescolar@min.edu.pt

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

Silvana Diamantino França[1], Isabel Costa[2]
Universidade Estadual de Monte Claros[1]
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/CETRAD/CIIE[2]

sildiamantino@gmail.com[1], isacosta@utad.pt[2]

Resumo

O presente estudo analisa e problematiza o fenômeno da inclusão escolar de alunos com NEEs na universidade, tendo em conta que este segmento desempenha um papel importante na legitimação do ensino, da pesquisa e da extensão, indagando, nomeadamente, qual o espaço de legitimação da inclusão escolar-especial na Unimontes para o acesso à educação superior de qualidade e cidadania, através de seu conjunto de saberes e práticas de caráter científico e histórico-cultural acumulado.

O estudo tem como objetivo (1) analisar formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) e (2)percepções de alunos com NEEs e de professores nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Recorreu-se a diversos autores, como Barbosa (2008), Freitas (2005), Zimmermann (2008), Sassaki (1997), Mazzoni (1997) e Carvalho (1997),entre outros, que debateram aspectos da inclusão escolar, produzindo uma discussão à volta do nosso objeto.Utilizou-se uma metodologia mista,em várias fases: (1) pesquisa documental, com incidência, por um lado, nos planos de estudos (Projetos Políticos Pedagógicos, PPPs) dos nove cursos de licenciatura e, por outro lado, nas adaptações físico-arquitetónicas realizadas na Unimontes, justificadas pelos alunos com NEEs. Posteriormente, foi realizado um questionário a alunos NEEs e entrevistas a professores. Os resultados indicam que, relativamente às percepções dos alunos,a maioria refere problemas relacionados com as formas de acesso ao conhecimento academico na Universidade, especificamente material didático,com os transportes e com as condições físico-arquitetónicas. Relativamente aos professores,referem que não têm preparação pedagógica suficiente, tanto na formação inicial quanto na continuada, para lidar com alunos com NEEs. Aanálise documental dosPPPs corrobora o argumento presente nas normativas da educação especial no Brasil, o qual, segundo Brasil (2004), afirma que a falta de uma "política de apoio pedagógico para essas necessidades especiais" pode fazer com que esses alunos não estejam na Universidade.

ACESSO, INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Maria Augusta Manso[1], Maria Luísa Aires[2]

Instituto Politécnico de Viana do Castelo[1], Universidade Aberta[2]
augusta.manso@ese.ipvc.pt[1], laires@uab.pt[2]

Resumo

Com esta comunicação pretende-se apresentar os resultados de um estudo realizado numa Instituição de Ensino Superior Politécnico. Este estudo surge num contexto em que o ensino superior se vê perante profundas mudanças e desafios confrontando-se também com uma crescente diversidade dos seus estudantes. Perante esta diversidade importa compreender como os diferentes atores percebem esta realidade e que respostas propõem no sentido de promover o sucesso e inclusão dos estudantes.

Neste sentido, e tendo como referência os contributos da psicologia sociocultural e considerando que as instituições de ensino superior apresentam uma cultura própria associada a diferentes literacias que os estudantes precisam dominar para estar incluídos e alcançar o sucesso académico, desenhou-se um estudo em duas fases. Assim, numa primeira fase, realizou-se um estudo de caracterização sociodemográfica dos estudantes dos diferentes cursos da referida instituição. A segunda fase correspondeu a um estudo de aprofundamento através de entrevistas semi-estruturadas a estudantes (n=16) e docentes (n=3).

Com este estudo pretendeu-se caracterizar os estudantes da referida instituição e perceber em que medida as características associadas à diversidade dos seus estudantes contribuem para o sucesso e inclusão dos mesmos. Também é objetivo deste estudo, a partir dos resultados encontrados, contribuir para a criação de redes de suporte institucionais no sentido de potenciar o sucesso e inclusão dos estudantes do Ensino Superior e ter um papel ativo no desenvolvimento de novas pedagogias que contribuam para a diferenciação pedagógica e que promovam a interculturalidade.

O BRINCAR COM FUNCIONALIDADE PERPASSA A LUDICIDADE E BENEFICIA AUTISTAS A SUPERAREM DIFICULDADES NA TRÍADE TRANSCEDENDO PARA SUA VIDA SOCIAL

Patricia Araujo Nunes dos Santos
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda- PE, patriciasanto23@hotmail.com

Maria José Lopes da Silva
Centro Educacional Superior de Maceió – CESMAC - Maceió - AL, mjdida@hotmail.com

Alba Márcia Venâncio Leite Ferro
Centro Educacional Superior de Maceió- CESMAC - Maceió - AL, marcialeiteferro@hotmail.com

Resumo

Esse relato de experiência tem como objetivo estimular o brincar das crianças autistas de forma funcional com o cunho de despertar a tríade e com isso transformar em aprendizagem significativa. Apresentando a brincadeira como forma de proporcionar as crianças maneiras de organizar, desordenar, destruir e reconstruir o mundo a sua volta levando-as a várias descobertas em aprendizagens significativas. Com atividades psicomotoras, proprioceptivas e vestibulares, analisando assim, como estimulá-los a participarem da brincadeira como simulacro da complexa dinâmica social. Conclui-se que ao brincar com as crianças no espectro autista, elas desenvolvem as áreas cognitiva, emocional, social e intelectual, e com isso consegue superar medos, minimizar as frustrações, entende a causa e o efeito das coisas, se concentram, aprendem a esperar sua vez, enfim, através da imitação do brincar com o adulto elas aprendem e conseguem transcender para sua vida.

Introdução

Todas as crianças, inclusive as autistas, são capazes de brincar (BAGAROLLO 2011, p-12). A citação embasou esse estudo, pois respalda e fundamenta as dúvidas dos pais e profissionais que não acreditam no potencial dessas crianças, mesmo com suas limitações e particularidades. Nessa perspectiva acredita-se o brincar individualizado, e

com essas estimulações em áreas que interliguem a tríade dessas crianças, as mesmas possam gradativamente, em seu tempo, superarem suas limitações e fobias.

A escolha dessa problemática surgiu, após perceber a carência de profissionais na cidade. Pois o autismo era um transtorno desconhecido, muitas dessas crianças eram dadas como deficientes mentais, tratadas com medicamentos controlados, tarjas pretas. Onde alguns pais não tinham perspectivas, de evolução em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Começaram assim a procurarem explicações e diagnósticos de profissionais fora da cidade.

> Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. Referencial curricular Nacional da educação Infantil (1998, p. 21)

Depois de encontradas definições, questionaremos sobre o problema de pesquisa: **Como ensinar a criança com autismo a brincar de forma funcional?** Para responder o problema acima levantado, formulou-se o seguinte objetivo geral: Analisar os prejuízos qualitativos na comunicação, interação social e imaginação das crianças autistas e converter em aprendizagem significativa. Mello (2007, p.17) advoga que "o autismo incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais".

Para que fosse atingido o objetivo geral, foi elaborado os seguintes objetivos específicos:

- Descrever os programas individualizados e lúdico para cada criança autista;
- Ensinar o ato do brincar de forma funcional e que possibilite aprendizado;
- Criar um ambiente estruturado e motivador para as crianças atípicas;
- Estimular a criança autista a participar da brincadeira como um simulacro da complexa dinâmica social;

Referencial Teórico

As primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), os quais, independentemente (o primeiro em Baltimore e o segundo em Viena), forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e das suas respectivas suposições teóricas para essa síndrome até então desconhecida.

> Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, [...] e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na **comunicação**, na **interação social** e no uso da **imaginação**. Mello (2007 p. 16)

Surgiram indagações fortes em relação à causa do autismo, várias versões foram citadas por Farrel (2008, p. 90) a evidência de que o autismo tem uma "base biológica e um forte componente genético".

> A interação de diversos genes, ainda não determinados, com alguns prováveis fatores ambientais, tais como: doenças na

> gestação e na infância; reação a vacinas e poluentes e alguns alimentos, seriam os causadores dos transtornos autistas.

Desenvolvido pelo psiquiatra infantil Stanley Greenspan (1992, p.6) que define o Floortime como um método de tratamento que leva em conta a filosofia de interagir com uma criança autista.

> É baseado na premissa de que a criança pode melhorar e construir um grande círculo de interesses e de interação com um adulto que vá de encontro com a criança independente do seu estágio atual de desenvolvimento e que o ajuda a descobrir e levantar a sua força.

Segundo Greenspan (1992, p. 9) a meta no floortime: "é desenvolver a criança dentro dos 6 marcos básicos para a plenitude do desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo". ele descreveu os 6 degraus da escada do desenvolvimento emocional como:

Foram esses degraus que nortearam o estudo onde através da ludicidade mediando essa interação entre o brincar a situações da rotina dessas crianças, para que elas subissem esses degraus e desenvolvam a tríade.

> No Floortime, os pais entram numa brincadeira que a criança goste ou se interesse e segue aos comandos que a própria criança lidera. a partir dessa ligação mútua, [...] um processo conhecido como "abrindo e fechando círculos de comunicação. Greenspan (1992, p. 18)

A criança autista precisa aprender qual é o funcionamento daquele brinquedo ou brincadeira, depois de ensinado ela sente-se segura para manuseá-lo sozinha. E o papel do adulto é fundamental, pois serve de modelo, ensinando a causa e o efeito. Porque a linguagem dessas crianças é limitada e por vezes escassa.

> A essência de brincadeira é a possibilidade que a criança tem de evidenciar maneiras simbólicas as motivações, os planos, as intenções, criando uma nova relação entre situações reais, preenchendo suas próprias necessidades. Vygotsky (1991, p. 22)

As crianças autistas sentem facilidade em interagir com a música, ao iniciar uma brincadeira eu cantava um trecho de uma musica, onde elas já associam a sua rotina um fato, às vezes falavam por ecolalia tardia, para externarem um fato que marcou para ele.

> O pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que prossegue e os problemas que põe a si próprio não se encontram presentes na consciência. Não se encontra adaptado à realidade externa antes cria para si próprio uma realidade de imaginação ou sonhos. Piaget (1978, p. 60)

Metodologia

A pesquisa foi do tipo qualitativo, um estudo de caso com um grupo de 8 crianças na faixa etária entre 4 a 8 anos, centralizando o estudo no brincar individualizado para transformar em aprendizagem significativa.

> Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Referencial Curricular Nacional (1998, p. 27)

A estrutura física da recreação Brinquelândia situada em Garanhuns- PE foram pontos decisivos para a escolha do local. A priori foram desenvolvidos 2 dias na semana, com duração de 1 hora. Depois um dia por semana, com a mesma duração de tempo.

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Referencial Curricular Nacional (1998, p. 29)

A seleção das crianças foram feitas através uma entrevista (avaliativa) individual, onde seria observado nas crianças o maior comprometimento na tríade, especificamente na área de imaginação, fator essencial para desenvolver o ato do brincar. O grupo está incluído no TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) sendo: 2 espectro autista (Asperge) , 4 espectro autista moderado e 2 espectro autista severo.

Essas técnicas foram desenvolvidas através de estimulações lúdicas (brincadeiras, jogos; estimulações sensoriais (tatoriais, proprioceptivas e vestibulares) e musicalidade.

> A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 31)

Os acompanhamentos foram registrados em fotos feitas pelos pais de algumas crianças. E as pesquisas de campo nortearam o estudo por apresentar casos semelhantes ao do grupo de crianças estudadas. Focados em áreas afins para cada criança e suas especificidades, na linguagem (músicas), interação (jogos e brincadeiras) e imaginação (histórias e brincadeiras simbólicas). As pesquisas bibliografias foram fundamentais, pois através deles embasamos o estudo, pois conseguimos perceber a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, através de varias óticas, onde seus pensamentos se tornavam convergentes e por vezes divergentes.

A maior parte não mantinha contato visual, e muitas utilizava meu corpo como ferramenta para pegar os brinquedos que lhe interessava. A interação social tornou-se um fato preocupante, pois muitos não aceitavam o toque, para direcionar a brincadeira

proposta. Tornando-se um grau de dificuldade manter uma boa relação com as crianças. Pois na recreação tinha outras crianças que se interessavam pelas brincadeiras, mais que elas. E por vezes eles não aceitavam na primeira tentativa. Com o apoio dos pais e a assiduidade das crianças desse quadro mudou.

Resultados

Ao analisarmos esse novo resultado, foi emocionante perceber a evolução dessas crianças. Elas conseguiram superar fobias ao brincar, no tobogã gigante (altura e escuro), no solário (contato com areia), pula-pula (sem contato físico), rapel (altura e balanço - sem contato físico). **A interação** com outras crianças típicas beneficiou para esse resultado, pois as crianças atípicas aprendiam a esperar sua vez, não gritar para obter algo, a brincar em grupo (pega-pega, teia de gato, seu rei mandou dizer...). **A linguagem** surgiu de repente, nas brincadeiras mais prazerosas, nos recontos de histórias com fantoches, nas letras de músicas, essas brincadeiras despertaram **a imaginação** das crianças no espectro. Ao brincar crianças se descobriram e descobriram um novo mundo o do faz-de-conta. E com isso superaram e vêem superando suas limitações.

Não foi uma tarefa fácil, muito menos rápida, foi e vem sendo um processo diário, por isso é importante destacar o papel da familia, para darem continuidade do que ensinado através de brincadeiras e jogos.

As crianças com autismo leve e moderado por não terem muito comprometimento cognitivo (imaginação e linguagem) e sim em interação foram estimuladas com brincadeiras e jogos em duplas que exigiam um grau maior de concentração, participação e complexidade. No entanto as com autismo severo requereram uma maior atenção, pois sua imaginação, linguagem e interação são mais comprometidas e limitadas, necessitando de mais estímulos visuais e menos verbal.

Resultados

Como ensinar a criança com autismo a brincar de forma funcional? Foi o problema que norteou essa pesquisa. Varias pontos contribuíram para respondermos essa pergunta, como a parceria dos pais foi fundamental para criarmos vínculos afetivos entre as crianças.

O ponto inicial principal do ensinar a criança autista a brincar, aconteceu pela imitação, o adulto realizava e a criança reproduzia a brincadeira. Outro ponto foi iniciar as brincadeiras com músicas, organizava a rotina na cabeça das crianças autistas. Pois elas mapeavam o que aconteceria em cada momento, e os improvisos e imprevistos e frustrações eram trabalhados nesse momento.

Para responder o problema acima levantado, formulamos o seguinte objetivo geral: - Analisamos os prejuízos qualitativos na comunicação, interação social e imaginação das crianças autistas e convertemos em aprendizagem significativa, através de brincadeiras simbólicas, e a partir delas transcender para o simulacro do contexto familiar.

Descrevemos programas individualizados e lúdicos para cada criança autista, respeitando as suas especificidades, onde cada criança pôde ter contato com atividades sensoriais, proprioceptivas vestibulares, tatoriais; e através dessas foram estimulando a tríade. Focando na dificuldade mais acentuada de cada criança. E através de jogos e brincadeiras com o adulto atingissem uma evolução significativa.

Ensinamos o ato do brincar de forma funcional, através de brinquedos como seguir a pista dos carrinhos de corrida, dar comidinha na boca do cachorrinho, soprar a bolinha de sabão, vestir os bonecos com as roupas relativos a sua profissão que possibilitando assim um aprendizado para sua vida prática.

Criamos um ambiente estruturado e motivador na Recreação Brinquelândia para as crianças atípicas, seguimos uma rotina, com os mesmo horários e dias pré-estabelecidos, onde as crianças realizavam brincadeiras e conduzíamos a fazermos parte do seu centro de interesse, onde cada uma tinha um objetivo, que as estimulavam em suas necessidades e limitações. Com isso sentiam-se seguras e mapeadas; pois com o tempo sentiam-se confortáveis no espaço e com os brinquedos.

Estimulamos as crianças autistas a participarem da brincadeira como um simulacro da complexa dinâmica social como, ao chegar nos lugares cumprimentar as pessoas (do seu jeito) com um gesto, uma palavra; não tirar a roupa em ambientes públicos, só no banheiro; utilizar a linguagem (gestual ou oral) para que seu pedido seja realizado; aprender a esperar sua vez, permanecer na fila até chegar sua vez.

Os programas individualizados foram desenvolvidos respeitando as suas especificidades fazendo um parâmetro entre a ludicidade e a tríade. A brincadeira norteou a pesquisa. No começo os pais não sabiam, outros já conheciam a terapia na perspectiva *Floortime* (brincar no chão). Foram abordados os aspectos imaginação, linguagem e interação social. Explorando nas áreas de motor, discriminação visual, propriocepção, vestibular, tatorial e as AVD e AVP. De uma forma que as crianças entendessem e participarem das brincadeiras como simulacro da complexa dinâmica social.

Considerações Finais

Com base no estudo exposto acima, conclui-se que o aprendizado foi mútuo entre crianças, pais e profissional. Os feedbacks e a participação dos pais foram fundamentais, para a construção da aprendizagem através do lúdico das crianças no espectro autístico.

Esse estudo teve uma significativa relevância para os pais e profissionais, pois aprenderam a olhar e entender que o ser humano é um ser único com suas especificidades e individualidades principalmente os autistas.

Daremos continuidade a esse trabalho, no agreste meridional, priorizando o brincar das crianças autistas de forma funcional, possibilitando que eles aprendam (condicionem) que a causa e o efeito dos seus atos tem uma conseqüência. Porque essas crianças com autismo precisam ser estimuladas diariamente. E através da imitação realizada pelo adulto os autistas concebam que eles podem controlar seus atos, comportamentos atípicos, como também minimizar suas estereotipias. Nessa perspectiva envolver os pais, para que continuem participando diretamente das conquistas, frustrações e

superação dessas crianças, e com isso acreditem numa evolução, sem determinar o tempo, e através de atividades lúdicas essas crianças atípicas, minimizem suas frustrações e possam adquirir autonomia e independência.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**\ organizado por Cleonice Bossa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

GREENSPAN, S. (1999). **A evolução da mente-as origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Record.

KANNER, Leo. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. Tradução AMA. São Paulo: Editora, 1996, p. 1-50.

MELLO, Ana Maria S. Rose de. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. .

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE JUNTO DAS POPULAÇÕES ESPECIAIS NA ESCOLA. O CASO DO BOCCIA NO DESPORTO ESCOLAR

Anabela Vitorino [1,2], Cristiana Ramos [1], Sónia Morgado [1,2,3]

[1] Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém, Rio Maior,
[2] Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)
anabelav@esdrm.ipsantarem.pt

[1] Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém, Rio Maior,
cristianaramos28@hotmail.com

[1] Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém, Rio Maior,
[2] Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)
[3] Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)
soniamorgado@esdrm.ipsantarem.pt

Resumo

A *performance* desportiva foi estudada com base na implementação de um Programa de Treino de Competências Psicológicas (PTCP), no desporto escolar, para alunos com NEE. Neste estudo exploratório, a vertente de investigação é marcadamente qualitativa, com recurso ao estudo de caso, com aplicação de diferentes técnicas de intervenção e avaliação num grupo constituído por 18 alunos (MI=13,44; DP=1,36), praticantes de *boccia*.

Os dados obtidos permitem assinalar que existe uma relação direta entre o PTCP e o desenvolvimento de competências específicas (melhoria nos níveis de concentração, rotinas pré-competitivas e adoção de posturas adequadas), promovendo ainda a inclusão no meio escolar.

1. Introdução

1.1 A Deficiência e a Educação Especial

A deficiência é, nos nossos dias, sobretudo um problema de oportunidades, que exige compreensão, aceitação e um sistema de apoios direcionados para aquilo que o indivíduo não é capaz de fazer, sem reforçar atitudes protecionistas, familiaridades excessivas ou sinais de piedade.

Ao longo dos tempos, verificou-se uma mudança no conceito teórico de pessoa com deficiência, bem como das atitudes sociais, económicas e políticas para com esta população, pois há registos de atitudes como a eliminação ou a exorcização até ao respeito pleno pelo deficiente como indivíduo com os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão.

Kirk e Gallagher (1996) definiram a criança com deficiência como toda aquela que se desvia da norma estatística ou da criança normal pelas suas características mentais, capacidades sensoriais, características neuromotoras ou físicas, comportamento social, capacidades de comunicação e múltiplas deficiências. Essas diferenças devem ser suficientemente notadas, a ponto de requerer a modificação de práticas escolares ou necessitar de serviços de educação especial para possibilitar o desenvolvimento até à sua capacidade máxima.

Assim, a identificação da deficiência e consequente orientação e encaminhamento devem decorrer de um diagnóstico precoce de carácter multidisciplinar. As pessoas com deficiência não constituem grupos homogéneos, pelo que exigem a definição de respostas específicas que vão ao encontro das suas necessidades diferenciadas e identificáveis e, por conseguinte, com base nas potencialidades e habilidades pessoais.

A crescente mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação dos seus públicos trouxeram para a discussão educativa o papel da escola.

Neste sentido, com o aparecimento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), expressa-se a opção pela escola inclusiva e traçam-se as orientações necessárias para a ação, a nível nacional e a nível internacional, com vista à implementação de uma "escola para todos". Atualmente, a legislação portuguesa consagra os mesmos direitos e deveres para todas as crianças e jovens, inclusive para os que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estas têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura (Armstrong e Barton, 2003), exibindo determinadas condições específicas[1], que podem necessitar de apoio a fornecer pelos serviços de educação especial, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional (Correia, 1997, 2005).

Por outro lado, para Madureira e Leite (2003, p. 31) o conceito de necessidades especiais refere-se a: i) "populações que devidos a fatores de cariz sócio-cultural e/ou a diferenças linguísticas estão ou podem estar em risco de insucesso escolar; este tipo de situações pode ser reduzido drasticamente, melhorando a qualidade do ensino"; ii) situações que embora graves, em termos de deficiência, podem não ter qualquer consequência no processo e progresso educativo do aluno, exigindo apenas um amplo serviço de apoio no sentido de facilitar o acesso ao currículo escolar; iii) situações onde são evidentes as dificuldades na aprendizagem, ou seja em aceder ao currículo oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno.

No quadro legal vigente, há a referir a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), nos Artigos 20.º e 21.º, que estabelece o âmbito, objetivos e os modelos organizativos da Educação Especial, posteriormente reforçados pelo Decreto-Lei nº 3/2008, publicado a 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, que define o âmbito da Educação Especial, assim como o processo de referenciação, avaliação, a elegibilidade e a tipologia dos alunos que deverão beneficiar de Educação Especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

No Dec. Lei nº3/2008, sobressaem as referências à inclusão, sublinhando o facto de que todos os alunos têm direito à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas. Deste quadro normativo sobressai toda uma nova filosofia de enquadramento e integração das pessoas com deficiência, pautada pela ideia de inclusão, termo que nos remete para um conjunto de novas propostas de intervenção, algumas das quais não tinham, até ao momento, demonstrado as suas verdadeiras potencialidades face aos desafios da cidadania.

Neste contexto dá corpo legal ao Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), que tem como principal objetivo geral apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiência e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o potencial de cada indivíduo. Nas suas várias áreas de intervenção, salienta-se o apoio à execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos e prática de desporto adaptado.

[1] Entende-se por condições específicas, o autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde (Correia, 1997, 2005).

Resumidamente, em termos conceptuais, a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE (ponto 2, do Artigo 1º do Dec. Lei nº 3/2008). Neste regime educativo especial para as crianças e jovens com NEE, destacamos o funcionamento dos CRI's, como apoio à prática de desporto adaptado, através da adaptação das diversas condições em que se processa o ensino e a aprendizagem.

1.2 Desporto Adaptado

O conceito de desporto adaptado refere-se ao desporto modificado ou criado para suprir as necessidades especiais das pessoas com deficiência. Podendo ser praticado em ambientes integrados (portadores de deficiência interagem com atletas sem deficiência) ou ambientes segregados (participação desportiva envolvendo apenas pessoas com deficiência) (Winnick, 2011).

A prática desportiva deve-se iniciar o mais cedo possível, desde que o programa de reabilitação do indivíduo o permita e seja devidamente enquadrado e acompanhado por uma instituição ou equipa técnica. Enquanto meio de valorização da pessoa com deficiência, amplia as potencialidades, "fazendo realçar as capacidades remanescentes, tornando-se num dos meios mais importante para sensibilizar a integração da pessoa com deficiência na sociedade" (Barros, *et al.*, 2001, p. 233).

Em suma, o desporto "é um importante meio para a reabilitação física, psicológica e social de pessoas com algum tipo de deficiência" (Cardoso, 2011, p. 529), "melhora o equilíbrio psicológico do deficiente e ajuda-o a relacionar-se com o mundo exterior, fazendo com que desenvolva mais capacidades mentais e éticas que vão ser essenciais para a sua integração social" (Sánchez e Vicente, 1988, p. 38), para além de "demonstrar à própria pessoa e à sociedade que a deficiência não é sinónimo de incapacidade" (Barros, *et al.*, 2001, p. 241).

Para além do desporto na sua vertente competitiva, não podemos esquecer, que na sua vertente não competitiva, as pessoas com deficiência poderão usufruir de elevados benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais através da prática (Martin, 2005; Vital, *et al.*, 2002; Winnick, 2011). A prática desportiva para pessoas com deficiência é a oportunidade de testar os seus limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias à sua deficiência e, simultaneamente promover a integração social da pessoa (Melo e López, 2002), a redução dos sintomas de ansiedade e depressão, promover a socialização e aumentar os níveis de bem-estar geral das pessoas com deficiência (Nahas, 2010)

Assim sendo, o desporto adaptado constitui-se como "um dos mais importantes fatores promotores do sucesso educativo, inclusão e desenvolvimento psicossocial e, por outro lado, o combate ao abandono escolar e discriminação das pessoas com deficiência" (Saraiva, *et al.*, 2013, p. 623).

Em última análise, parece-nos que as atividades desportivas podem ter fins terapêuticos, de lazer ou ocupação dos tempos livres, recreativos, competitivos e de alto rendimento, procurando dar resposta às necessidades e aos desejos de cada indivíduo com deficiência (Barros *et al.*, 2001), em particular no que se refere ao seu bem-estar geral, sendo muitas as vantagens que advêm da prática de desporto para pessoas com deficiência, quer a nível físico (melhoria na condição cardiovascular, aperfeiçoa a força, a agilidade, a coordenação motora, o equilíbrio e o reportório motor), a nível social (proporciona a oportunidade de socialização entre pessoas e torna os atletas mais

independentes no seu dia a dia), bem como a nível psicológico (melhora a autoconfiança e a autoestima, tornando os atletas mais otimistas e seguros para alcançarem os seus objetivos).

Neste âmbito, no Programa de Desporto Escolar 2013-2017, no vetor estratégico "melhoria da oferta desportiva, um dos itens que assume especial relevância é "aumentar o número de actividades para alunos com NEE" e, simultaneamente a visibilidade que é dada a outras modalidades desportivas como o *boccia,* uma prática que tem influências do jogo tradicional, "petanca", oriunda das civilizações gregas e romanas, que se tornou uma modalidade paralímpica em 1984 (Nova Iorque).

O *boccia* é a modalidade principal para atletas com paralisia cerebral (FPDD, 2014) e também para outros tipos de deficiência motora severa, na qual os atletas utilizam cadeira de rodas (Santos, 2012), e que, no âmbito do desporto escolar, pode ser praticado por alunos com e sem NEE.

É um desporto *indoor*, praticado em pavilhão, com marcações próprias, composto por 13 bolas de couro (6 azuis, 6 vermelhas e 1 bola branca chamada de *"jack"* ou bola alvo). O objetivo do jogo consiste em que o jogador, par ou equipa, coloque o maior número de bolas da cor com que está a jogar, mais próximas do *"jack"* do que as do(s) adversários(s) (Carvalho, 2004). Para o ato do lançamento, é permitido o uso da mão, do pé ou de dispositivos de compensação (calhas e capacetes com ponteiros), para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Nesta modalidade, não existe divisão por sexos (é um desporto misto) e pode ser disputado de forma individual, por pares ou por equipas de 3 jogadores (Carvalho, 2004), num total de 7 provas (Santos, 2012).

Os jogadores podem ser classificados em 4 classes (BC1, BC2, BC3 e BC4) (FPDD, 2014), contudo, no desporto escolar esta classificação não se aplica, existindo competição individual e pares na divisão 1 (alunos em cadeira-de-rodas, acompanhados por um assistente) e competição individual e em equipa na divisão 2 (alunos com e sem NEE).

1.3 Programa de Treino de Competências Psicológicas com alunos com NEE, enquanto proposta de intervenção no Desporto Escolar

Nos últimos anos, começou a constatar-se que a preparação psicológica dos atletas é uma parte importante do treino, sem a qual o atleta se encontra claramente limitado (Dosil, 2002). Por outro lado, o treino psicológico permite uma adaptação ótima às exigências da modalidade e da competição, desenvolvendo e otimizando a utilização das potencialidades individuais (Vitorino e Alves, 2009).

Tendo presente que a intervenção psicológica se vem alargando progressiva e gradualmente a muitas das áreas da atividade humana visando, entre outros aspetos, o bem-estar dos praticantes, a melhoria da sua autoestima, a redução dos níveis de ansiedade e depressão, promovendo deste modo o desenvolvimento global e harmonioso do atleta (Vitorino e Alves, 2009), através da análise das repercussões psicológicas das diferentes práticas desportivas e do aconselhamento relativo às condições em que estas devem ocorrer, no início dos anos 90, a Psicologia do Desporto começou a tomar consciência da importância da definição e implementação de um Programa de Treino de Competências Psicológicas (TCP) para os atletas com deficiência (Asken, 1991, Clark & Sachs, 1991, citados por Martin, 2005).

"As capacidades psicológicas podem efetivamente ser desenvolvidas e utilizadas por atletas com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais" (Hanrahan, 2007, p. 853) e, por vezes, a deficiência introduz aspetos únicos que apenas surgem quando se implementa este tipo de TCP, motivo que reforça a necessidade de focalizar a

intervenção nas capacidades e habilidades, mais do que nas incapacidades, assim como, trabalhar com eles enquanto atletas e não porque são atletas (Hanrahan, 2007).
Neste contexto, Bawden (2006) apresenta um conjunto de princípios presentes num serviço de consultadoria junto de atletas com deficiência, a saber: i) Criar um ambiente adequado; ii) Definir as regras básicas desde o início do processo de consultadoria, ao nível da confidencialidade; iii) Comunicar com um estilo apropriado à natureza da deficiência do atleta; iv) Estabelecer uma relação baseada na confiança, desenvolver o relacionamento e apresentar empatia; v) Fornecer *feedback*, em formato apropriado, facilitando a compreensão.
Um programa de TCP pode ser entendido como um programa que identifica, analisa, ensina e treina as diversas competências cognitivas, mentais ou psicológicas mais diretamente relacionadas com o rendimento desportivo (Alderman, 1984). As competências ou capacidades psicológicas, à semelhança das capacidades física e técnicas, podem ser aprendidas, adquiridas ou melhoradas através do ensino, do treino e da prática.
O Programa de TCP implica a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de competências específicas e estratégias de preparação para a competição, tendo como objetivo obter respostas eficazes e consistentes por parte dos atletas com necessidades especiais, face às exigências das diversas situações desportivas (Cruz e Viana, 1996).
A crescente pressão e exigência de rendimentos e otimização de resultados, bem como as tentativas de obtenção de limites máximos, têm vindo a atribuir aos fatores psicológicos um peso cada vez maior na determinação dos resultados e do rendimento desportivo, e o desporto adaptado não é exceção.
Caracterizando-se como uma das modalidades desportivas para pessoas com deficiência, Marta (1998) considera que o atleta de *boccia* necessita de uma focalização ótima dos níveis de atenção e concentração, antes e entre os lançamentos, para permitir a melhor coordenação e controle muscular; deve ser capaz de recorrer facilmente à memória para obter a imagem mental, do gesto eficaz a reproduzir em termos motores; e tem de controlar as reações emocionais, através da utilização de estratégias apropriadas às exigências da situação competitiva em concreto, para não afetar a execução ótima do lançamento, e a capacidade de decisão tática.
O *boccia* "é um desporto de pontaria que testa o controlo muscular e a precisão, exigindo extrema destreza e concentração ao mais alto nível" (Santos, 2012, p. 51), requerendo dos jogadores "muita concentração, coordenação, controlo muscular, precisão, trabalho de equipa, cooperação e estratégia" (Carvalho, 2004, p. 31), coexistindo neste domínio 3 componentes comuns, a saber: controlo muscular, precisão e concentração.
Neste âmbito, e visando a melhoria na performance desportiva, delineou-se um programa TCP a aplicar em alunos com NEE, praticantes de *boccia*, iniciativa conjunta do setor da Educação Especial, departamento do Desporto Escolar e do CRI, que passamos a descrever.

2. Metodologia

2.1 Caracterização do grupo de estudo
O grupo de estudo foi constituído por 18 alunos com NEE (6 do género feminino e 12 masculino), com idades compreendidas entre os 10 e 16 anos (MI=12,44; DP=1,36), com diversas patologias, com maior incidência o autismo (perturbação do espectro do

autismo) e a deficiência intelectual, do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, provenientes de 2 escolas, da zona centro do país[2].
Todos os alunos estão abrangidos pelo Dec. Lei nº 3/2008, com Programas Educativos Individuais (PEI), integrando diversificadas medidas educativas especiais e são praticantes de *boccia* (na divisão 2 do Desporto Escolar), competindo individualmente e por equipas.

2.2 Procedimentos
No âmbito do estudo exploratório, com recurso ao estudo de caso, a vertente de investigação é marcadamente qualitativa. Na recolha de informações sobre o grupo numa situação de contexto real, que permitissem a avaliação da intervenção, foram utilizadas diferentes técnicas (Yin, 2003a, 2003b; Stake, 1995): entrevistas, consultas dos Planos Educativos Individuais, registos audiovisuais (fotografias e vídeos) e observação participante, balizada em 4 momentos específicos ao nível da competição regional (havendo um atleta que participou numa competição distrital e posteriormente, numa nacional) do Desporto Escolar, coincidentes com o princípio e o final do Programa de TCP, no ano letivo 2013/14.

2.3 Descrição e implementação de um Programa de TCP para atletas com NEE
Tendo em conta as variáveis psicológicas mais relevantes no *boccia* (Marta, 1998), o modelo para desenvolvimento e implementação de um programa de TCP (Cruz e Viana, 1996) e as etapas de um Programa de Psicologia Aplicada ao Desporto (Becker Júnior e Samulski, 2002), consideraram-se as seguintes fases para o desenvolvimento deste Programa:

- Informação e análise, junto do professor de educação física, acerca do tipo de serviços de treino e preparação psicológica que poderiam ser prestados, explicando as diferenças entre os vários tipos de abordagem na consultadoria em Psicologia do Desporto;
- Avaliação das necessidades e competências psicológicas dos atletas. Nesta etapa, procedeu-se a uma análise dos pontos fortes e fracos, ao nível psicológico, recorrendo a várias técnicas, nomeadamente: entrevistas, consultas dos PEI, registos audiovisuais (fotografias e vídeos) e observação participante.
- Sistematização dos dados recolhidos na fase da avaliação inicial, em forma de relatório (individual e por sessão);
- Determinação e identificação das competências psicológicas a integrar e a desenvolver no Programa, baseadas no interesse e no tempo disponibilizado pelo professor de Educação Física;
- Definição dos objetivos específicos do Programa de TCP: i) melhorar a atenção e concentração; ii) promover a autonomia pessoal e desportiva; iii) interiorizar e implementar as diversas rotinas desportivas; iv) criação de posturas adequadas;
- Determinação do calendário e horário para a intervenção especializada (uma vez por semana, com sessões de 45 e 90 minutos).
  Em termos operacionais, o treino psicológico foi integrado, ou seja correspondia aos momentos dos treinos técnico e físico, nos 2 campos de *boccia*, com grupos mistos

[2] Os alunos foram categorizados com base nos Sistemas de Classificação CIF (2004) e DSM-V (2013):
- Organização Mundial da Saúde (2004). *CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (A. Leitão, trad.). Lisboa: Direcção-Geral de Saúde;
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

(apenas um registou elementos exclusivamente femininos), os quais tinham a constituição de 2 a 5 atletas;

- Realizaram-se várias observações e diversos treinos, com planificações e avaliações individualizadas, num total de 73 sessões para Programa de TCP, divididas pelos 5 grupos, procedendo-se, de igual modo, ao acompanhamento nas 4 competições. Nas sessões, utilizaram-se estratégias específicas, de entre as quais se destacam:
  - Antes de fornecer qualquer tipo de explicação sobre a tarefa a realizar, foi necessário conseguir prender a atenção do atleta;
  - Explicar os requisitos necessários para executar a tarefa, com recurso a uma linguagem verbal simples e gestos em simultâneo;
  - Fornecer uma explicação de cada vez;
  - Verificar se o atleta compreendeu as instruções fornecidas, pedindo-lhe que as repita (quando a linguagem verbal estava presente);
  - Encorajamento após o erro ou fracasso e utilização do reforço verbal, gestual e cinestésico pelo esforço e boa prestação;
  - Estabelecimento de rotinas desportivas, ordenadas sequencialmente, recorrendo a fotografias digitalizadas, salientando-se a representatividade das posições corretas, as quais eram colocadas em cartões, em formato A4;
  - Treino de competências atencionais, através de: gestos com as mãos; fazer a leitura do jogo, a partir das cores da raquete do *boccia* (vermelho para o jogador com bolas vermelhas, azul para o jogador com bolas azuis); associação do estímulo auditivo com o visual (bater com a raquete no chão, virando a face com a cor do jogador correspondente para jogar), etc.;
  - Modificação de comportamentos através da modelação e desdobramento de tarefas em partes elementares, partindo pelo "processo passo a passo", permitindo que possa terminar cada uma das fases, com êxito, antes de passar às seguintes;
  - Organizar tarefas em pequenas etapas, facilitando o processo de aprendizagem e para que o atleta possa experimentar o sucesso;
  - Simulação em treino das particularidades físicas, psicológicas e sociais da competição (treino simulado);
  - Contactos periódicos com o professor de Educação Física e docentes de Educação Especial.
- Avaliação final, em termos qualitativos e quantitativos, do Programa de TCP e da sua eficácia no desenvolvimento e mudança das competências psicológicas e apresentação de posturas adequadas, foi efetuada não só através de dados objetivos do rendimento em 4 momentos, correspondentes ao quadro competitivo do Desporto Escolar (2 locais e 2 na sede de distrito), mas também através das avaliações dos professores (Educação Física e Educação Especial) com base na realização de entrevistas semiestruturadas, com posterior análise de conteúdo.

3. Apresentação e Discussão de Resultados

O panorama criado pelo conjunto de atividades, aliado às opções metodológicas, permitiu a sinalização de alguns resultados, cuja leitura posterior possibilitou identificar elementos essenciais à avaliação das práticas, nomeadamente:

- Um primeiro aspeto que sobressai, do conjunto de ações realizadas, foi os resultados de rendimento apresentados, durante as diversas competições, o qual se salienta a participação de um atleta no campeonato nacional;
- À semelhança dos resultados encontrados por Vitorino e Alves (2009), a partir da implementação de um Programa de TCP, em populações com necessidades

especiais, verificou-se uma melhoria da postura e *performance* desportiva durante a competição;

- Um outro aspeto está relacionado com a pertinência do modelo de intervenção, baseado na teoria cognitiva-comportamental, apesar da maior incidência de técnicas comportamentalistas;
- Por último, mas não de menos importância, um outro aspeto a salientar, é o tipo de recursos materiais utilizado, entre os quais se destaca o material audiovisual, nomeadamente a máquina de filmar, cartões e fotografias.

4. Conclusão

Que perspetivas poderemos retirar de todo este processo? Que implicações poderemos mobilizar para futuras ações neste domínio? Um dos desafios educativos da sociedade atual é a concretização de objetivos escolares e formativos no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, incluindo os que têm NEE.

Por outro lado, sabe-se que atualmente, ao lado das técnicas terapêuticas e dos avanços tecnológicos, o desporto constitui-se como um importante estímulo na reabilitação e reintegração da pessoa com deficiência na sociedade. Ou seja, o desporto poderá assumir-se como uma ferramenta valiosa na educação de valores nas escolas e, simultaneamente, pode oferecer a oportunidade de desenvolver habilidades e competências úteis noutros contextos vivenciais, a partir das aulas de Educação Física.

Paralelamente, nos últimos anos, começou a constatar-se a pertinência do TCP no desporto, sem o qual o atleta com deficiência se encontra claramente em desvantagem.

O conjunto de dados obtidos permite assinalar que existe uma relação direta entre o Programa de TCP e a apresentação de rotinas pré-competitivas, melhoria nos níveis de concentração e adoção de posturas adequadas durante os treinos e a competição. De igual modo, verificou-se que este tipo de intervenção, inserida na triangulação Educação Especial/Psicologia do Desporto e do Exercício/Desporto Escolar, apresenta características favoráveis, sendo um método adequado para o desenvolvimento de competências específicas, promovendo a inclusão em meio escolar, junto da população com NEE. Regista-se, como implicação prática, a necessidade de reforçar alguns conteúdos na formação inicial de docentes ao nível da interdisciplinaridade e potencialidades do desporto, contribuindo para a atenuação das desigualdades e/ou diferenças da população em estudo.

5. Bibliografia

Alderman, R. (1984). The future of sport psychology. In J. Silva & R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 45-54). Champaign, IL: Human Kinetics.

Armstrong, F., & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et "inclusive education". In: *Diversitéet handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pourtous?* (pp. 85-96). Paris: CTNERHI/INRP.

Bawden, M. (2006). Providing Sport Psychology Support of Athletes with Disabilities. In J. Dosil (Ed.), *The Sport Psycologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement* (pp. 665-683). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

Barros, J.M., Viegas, J., & Seabra, A.C. (2001). A recreação e o desporto. In C. Louro (Coord.), *Acção social na deficiência* (pp. 227-252). Lisboa: Universidade Aberta.

Cardoso, M. (2011). A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, FLORIANÓPOLIS, 33* (2), 529-539. doi:10.1590/S0101-32892011000200017

Carvalho, J.V. (2004) (Coord.). *A imagem que pode mudar Portugal - Livro da Missão de Portugal aos Jogos Paralímpicos de Atenas 2004*. Olival Basto: Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cruz, J., & Viana, M. (1996). O treino das competências psicológicas e a preparação mental para a competição. In J. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 533- 565). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.

Decreto-Lei n.º 3/2008 – Definição dos Apoios Especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, *Diário da República*, n.º 4, 1ª Série.

Direção-Geral da Educação - Direção de Serviços de Projetos Educativos – Divisão de Desporto Escolar (2014, Junho). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Acedido de http://www.drelvt.min-edu.pt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf

Dosil, J. (2002). Entrenamiento psicológico en atletismo In J. Dosil (Ed.), *El psicólogo del deporte. Asesoramiento e intervención* (pp. 207-238). Madrid: Editorial Síntesis, S. A..

FPDD (2014, Junho). *Boccia*. Acedido de http://www.fpdd.org/pt/boccia

Hanrahan, S.J. (2007). Athletes with Disabilities. In G. Tenenbaum& R. Eklund (Ed.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed.) (pp. 845-858). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc..

Kirk, S., & Gallagher, J. (1996). *Educação da Criança Excepcional* (3ª Ed.). São Paulo: Martins Fonte.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo, *Diário da República*, n.º 166, Série I-A.

Madureira, I.P., & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Universidade Aberta.

Martin, J.J. (2005). Sport psychology consulting with athletes with disabilities. *SPORT & EXERCICSE PSYCHOLOGY REVIEW*, *1 (2)*, 33-39.

Melo, A.C., & López, R.F. (2002, Março 2014). O Esporte Adaptado. *REVISTA DIGITAL*, *8* (51). Acedido de http://www.efdeportes.com/efd51/esporte.htm

Nahas, M.V. (2010). *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (5ª ed.). Londrina: Midiograf.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, *8*, 63-83.

Sánchez, F. M. & Vicente, F. M. (1988). *Educación física y deportes para minusvalidos psíquicos.* Madrid: Gymnos Editorial.

Santos, H. (2012) (Coord.). *Livro de Missão. Jogos Paralímpicos Londres 2012*. Loures: Comité Paralímpico de Portugal.

Saraiva, J.P., Almeida, M.R., Oliveira, C., Fernandes, R., & Cruz-Santos, A. (2013). Desporto Adaptado em Portugal: do conceito à prática. *REVISTA BRASILEIRA DE ATIVIDADE FÍSICA & SAÚDE*, *18* (5), 623-635. doi:10.12820/rbafs.v.18n5p623

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

Vital, R., Leitão, M.B., Mello, M.T., & Tufik, S., (2002). Avaliação clínica dos atletas paraolímpicos, *REVISTA BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE*, 8 *(3)*, 77-83. doi:10.1590/S1517-86922002000300003

Vitorino, A., & Alves, J. (2009). Treino psicológico em populações com necessidades especiais. *INTERNATIONAL JOURNAL OF DEVELOPMENTAL AND EDUCATION PSYCHOLOGY*, *3* (1), 251-256.

Winnick, J. (2011) (Ed.). *Adapted Physical Education and Sport* (5ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

O DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA DE APOIO A CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Isabel Piscalho
Departamento de Educação e Currículo do Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Santarém, isabelpiscalho@ese.ipsantarem.pt

Resumo

No âmbito do Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian está a apoiar o trabalho desenvolvido pelas escolas do ensino básico em São Tomé e Príncipe. De entre as várias áreas de intervenção, este projeto pretende apoiar a definição de uma política para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas escolas, uma das grandes lacunas do sistema educativo do país. Numa primeira etapa, com o apoio da UNICEF, uma equipa da ESE coordenou a identificação, a nível nacional, das crianças com necessidades educativas especiais existentes. Para além da colaboração das escolas do 1º ciclo do ensino básico e dos jardins de infância este levantamento foi feito com o apoio das ONG e dos serviços de saúde. Nesta comunicação será apresentada uma síntese deste trabalho, assim como do que está a ser realizado a nível da formação inicial e contínua de docentes visando a criação de um apoio às crianças com necessidades educativas especiais a nível nacional.

Palavras chave: São Tomé e Príncipe; Formação; Necessidades Educativas Especiais

Introdução

São Tomé e Príncipe (STP) não contém no seu sistema educativo qualquer modalidade organizada de atendimento para as crianças com NEE, embora exista um setor de educação especial, junto do Ministério da Educação – Célula do Ensino Especial. Este facto acontece, sobretudo, por falta de formação dos docentes, ausência de centros educativos especializados e preconceito por parte da população face à inclusão de crianças com deficiência nas escolas.

O país tem procurado adotar, nos últimos anos, dando corpo às diretrizes emanadas a nível internacional, uma política de educação inclusiva, através do desenvolvimento de uma série de ações na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE), apoio e acompanhamento a alguns casos pontuais de crianças portadoras de deficiência, integradas no ensino regular.

Em 2013 foi levado a cabo um programa de referenciação de crianças dos 0 aos 12 anos portadoras de deficiência, promovido pela UNICEF, Ministério de Educação de São Tomé e Príncipe e Escola Superior de Educação do Instituto

Politécnico de Santarém, para o despiste e referenciação de todas as crianças que frequentam ou não o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porém, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem uma resposta concertada que ofereça aos professores formação especializada.

É neste sentido que o Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico (RIQUEB)* - apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) e envolvendo o Ministério da Educação e Cultura de S. Tomé e Príncipe - assume uma grande importância no contexto atual já que se tem vindo a trabalhar no sentido de produzir material de apoio à formação de docentes, tanto para os contextos da formação inicial, como para os contextos de formação contínua (em serviço ou de complemento de formação), e mesmo para o acompanhamento dos profissionais no terreno, ainda que não em processo formal de formação.

No presente artigo começamos por abordar a situação da educação especial em STP e apresentamos alguns dados estatísticos do país relativas à referenciação de crianças portadoras de deficiência. De seguida, daremos conta do trabalho já desenvolvido no âmbito do Projeto RIQUEB, na área da educação especial, que visa a construção de documentos de apoio à formação de professores e apoio ao trabalho desenvolvido pelas escolas do ensino básico na organização de um sistema de apoio às crianças com necessidades educativas especiais em STP. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais em que se evidencia o perfil de competências a desenvolver através da construção de um modelo de formação para o trabalho específico com estas crianças e qual o perfil do formador/formadora mais adequado para a realização deste trabalho formativo.

1. As políticas para uma educação inclusiva em São Tomé e Príncipe: perspetivas e desafios atuais [1]

A problemática da população portadora de deficiência tem sido objeto de preocupação a nível mundial, pois, segundo estimativas da Organização das Nações Unidas, existem no mundo cerca de 600 milhões de pessoas portadoras de deficiência, das quais 180 milhões são crianças. Pelo menos 400 milhões dos portadores de deficiência vivem nos países em vias de desenvolvimento, sendo 80 milhões no continente africano.

O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspetiva a diferença. Exclusão, segregação, integração e, nos tempos atuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, entendida como educação inclusiva, a formação de professores é um dos fatores fundamentais à sua implementação.

[1] Informação recolhida dos trabalhos: Inês Sim-Sim e Ana Maria Vera Cruz (2010); Ana Maria Vera Cruz (2010).

A educação como um direito fundamental do ser humano, proferido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, requer que se garanta um sistema de ensino inclusivo para assegurar a inclusão escolar das crianças com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e participação ativa de todos os seus membros. Esse direito surge do conceito de educação inclusiva definido nos documentos, desde os anos noventa do século XX. Este não é um conceito estático. Não existe propriamente uma definição ou método de aplicação único adequado a todas as pessoas ou a todas as situações. As práticas inclusivas deverão ser evolutivas de modo a poderem ser adaptadas a diferentes contextos. Segundo a Organização Mundial de Saúde[2], a educação inclusiva é o principal meio para alcançar os objectivos da "Educação para Todos", que promove uma abordagem centrada na criança para o ensino e à aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de uma abordagem que reconhece que cada criança é um aprendiz único e que as escolas regulares devem ser capazes de fornecer igualdade de oportunidades e participação, ou seja, uma educação de qualidade acessível a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. É uma abordagem educativa baseada na valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem e, assim, promotor do desenvolvimento humano.

Implementar a educação inclusiva requer uma mudança de perspetiva e de posicionamento em relação à educação de crianças com deficiência. Não é o aluno a adaptar-se à escola, mas o meio escolar ao aluno.

De acordo com a Constituição de STP, as crianças têm direito ao respeito e à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral (art.º 52). A educação é uma condição essencial de desenvolvimento durável, assim como da paz e da estabilidade no interior do país e consequentemente, o meio indispensável para uma participação efetiva na economia e na vida da sociedade do século XXI.

No que respeita especificamente à igualdade de oportunidades na educação, o art.º 55 postula que a educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos visa a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade (ponto 1). No mesmo artigo (ponto 3), afirma-se que o Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito e que o Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino (ponto 4).

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003) diz que todos os santomenses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Política (art.º 2, ponto 1) e que é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (ponto 2). A afirmação de uma Educação para Todos é postulada em vários artigos da Lei 2/2003, destacando-se na alínea h) do art.º 5 que entre os objetivos da educação Pré-escolar se salienta proceder à

[2] World Health Organization, World Bank. World report on disability. Geneva, World Health Organisation, 2011 (http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html, accessed 25 January 2012)

despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e o encaminhamento da criança.

Na alínea j) do art.º 7º da mesma lei pode ler-se que é objetivo do Ensino Básico assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e, na alínea n) do mesmo artigo, criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O sistema educativo santomense é estruturado segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. No que respeita à educação especial (Artigo 17º), afirma-se que a educação especial visa o atendimento e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas e que a educação especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (ponto 2 do art.º 17º), assumindo especial relevo: o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar, e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa (ponto 3 do art.º 17).

Quanto à organização da Educação especial, o artigo 18º refere que se organiza preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.

Com base nos suportes legais referidos, verifica-se que as preocupações referentes à educação de crianças/jovens com NEE estão visíveis quer na Constituição, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo Santomense. Na Lei de Bases (Lei 2/2003) são dignos de destaque, o artigo 2º onde se dá ênfase ao princípio de igualdade e o direito a educação, direito este defendido no artigo 55º da Constituição, defendendo que o sistema educativo se dirige a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um. Essa perspetiva, enquadra-se no sétimo princípio, isto é, o princípio fundamental da escola inclusiva da Declaração de Salamanca (1994).

E é numa perspetiva de escola para todos que na sequência da *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989*) - que afirma que nenhuma criança deve ser prejudicada por razões que se relacionem com raça, credo, cor, género, idioma, casta, situação ao nascer ou por ser portador de alguma deficiência - colocou os estados membros da Organização das Nações Unidas perante a obrigatoriedade de não excluírem nenhum dos seus cidadãos de qualquer direito, nomeadamente o da Educação, realiza-se a Conferência de Jomtien (1990) e, dez anos mais tarde, o Fórum Mundial sobre *Educação realizado em Dakar (2000)*, evento que constitui num marco determinante na Educação para Todos, em particular para STP.

Considera-se importante, salientar que as medidas de políticas adotadas no país para o desenvolvimento da Educação subscrevem, as conclusões e recomendações de determinados acordos internacionais sobre a Educação, além dos já referidos, a Conferência sobre as Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994), a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e de Dakar (2000), as conferências regionais sobre a Educação, (MINEDAF VII-Dar-El-Salam, 2002), bem como as iniciativas levadas a cabo pela Conferência dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), visando prioritariamente o alargamento e o reforço da escolaridade básica de qualidade para todos dando assim resposta ao seu engajamento em relação aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Neste contexto, tem sido vontade política do Estado Santomense proporcionar uma educação de base gratuita e de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs santomenses de modo a torná-los(as) sujeitos ativos e parte integrante do processo de desenvolvimento do país, a prova disso, é que esteve sempre presente a preocupação em relação ao atendimento educativo aos alunos com NEE, nomeadamente: No *Plano Nacional de Acção de 2002-2015,* no quadro da Educação para Todos, revisto em 2006, lê-se que garantir a gratuitidade a todas as crianças, dando oportunidades às mais desfavorecidas e aos deficientes, é uma das formas que se adoptará para garantir a inclusão e promover a equidade. Nas secções Desenvolvimento Integrado na Primeira Infância e Educação Básica de Qualidade, Equidade e Género deste documento foram contempladas ações para a formação de quadros, bolsas e visitas de estudo no exterior, criação de centros de educação especial, regulamentação e implementação do ensino especial nos vários níveis de ensino no período compreendido entre 2008-2013/15.

Na *Consulta Sectorial da Educação e Formação* (Dezembro de 2006) foi considerado entre os Projetos prioritários o Desenvolvimento da Educação Especial num período de 2007 a 2011, tendo como metas esperadas o recenseamento a nível nacional de todas as crianças com NEE em idade escolar; a formação de professores na área do ensino especial; a elaboração de um currículo e programas específicos para o ensino especial; a criação de serviços de integração escolar de crianças com NEE, aspiração essa reafirmada durante a candidatura do país à adesão a *Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos* (FAST-TRACK).

Na *Estratégia para a Educação e Formação* (2007-2017), *o Plano de Ação* do domínio *Educação Básica,* que visa escolarizar todas as crianças, contém uma rubrica destinada à Educação Especial onde estão previstas para o horizonte, entre 2009 e 2013, ações referentes à formação de professores, à produção de legislação para a regulamentação da educação especial, à criação de estruturas para a educação especial e à promoção de seminários e visitas de estudo para a exploração de boas práticas neste domínio.

O *Plano Operacional Trienal 2008-2010*, o instrumento constituinte da adesão de STP à *Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos* (FAST-TRACK), em que é equacionada a gestão das ações com financiamento do referido parceiro, que tendo em vista as metas estabelecidas no âmbito da Educação para Todos, no conjunto dos domínios a serem desenvolvidos, considera prioritário o desenvolvimento de ações no

âmbito do *Ensino Especial*. Nesse sentido, a urgência da identificação dos alunos portadores de deficiência, em articulação com serviços e organismos existentes e vocacionados para tal nomeadamente, com o Instituto Nacional de Estatísticas (INE) é salientada a necessidade de criar e estruturar um sector responsável pelo atendimento das crianças com NEE numa perspetiva de inclusão nos serviços educativos tradicionais, para o que prevê a adaptação dos espaços físicos, a dotação de equipamentos e a capacitação, a formação e a especialização de professores.

A necessidade urgente de medidas tendentes a dar respostas a essas preocupações, acrescida de limitações financeiras com que o país se depara, levou a que várias medidas fossem adotadas de entre as quais, o recurso a apoios técnico-financeiros, tendo a salientar o recurso à Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos, o que permitiu a realização de um estudo através de uma consultaria com o objetivo de conceber uma Estratégia de Desenvolvimento a curto e a médio prazo que promova a educação das crianças com necessidades educativas especiais permanentes dentro do sistema educativo STP cuja preparação, tendo em consideração as particularidades do país no que respeita a este domínio, considerou-se a necessidade de desenvolvimento de três grandes eixos: sinalização e identificação das crianças em risco de deficiência; organização dos serviços para o atendimento das crianças com necessidades educativas permanentes; e, a qualificação de professores para o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais – finalidade do projeto que se apresenta.

2. Referenciação de Crianças Portadoras de Deficiência em São Tomé e Príncipe

Um dos contributos para a educação inclusiva em STP é o relatório do programa de referenciação de crianças dos 0 aos 12 anos portadoras de deficiência apresentado este ano, promovido pela UNICEF, Ministério de Educação de São Tomé e Príncipe e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, reporta os dados do questionário MICS3 Disability Module: Ten Questions (TQ), traduzido e adaptado para ser usado em São Tomé e Príncipe, propondo uma Ficha de Sinalização de Risco de deficiência (FSRD), para o despiste e referenciação de todas as crianças que frequentam ou não o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico. As dez questões que integravam o referido questionário e que se destinavam a serem respondidas pelas pessoas mais próximas das crianças (pais, educadores, professores etc.), visavam despistar problemas, incapacidades ou défices no âmbito da cognição/intelectual, da audição, da visão, da locomoção/capacidades motoras e das desordens convulsivas, fala/linguagem, comportamentos e outros, tendo sido obtidos os seguintes resultados em termos de percentagem de riscos por categoria. Os dados para STP revelam os seguintes valores: foram sinalizadas 709 crianças, sendo que 278 são do sexo feminino e 431 do sexo masculino. Verificou-se que 352 crianças frequentam a escola, sendo que 357 crianças não frequentam o sistema de ensino, algumas nem se encontram registadas. Tendo em conta o número de questionários recolhidos, é possível verificar que no distrito de Água Grande existem 110 casos, em Mé-Zochí 186 casos, em Lobata 251 casos, em Lembá 40 casos, em Cantagalo 56

casos, em Caué 32 casos e no Príncipe 34 casos. Sendo que os distritos com mais casos registados são Lobata e com menos casos Caué. Existem mais casos na faixa etária dos 2/3 anos e 7/8 anos e confirma-se, também, que é na faixa etária dos 0 aos 5 anos que existe maior predominância dos casos de crianças que não frequentam a escola. No que diz respeito aos problemas identificados podemos concluir que na sua maioria foram os problemas de comunicação e linguagem, cognitivos e auditivos. Os problemas motores e visuais foram os menos referenciados em crianças que frequentam a escola, contudo, na comunidade estes problemas, a par dos cognitivos, são mais frequentes e mais severos.

Considerando o facto que existem em STP 62291 crianças entre os 0 e os 12 anos, e que 709 foram referenciadas na Ficha de Sinalização para despiste, estas representam 1,14% da população total correspondente a essa faixa etária. Por isso, urge que o Ministério da Educação paulatinamente crie condições para que a Educação Inclusiva seja materializada no país.

3. Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico (RIQUEB)*: formação de professores e a educação especial

A formação de professores é um aspeto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores, e mesmo quem já exerce a profissão, sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Verifica-se, de facto, uma queixa geral: "Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência".

Há a registar que, em STP, a formação inicial de professores só recentemente é que dispõem de uma unidade curricular relativa à educação inclusiva estando os cursos mais antigos privados dessa disciplina. No entanto, os professores são ainda confrontados com limitações em orientar o processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiência. Como forma de colmatar essa fragilidade, no âmbito do projeto RIQUEB, houve necessidade de se refletir sobre as estratégias a serem delineadas para fazer com que este grupo específico tenha o direito à educação garantido. Neste contexto, este projeto torna-se inovador por estar a apoiar a definição de uma política para a inclusão das crianças portadoras de deficiência, uma das grandes lacunas do sistema educativo do país, mais especificamente na construção de um modelo de formação inicial e contínua para o trabalho específico com estas crianças.

No contexto deste projeto, foram recolhidos testemunhos, através de inquérito por questionário e entrevista coletiva de tipo *focus group,* acerca das percepções, problemas, necessidades, propostas e situações vivenciadas por professores e formadores no âmbito da educação especial.

Os trabalhos têm-se, pois, desenvolvido em diversas etapas, que incluíram, até agora:

a) a realização de várias reuniões de trabalho em STP entre ambas as equipas (ESES e equipa santomense), as quais serviram para: (i) tomar contacto

com as realidades do país; (ii) refletir sobre a estrutura dos documentos a construir;

b) a visita a escolas e a participação nas reuniões quinzenais de planificação, como forma de interagir diretamente com professores de diferentes localidades e realidades regionais, recolhendo as suas opiniões, sugestões, dificuldades;
c) a reflexão conjunta sobre a estrutura dos documentos de apoio a construir;
d) a realização de entrevistas (também *focus group*);
e) a recolha de documentos que regem o sistema educativo de STP;
f) concretização da primeira versão dos documentos de apoio à formação, partindo do trabalho colaborativo entre a equipa portuguesa e a equipa santomense

Neste momento, estão a ser testados os materiais produzidos em ações de formação-piloto. Estes contemplam os seguintes temas:

A Educação Especial na perspetiva de uma Educação para Todos – Princípios gerais

1. A evolução da Educação Especial – da segregação à inclusão
2. A Educação Especial em São Tomé e Príncipe
    - 2.1. Os princípios e as leis nacionais
    - 2.2. Organização do Sistema Educativo
    - 2.3. A educação para todos
    - 2.4. Informações Estatísticas Relativas à Referenciação de Crianças Portadoras de Deficiência
3. Tipos de Necessidades Educativas Especiais – Clarificação de Conceitos
4. Identificação de Necessidades Educativas Especiais – estratégias e instrumentos
5. Colaboração e trabalho em Equipa na Escola
6. Articulação entre a escola e a família

Avaliação e Intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais

1. Problemas Auditivos
2. Problemas Visuais
3. Problemas Cognitivos
4. Problemas Motores
5. Multideficiência
6. Problemas de Linguagem e Comunicação
7. Sobredotação
8. Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção

Diferenciação curricular e NEE: Para uma Pedagogia da Diferença

Intervenção Precoce

Figura 1 – Índice dos manuais de formação

Considerações finais

O professor que atua na modalidade de Educação Especial rege-se pelo paradigma da Educação Inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos e que almeja uma escola de qualidade para todos, cujo pressuposto é de que todos os alunos têm o direito de conviver, aprender e estar juntos, sendo respeitadas as suas

diferenças. Isso requer atenção à acessibilidade, tanto física como de comunicação, a partir do conhecimento dos recursos necessários e disponíveis, o que inclui, também, conhecimento de adaptações curriculares ou de acesso ao currículo para atender as necessidades dos alunos e os seus diferentes modos de aprender.

Os desafios que se colocam relativamente à educação especial em STP são muitos e complexos, e tendo em conta que estão há muito por se fazer nesta área. No projeto RIQUEB, para além da construção de materiais para formação contínua e inicial, emergido de um trabalho colaborativo de aprofundamento teórico e de análise e discussão da realidade santomense no que concerne à educação especial, coloca-se grande ênfase na definição do perfil do professor numa escola para todos, com condições que importa garantir para um bom exercício de uma pedagogia diferenciada e inclusiva. Assim, no final da formação inicial e/ou contínua, o formando deve ter desenvolvido competências gerais que lhe permitam trabalhar em contextos inclusivos com o aluno as questões relativas às suas necessidades educativas especiais, considerando as características dos alunos e valorizadas as suas potencialidades. Neste contexto, é importante: o conhecimento da evolução das políticas públicas, refletidas nas diretrizes e legislação atual; a valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação; apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos; trabalhar com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores; o desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

No âmbito específico da Educação Especial, o formando deve ser capaz de: identificar um quadro de valores essenciais e de áreas de competência aplicáveis a todos os programas de formação inicial de professores (FIP). Estes valores essenciais e áreas de competências são independentes do conteúdo curricular, da faixa etária dos alunos ou do nível de ensino e não estão relacionados com qualquer orientação ou método de ensino; selecionar os valores essenciais e áreas de competência necessários na preparação de todos os professores para trabalharem em educação inclusiva, considerando todas as formas de diversidade. Estes valores essenciais e áreas de competência devem ser adquiridos durante a FIP e posteriormente usados como uma base o desenvolvimento profissional, durante o estágio e, posteriormente, ao longo da vida; destacar os fatores-chave que sustentam a aplicação dos valores essenciais e áreas de competência propostos para a educação inclusive; reforçar o argumento de que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos.

O formador[3] responsável pela formação em Educação Especial deve ser capaz de: modelar os valores e áreas de competência essenciais no seu trabalho com os alunos; demonstrar como valorizar a diversidade e de, efetivamente, apoiar a aprendizagem dos alunos utilizando abordagens de ensino e de avaliação; implementar trabalho cooperativo com a equipa da escolar; se sentir aprendiz ao

[3] Privilegia-se a experiência de trabalho em educação inclusiva para modelarem os valores centrais e áreas de competência definidas no Perfil.

longo da vida; ser ativo para prosseguir o seu desenvolvimento profissional; incluir atividades de sensibilização centradas na diversidade; comunicar aos alunos o quê, como e porquê do ensino de alunos com necessidades diversas.

Com este projeto pretende-se que os manuais de formação contribuam para que TODAS as crianças em STP: possam aprender ou fazer tanto quanto elas são capazes ou querem; não sejam excluídas (mantidas fora) de qualquer tipo de educação; possam ir às escolas locais, e não tenham que pagar por elas, o mesmo que qualquer outra pessoa; tenham as suas necessidades satisfeitas, tanto quanto é possível; se as necessidades não puderem ser satisfeitas no acesso à escola, outra educação possa ser dada, de forma a não deixá-las excluídas da sociedade; haja formação de professores e pessoal de apoio para acompanhar as pessoas com deficiência corretamente; se ensine as pessoas a aprender Braille e outras formas de comunicação quando necessário; se ensine as pessoas a língua gestual e vê-la como língua da comunidade surda; se assegure que os professores tenham competências adequadas; se forneça o apoio correto para as pessoas com deficiência continuarem a sua educação como adultos[4].

Referências Bibliográficas

Cruz, A. (2010). *Que formação de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe?* Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialidade em Educação Especial.

Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, Novembro, 1989.

Organização das Nações Unidas (2002). *A world fit for children*. Resolution adopted by the General Assembly, 2002.

Organização das Nações Unidas (2006). *A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Resolução* A/61/611 da Assembleia Geral das Nações Unidas, Dezembro, 2006.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, 1990.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção.* Paris: UNESCO.

Sim-Sim, I. & Cruz, A. (2010). *Estratégia de desenvolvimento para a Educação Especial*. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

World Education Forum (1999). *Education for All - A Framework for Action in Sub-Saharian África: Education for African Renaissance in the twenty-first century*.

[4] Easyread version of the Convention, Department for Work and Pensions by the 'easy read' service @ Inspired Services. IS164/07. August 2007, www.inspiredservices.org.uk

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Florbela Maria da S. Samagaio

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Porto

florbela@esepf.pt

Resumo

O presente trabalho procura refletir sobre a necessidade de um terceiro espaço socializador, preenchido pela Educação Não Formal. Procurando dar conta da necessidade de reconfiguração do Estado-Providência, em termos de preocupações institucionais e em função das necessidades sociais emergentes, focamo-nos sobre o fenómeno da pobreza e da exclusão social infanto-juvenil e suas repercussões no (in)sucesso escolar. Alicerçado numa base empírica parte-se da importância social que a população infanto-juvenil atribui aos principais agentes de socialização e verifica-se a pertinência de uma política social de cariz educador- o Programa Escolhas, que complete o processo de socialização.

Eixo Temático: Educação Desigualdades e Diferenças

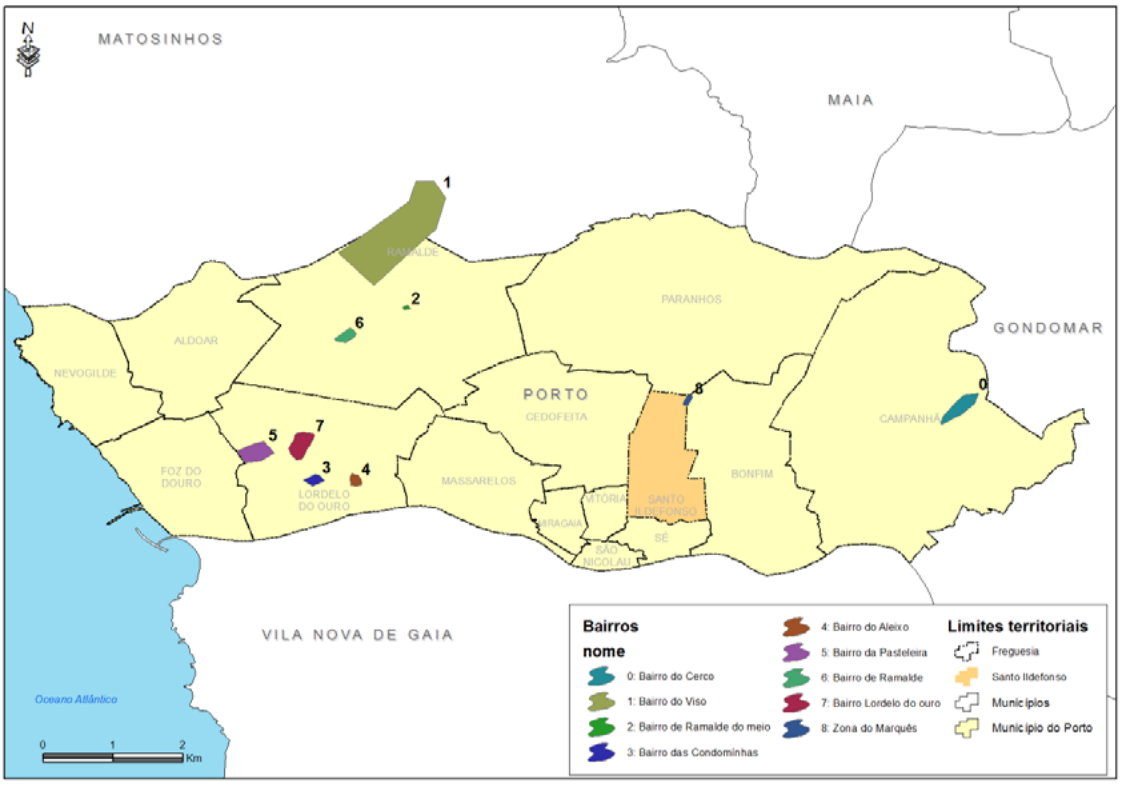
Título da comunicação: ***Participar para Escolher***
As representações sociais das crianças face à escola e a função da Educação Não Formal na promoção do sucesso escolar
Paper 166

A mudança de século é pautada por um conjunto de transformações sociais e económicas que conduzem à reconfiguração de grandes desafios societais.
Estes são vários e complexos. Centremo-nos numa das questões sociais fundamentais da sociedade portuguesa atual que consiste na promoção do sucesso escolar como condição para a igualdade no acesso às oportunidades de vida.
Organizámos o nosso pensamento lançando desafios à reflexão sociológica no tocante ao papel da escola na vida da população infanto-juvenil, desta vez, na sua própria visão.

1. O território empírico da investigação

O campo de análise empírica corresponde a um espaço territorialmente delimitado, no concelho do Porto, abrangendo os seguintes projetos, implementados no âmbito do Programa Escolhas: Projeto Raiz que abrange os bairros de Ramalde e Campinas, ambos situados na freguesia de Ramalde; Projeto Metas abrangendo os bairros de Condominhas, Pasteleira e Lordelo do Ouro, os três situados na freguesia de Lordelo do Ouro, Projeto Pular a Cerca abarcando a realidade do bairro do Cerco, na freguesia de Campanhã, Projeto Ramalde (de) Intervenção, incidindo sobre as realidades dos bairros de Ramalde do Meio e do Viso, na freguesia de Ramalde e o Projeto Escolhas em Movimento cuja ação incide fundamentalmente na freguesia de Santo Ildefonso, e localizado na Praça do Marquês, no concelho do Porto.

Selecionámos estes projetos procurando obedecer a uma lógica equilibrada de distribuição espacial de contextos urbanos particularmente vulneráveis à pobreza e à exclusão social, onde se faz sentir, com maior acuidade, a problemática do (in)sucesso escolar. Se atentarmos ao mapa constatamos que os projetos selecionados se encontram distribuídos de forma equilibrada no território do concelho do Porto.



Mapa do território empírico analisado

No que concerne à população estudada, podemos afirmar que, para além de entrevistas efetuadas a informantes considerados privilegiados, foram entrevistados os coordenadores e responsáveis pelos projetos em análise. Os critérios de seleção dos projetos em causa passam pela sua durabilidade, na medida do possível, e pela sua localização no concelho do Porto. Reconhecemos que, igualmente, foram considerados critérios de disponibilidade e de cooperação, na sua seleção. Os coordenadores dos

projetos analisados, para além de participarem em entrevistas, em profundidade, por vezes, com várias sessões, foram diretamente envolvidos e desempenharam um importante papel de mediação entre a investigação em curso e os jovens e crianças inquiridos e entrevistados. Relativamente a estes últimos, foram solicitadas as devidas autorizações e ou consentimento informado juntos dos pais dos menores, assim como das direções dos espaços onde foi realizada a recolha da informação, nomeadamente no que respeita aos estabelecimentos escolares implicados. Sendo assim, temos como população central inquirida a população infanto-juvenil beneficiária / destinatária dos projetos mencionados.

As crianças e os jovens foram previamente informados sobre o seu papel no processo de investigação, sobre os temas abordados e sobre as questões que iriam ser colocadas, quer no que tocante ao inquérito por questionário quer no tocante à entrevista semi-diretiva realizados. Devemos acrescentar que o inquérito por questionário foi aplicado presencialmente junto dos jovens e das crianças quase como se de uma entrevista se tratasse. Foi realizado previamente um inquérito piloto no sentido de se proceder aos eventuais ajustamentos. Foram validados 169 inquéritos por questionário, distribuídos pelos vários projetos em análise. Atendendo a que as atividades desenvolvidas pelos projetos, no âmbito do Programa Escolhas, possuem o que se pode designar por *população flutuante*, o processo de amostragem predominantemente utlizado foi o de amostra por conveniência, e ou *cooperante*, embora estivessem presentes preocupações com o objetivo de esgotar o universo em questão, efetuando o maior número possível de inquéritos por questionário em todos os projetos implicados.

As entrevistas aplicadas aos jovens e crianças foram 14 e serviram para aprofundar algumas das questões abordadas no inquérito. O número de entrevistas considerado teve em conta dois critérios fundamentais: as crianças e os jovens que aceitaram responder e aqueles que, na nossa opinião, poderiam expressar melhor as informações pretendidas.

Tendo estabelecido a plataforma empírica de análise, torna-se crucial então lançar alguns desafios à investigação com crianças e jovens em idade escolar.

2. Investigar com crianças (fora) da Escola

A população infanto-juvenil inquirida tem entre os 10 e os 18 anos e é destinatária direta do Programa Escolhas.

Temos em consideração as posições teóricas de alguns autores, que sustentam este procedimento. Para Annick Percheron[1] as crianças com idades entre os 13 e os 14 anos possuem já opiniões e preferências políticas, revelando competências de participação social. Por seu turno, a noção de "reprodução interpretativa"[2] de William Corsaro, e que posteriormente tem sido adotada por outros autores, anteriormente abordados, possibilitam uma segurança metodológica no prosseguimento deste tipo de

[1] Annick Percheron, *Socialisation Politique*. Paris, Armand Colin, 1993.
[2] William Corsaro, "A Reprodução Interpretativa no brincar ao "Faz-de-Conta" das Crianças", in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 2002, pp. 113-134.

estudos. A Convenção dos Direitos da Criança[3] garante a participação das crianças (até aos 18 anos) nos assuntos que lhes dizem respeito. Encontram-se, pois, lançadas as bases metodológicas da presente investigação.

A investigação deverá ser vista como um processo de inclusão de todos os cidadãos numa lógica de participação democrática. O nosso trabalho de investigação constituiu um processo gradual de inclusão que aconteceu de acordo com a idade, os contextos e as competências expressas pelas crianças e pelos jovens. Foi um diálogo constante. Resta salientar que estamos perante crianças relativamente escolarizadas, pelo que as competências linguísticas não deverão ser colocadas como um obstáculo à investigação.

"O entendimento da criança, como o outro do adulto, decorre do reconhecimento das culturas da infância como modo específico geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo"[4]. A nossa investigação situa-se na linha de atuação que promove a passagem da criança "objeto de conhecimento" à criança sujeito da investigação e promotora de conhecimento. Até recentemente, os estudos sobre a criança e a juventude eram elaborados com base nas perceções dos adultos sobre aquelas. Ou, por outras palavras, na esteira de Christensen e James[5], o processo da pesquisa é controlado geralmente por investigadores e não pelas crianças[6]. Deste modo, por exemplo, em Portugal, a obra de J. Machado Pais[7], constitui uma forte referência sociológica na viragem do paradigma. Investigar a juventude com a juventude. A mesma postura metodológica pode ser adotada no que respeita às crianças. Estamos perante a continuação da viragem do paradigma: a criança constitui um sujeito com competências sociais. Trata-se, no fundo, de reconhecer e contrariar um certo etnocentrismo investigativo que existe no mundo adulto.

Concordamos com Sarmento *et al*[8] quando afirmam que a participação infantil constitui, nos tempos atuais, um princípio incontornável nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. Investigar com crianças e jovens constitui parte integrante da imaginação sociológica, um campo válido e legítimo como referem Pia Chrstensen e Allison James [9].

---

[3] Ver nomeadamente o Artigo 12 da CDC, disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, acedido a 16 de julho de 2013.

[4] Natália Fernandes, Manuel Jacinto Sarmento, Catarina Tomás, "Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: Metodologias Participativas dos mundos sociais das Crianças", in *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, V. 12, n. 13, jan./dez, 2005, pág. 49-5º, disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf, acedido a 24 de julho de 2013.

[5] Pia Chrstensen e Allison James, *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005

[6] Idem, pág. 3.

[7] José Machado Pais, *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996; José Machado Pais, (1991). "Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida". *Análise Social*. XXVI (114). 945:987, *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro.* Porto. Ambar (1ª edição), 2001; José Machado Pais, David Caims, Lia Pappámikail,. "Jovens europeus: retrato da diversidade". *Tempo Social*. v. 17. nº 2. 109:140, 2005.

[8] Natália Fernandes, Manuel Jacinto Sarmento, Catarina Tomás, "Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: Metodologias Participativas dos mundos sociais das Crianças", in *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, V. 12, n. 13, jan./dez, 2005, pág. 49-5º, disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf, acedido a 24 de julho de 2013.

[9] Ver Pia Chrstensen e Allison James, *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

Por outro lado, criança *sujeito de direitos* começa a povoar quotidianamente o nosso imaginário social, na viragem do milénio. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), documento político aprovado pelo maior consenso da história da Organização das Nações Unidas em 1989, solidifica a ideia/imagem/representação social da *criança pública,* a criança como ser socialmente competente, a criança como sujeito de direitos e destinatária direta de medidas de política social.

A CDC, com os seus 54 artigos, consagra direitos tão diversos como o direito à educação, à proteção da criança em conflitos armados e em situações de exploração sexual, o direito à saúde, à proteção da criança contra a violência e consiste no primeiro instrumento internacional que vem fixar um enquadramento jurídico completo para a proteção dos direitos da criança[10]. Os restantes artigos dizem respeito a instituições de fiscalização assim como a regras de adesão dos Estados membros à Convenção. Note-se que no âmbito desta mesma Convenção é criado o Comité dos Direitos da Criança, um organismo sob esteira da ONU, destinado a acompanhar os progressos verificados pelos Estados aderentes no sentido do cumprimento das suas obrigações. Entrou em vigor a 2 de setembro de 1990 e visa não só as crianças dos países em desenvolvimento mas também as do mundo industrializado, vítimas de um *desenvolvimento que correu mal*, assunto que provoca algum mal-estar social e político no contexto do mundo desenvolvido. Com efeito, situações como a discriminação, o abandono de crianças, a pobreza infantil, as crianças que mudam de famílias, as crianças sujeitas muitas vezes a abusos e exploração, e crianças em conflito com a lei, constituem apenas alguns exemplos destes processos mal sucedidos.

A consolidação de uma imagem universal da criança em termos normativos é tarefa árdua e difícil. Não podemos ignorar a relatividade dos fatores culturais nesta temática, desde logo, a idade e a subjetividade do significado de ser criança, o que nos conduz à ideia de mundos infantis diferenciados e à noção de uma criança plural. A ratificação desta Convenção por parte dos países membros das Nações Unidas foi acontecendo paulatinamente, tratando-se de um processo sujeito a uma complexidade maior do que aquela que inicialmente terá sido prevista.

Não temos dúvidas sobre o papel fundamental da Convenção dos Direitos da Criança no alargamento da imagem da criança pública, e enquanto sujeito de direitos. Quanto ao documento, entendido como conjunto de normas que uniformizam uma imagem/representação social de criança universal, acreditamos que se trata de um passo fundamental na construção de um *cluster de significado* sobre a criança, fundamental para a implementação da cidadania social, à escala mundial, através da atuação de um Estado-Providência (re) configurado perante *outras* necessidades. Na implementação plena da Convenção dos Direitos da Criança, existirá um longo caminho a percorrer. Há, pois, que considerar a força relativa dos fatores políticos e culturais, inerentes a uma diversidade de países.

Os conteúdos dos artigos da Convenção dos Direitos da Criança orientam-se para a provisão, a proteção e a participação das crianças. São um conjunto de direitos que se prendem, desde logo, com a função e atuação da família junto da criança. Contudo, sabemos que nem sempre a família constitui um garante dos direitos da criança. Para além de possibilitar a construção de uma imagem universal da criança, a CDC apoia a construção de um normativo legal e jurídico de enquadramento de

[10] A. R. Reis Monteiro*, Los educadores y los derechos del niño*. Santiago do Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik, 2004.

medidas de atuação, de natureza estatal, quando a família não cumpre a sua função social. Contudo, devemos salvaguardar o facto de que ao considerarmos a criança *de per si*, não significa que a situemos fora do contexto familiar.

Os direitos de participação constituem o conteúdo mais inovador e polémico. Apresentam como dimensões fundamentais o direito da criança a expressar opiniões, especialmente sobre decisões que as afetam, realçam a sua liberdade de pensamento, de expressão, de consciência e de religião; o direito a uma vida privada e a brincar, a formar clubes e organizações; o acesso à informação, designadamente por parte do Estado e dos *mass media*; assim como o direito de tornar conhecidas as suas ideias, preocupações e produções. A questão da participação social das crianças prende-se, desde logo, com o alargamento das práticas democráticas a todos os indivíduos. Constitui um aspeto fundamental da organização social, um traço estruturante do processo de socialização e relaciona-se com a construção da cidadania social. Assim, as crianças participaram efetivamente na investigação em causa. A expressão das suas ideias traduz-se na construção de representações sociais sobre os fenómenos.

O universo simbólico tem também como função colocar cada coisa no seu lugar e fornecer um elevado nível de integração para os significados discrepantes concretizados dentro da vida quotidiana como referem Berger & Luckmann[11].
Devemos a Durkheim a perspetiva segundo a qual os indivíduos pensam num determinado contexto social e agem por referência a ele.

Para S. Moscovici[12] as representações sociais constituem uma forma de conhecimento social, compreendem determinado sistema de valores, de noções e de práticas respeitantes aos objetos sociais, possibilitando um quadro de referência e de vida para os indivíduos e grupos, funcionando como um instrumento de perceção e de resposta face ao meio e permitindo a comunicação entre os membros de um grupo e ou de uma comunidade. O conceito de representação social pode ser enquadrado num contexto de tensões e conflitos entre o indivíduo e a sociedade. Tal acontece particularmente nos contextos de pobreza e exclusão social. Os processos cognitivos não constituem formas puras de conhecimento, ou seja, para além de indivíduo não ser uma tábua rasa, ele encontra-se integrado num certo meio social. Aqueles devem ser vistos como resultantes da atividade concreta dos grupos sociais e da interação social, assim como do próprio processo de comunicação. Assim, a análise sociológica dos processos e dos conteúdos cognitivos não pode ser efetuada sem se proceder à relação com a cultura, a linguagem, e as dinâmicas inter-individuais e intergrupais, face às quais, o indivíduo constitui parte integrante. Podemos encontrar esta perspetiva analítica em G. H. Mead[13] e K. Lewin[14].

O conceito de representação social constitui um conceito complexo e permanentemente elaborado no cruzamento de várias ciências, nomeadamente, a psicologia social, a antropologia e a sociologia. Percebemos o carácter multidisciplinar e plural do conceito. Podemos salientar, por exemplo, Doise[15], que ensaia a proximidade com o conceito de *habitus* de Bourdieu, a noção de representação social de

[11] Berger e Luckmann, *A Construção Social da Realidade*, Rio de janeiro, Editora Vozes, 1999, pág. 107.
[12] Serge Moscovici, *La psychanalyse, son imagem, son public*, Paris, Puf, 1961; Serge Moscovici, *Representações Sociais: investigações em Psicologia social*, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2003.
[13] G. H. Mead, *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social,* Buenos Aires, Paidós, 1972; D. L. Miller, *G. H. Mead. Self, language, and the world*, Austin, Texas, 1973.
[14] Kurt Lewin, *Resolving Social Conflicts Field Theory in Social Science*, Washinggton, A.P.A, Ed. 1997.
[15] Doise, W. & Mugny, G., *The social development of the intellect*. Oxford, Pergamon Press, 1984.

Moscovici e o conceito de representação coletiva de Durkheim. O indivíduo é considerado como um misto de (in) formação, enquanto processador e enquanto produto de convenções sociais, de normas, de vivências e de símbolos. A sociedade, e o meio social em particular, influi no processo e criação e de gestão das cognições individuais assim como influencia o próprio comportamento humano. Neste sentido, são fundamentais quer os mecanismos sociocognitivos como os socioafetivos.

A construção de representações sociais, como trabalho sociológico, tem versado sobre vários temas entre os quais a pobreza, a exclusão social e as desigualdades sociais. Neste contexto, podemos, por exemplo, destacar a reflexão de A. Fernandes sobre as representações sociais acerca das desigualdades sociais[16]. Assim, face aos contextos de vida marcados pelas desigualdades sociais, e relativamente às representações sociais, o autor afirma: "As representações sociais são construídas para que se possa viver no meio social em que se está inserido. Os universos de pensamento tendem a ser ajustados aos modos de vida e estes àqueles"[17]. São construções sociais porque acontecem no seio das relações entre os indivíduos, são socialmente condicionados pois resultam de vivências em contextos específicos, neste caso, da pobreza e da exclusão social. Na nossa investigação, referimo-nos às crianças e jovens enquanto construtores de representações sociais sobre aqueles fenómenos.

A análise das representações sociais dos jovens e das crianças beneficiárias de uma medida de política social, o Programa Escolhas (PE), contribui para o enriquecimento da problemática sobre a pobreza e a exclusão social uma vez que permite atribuir e conhecer sentidos atribuídos às noções em causa como também conhecer posições junto dos principais agentes de socialização, nomeadamente a família, a escola e o espaço de educação não formal constituído pelo Programa Escolhas. Constituindo- se como uma ponte entre a educação informal e a educação formal, e procurando trabalhar os fenómenos da pobreza e da exclusão, pretendemos saber até que ponto o PE se assume como um espaço socializador autónomo nas vidas destas crianças. Que visão é que as crianças e os jovens têm do programa, se o distinguem de outras formas de socialização, que valor atribuem ao Programa. Como é desempenhada a Educação Não Formal no âmbito do PE. Pode a política social, de natureza educadora, contribuir para a minimização do círculo vicioso da pobreza e da exclusão social, ao trabalhar diretamente com as crianças e os jovens. Como é que percecionam o funcionamento do Programa Escolhas. No fundo, trata-se de considerar as crianças os jovens como atores e sociais implicados no próprio processo, numa lógica de participação social.

3. Conhecer as opiniões das crianças sobre os principais agentes de socialização: (re) construindo representações sociais

Ao defender uma triangulação educativa, no âmbito do processo de socialização, enquanto reprodução interpretativa, entre a Família e a Escola, deixando em aberto um espaço socializador mediador, a ser preenchido pela Educação Não Formal, passamos a

[16] A. Teixeira Fernandes, "Desigualdades e representações sociais", in *Revista de Sociologia* nº 10 Porto, FLUP, 2000, pp.203-234.
[17] Idem, pp. 6-7.

apresentar a análise ao conjunto de questões focadas na relação da criança/jovem com a Educação (In) Formal e a Educação Não Formal — Programa Escolhas. Deste modo, focamos o olhar sobre um conjunto de questões relacionadas com a escola e a sua vivência, as aprendizagens obtidas quer junto desta instituição assim como no seio da família e no âmbito do PE.

Relativamente à frequência da escola, temos que 85,8% dos indivíduos afirma gostar de a frequentar ainda que, no entanto, 45% destes assuma já ter reprovado pelo menos uma vez. Por outro lado, quando inquiridos acerca do espaço da escola de que mais gostam, apenas 10,1% mencione a sala de aula. Aqui, é o recreio (58,6%) e o bar (17,2%) que assumem relevância, seguidos pela biblioteca (12,4%). Ora, se os dois primeiros são espaços de convívio, é no terceiro que estão disponíveis os computadores, tendo sido estas as razões que a maioria dos inquiridos apresentou para gostar mais destes espaços. Estas posições permitem a verificação da escola enquanto espaço de sociabilidade, por excelência, da criança.

É interessante notarmos que, embora estando perante contextos de exclusão social onde a desvalorização social da escola ocorre com maior frequência, as crianças e os jovens entrevistados afirmam gostar da escola e de estar na escola. Esta constitui *o seu espaço*, por excelência.

Assim referindo-se à escola, mas não concretamente sala de aula, percebemos a importância da escola para a sociabilidade da criança e do jovem:

> *"Porque podemos fazer o que quisermos, também não é bem assim... Mas podemos estar mais à vontade, conversar..."*
>
> E4, 15 anos, PC, Cerco do Porto

Esta questão requer uma análise mais fina que possibilite uma análise segmentada por projeto e procurando distinguir os contextos vivenciais familiares e os contextos vivenciais de lar de infância e juventude.

Ainda relativamente às preferências na escola, os inquiridos foram questionados acerca das coisas que mais gostam na escola. A questão solicitava que apontassem a coisa de que mais gostavam, logo seguida da segunda. Nesta medida, e face ao primeiro grupo, as escolhas dividem-se entre os colegas/amigos (57,4%), os professores (21,3%) e as matérias (20,1%), ou seja, temos uma divisão das preferências entre a convivialidade e as aprendizagens. Relativamente ao segundo grupo, as preferências recaem primeiramente sobre as atividades extracurriculares (46,2%) e, novamente, sobre os colegas e amigos (34,3%). Assim, percebemos claramente a importância que as relações de convivialidade assumem na vivência escolar destes indivíduos.

	Metas	Pular a Cerca	Raiz	Raiz - Lar	Ramalde Intervenção	E.Mov	E.Mov.- Lar
Sala de aula	13.6	6.7	16.7		4.2	13.2	25.4
Recreio	63.6	46.7	41.7	66.7	64.6	65.8	46.2
Biblioteca	4.5	13.3	16.7		18.8	2.6	30.8
Refeitório	4.5					2.6	
Bar	13.6	33.3	25.0	33.3	10.4	15.8	7.7
Não sabe / não responde					2.1		

Tabela 1 - Espaço preferido na Escola por parte dos inquiridos

Daqui decorrem duas questões. Se por um lado a importância dos colegas/amigos é central, também é importante ressalvar a importância relativa que têm os professores e as matérias, bem como as atividades de lazer no que toca à vivência dos inquiridos face à escola. Sendo assim, as crianças e os jovens valorizam a função social da escola.

Torna-se necessário ensaiar a necessidade de uma triangulação educativa família, escola, ENF/PE – no sentido de enriquecer o processo de socialização das crianças e dos jovens, nomeadamente aqueles que se encontram em situação de pobreza e de exclusão social. Por vezes, nem só a família e escola poderão ser suficientes para a construção de uma cidadania social junto destes contextos de intervenção.

Assim, dispusemos, perante os inquiridos, os três espaços socializadores – família, escola e Programa Escolhas, e procurámos apurar eventuais distinções, feitas pelos mesmos, no que concerne ao tipo de competências desenvolvidas (ver tabela 25).

Aprendizagens (em %)

	Escola			Família			Programa Escolhas		
	Sim	**Não**	**NS/NR**	**Sim**	**Não**	**NS/NR**	**Sim**	**Não**	**NS/NR**
Desenvolver o pensamento	85,2	14,2	0,6	78,7	20,7	0,6	78,1	21,3	0,6
Matérias relacionadas com diferentes disciplinas	93,5	6,5	0,0	47,9	52,1	0,0	64,5	34,9	0,6
Saber relacionar-se com os outros	87,0	13,0	0,0	85,8	14,2	0,0	80,5	18,9	0,6
Aprender os valores do coração, sociais e humanos	81,1	18,9	0,0	83,4	16,6	0,0	72,2	27,2	0,6
A ter horários a cumprir	92,9	7,1	0,0	69,2	30,8	0,0	58,6	41,4	0,0
Aprender a ser solidário	80,5	18,9	0,6	86,4	13,6	0,0	74,0	25,4	0,6
Aprender a trabalhar em equipa	92,9	7,1	0,0	68,0	32,0	0,0	86,4	13,6	0,0
Aprender a trabalhar com as diferentes formas de tecnologia	82,2	16,6	1,2	51,5	47,9	0,6	72,8	26,0	1,2

Aprender a expressar os seus sentimentos	52,1	47,3	0,6	79,9	20,1	0,0	47,3	51,5	1,2
Aprender a ter respeito por todas as pessoas	86,4	13,0	0,6	97,0	3,0	0,0	82,8	16,6	0,6
Aprender a ter responsabilidades importantes a cumprir	82,8	16,6	0,6	92,9	7,1	0,0	72,8	24,9	2,4
Aprender a ganhar coragem para esclarecer dúvidas	83,4	16,6	0,0	76,3	23,7	0,0	69,2	30,8	0,0
Ter motivação para uma diversidade de coisas	78,1	21,3	0,6	73,4	26,6	0,0	78,1	21,3	0,6
Ter disciplina	88,8	10,7	0,6	79,3	20,7	0,0	72,2	27,2	0,6
Acreditar em mim	65,1	34,3	0,6	86,4	13,6	0,0	60,9	39,1	0,0
A participar na vida da comunidade/sociedade	74,6	24,3	1,2	79,9	18,9	1,2	71,6	26,6	1,8
Ter iniciativa	75,1	23,1	1,8	76,9	21,9	1,2	65,7	32,2	1,8
Matérias e conhecimentos úteis	95,3	3,6	1,2	65,1	34,3	0,6	72,8	26,6	0,6
Sentir que se pertence a um grupo	84,0	15,4	0,6	70,4	29,6	0,0	79,3	20,7	0,0
O valor das coisas (dinheiro, por exemplo)	66,9	32,5	0,6	92,3	7,7	0,0	59,2	40,2	0,6
A ser capaz de fazer coisas sozinho	74,6	24,9	0,6	88,2	11,8	0,0	74,6	25,4	0,0
Enfrentar as dificuldades	74,6	23,7	1,8	86,4	13,6	0,0	66,9	33,1	0,0
Conhecimentos sobre as coisas	90,5	8,9	0,6	74,0	26,0	0,0	72,8	26,6	0,6
Motivar para a leitura	81,7	17,8	0,6	49,7	50,3	0,0	48,5	51,5	0,0
Ter afetividade pelos outros	84,0	14,8	1,2	90,5	8,9	0,6	82,2	16,6	1,2
Conhecer outros lugares e outras pessoas	85,2	14,2	0,6	85,8	14,2	0,0	81,1	18,3	0,6

Tabela 2 - Aprendizagens dos inquiridos: escola, família e Programa Escolhas (em %)

Numa leitura geral, as três instituições parecem assumir relevância no que concerne aos diversos tipos de aprendizagens, com a exceção da "motivação para a leitura" onde os indivíduos afirmam que nem a família nem o projeto, que frequentam, do Programa Escolhas os motivam, da "expressão dos sentimentos" no caso do Programa Escolhas e da "aprendizagem de matérias de diferentes disciplinas" no caso da escola, apoiada pela família. Ou seja, na grande maioria dos casos, as respostas positivas sobrepõem-se às negativas. No entanto, tanto a escola como a família sobressaem, em certa medida, como as instituições com maior protagonismo no que se

relaciona com estas matérias (tal como é visível na tabela acima em que estão assinalados os valores máximos para cada tipo de aprendizagem - bem como as únicas duas situações em que o 'não' se sobrepõe ao 'sim'). No entanto, estas instituições parecem ocupar importâncias distintas de acordo com dois grandes blocos de aprendizagens. Se por um lado, questões como: desenvolver o pensamento; matérias relacionadas com diferentes disciplinas; saber relacionar-se com os outros; cumprimento de horários; trabalhar em equipa; trabalhar com diferentes formas de tecnologia; ganhar coragem para esclarecer dúvidas; estar motivado para uma diversidade de coisas; ter disciplina; matérias e conhecimentos úteis; sentir que se pertence a um grupo; conhecimentos sobre as coisas; e motivar para a leitura, são questões que recaem maioritariamente no domínio da escola, por outro, questões como: aprender os *valores do coração*, sociais e humanos; aprender a ser solidário; aprender a expressar os seus sentimentos; aprender a ter respeito por todas as pessoas; aprender a ter responsabilidades importantes a cumprir; acreditar em mim; a participar na vida da comunidade/sociedade; ter iniciativa; o valor das coisas; a ser capaz de fazer as coisas sozinho; enfrentar as dificuldades; ter afetividade pelos outros; conhecer outros lugares e outras pessoas, são colocadas em primeiro lugar no domínio da família.

Assim, temos que, com certas exceções, a escola é identificada enquanto o lugar de aprendizagem disciplinar e de "formação social", por excelência, dado que os tipos de aprendizagens assinalados estão de acordo com elementos de socialização aos níveis técnico, académico e social. Por outro lado, a família assume como função uma formação preparatória, uma socialização ao nível dos afetos e de algumas competências pessoais que permitem a posterior integração do indivíduo na sociedade e na vida extrafamiliar. Ou seja, a família parece ter ainda a função de ensinar competências base ao nível interpessoal, contrariando os discursos que a vão desvalorizando face a este nível de análise. Devemos notar ainda que a família desempenha um papel fundamental no "acreditar em mim", dimensão provavelmente suportada pelo afeto. A ideia de que a família *educa* e a escola forma parece ainda estar recoberta de sentido. É de registar o facto de o PE apresentar um menor número de ocorrências na questão dos "horários" a cumprir e corroborar a ideia da supremacia da escola em termos gerais na aquisição de competências. Devemos reforçar que estas crianças e jovens reconhecem a significativa utilidade social da escola.

Quanto ao PE, espaço de Educação Não Formal, o facto de ele aparecer associado à escola enquanto instituição que mais ajuda a estar motivado para coisas distintas parece ir ao encontro do papel que este terá junto destes indivíduos. Assim, os diversos projetos analisados no âmbito do Programa, a que os indivíduos estão ligados, ocupam um papel de complementaridade relativamente às outras duas instituições. Não perdendo a sua importância, o sucesso do seu trabalho é medido no sucesso dos próprios, na sua relação tanto com a família como com a escola. Tal parece ficar mais claro através da leitura das representações dos inquiridos acerca destas três instituições. Deste modo, verificamos uma continuidade educativa e socializadora entre estes três contextos: família, escola e PE. Convém destacar que se relativamente aos primeiros, denotámos algumas especificidades no que concerne à aquisição de competências, relativamente ao Programa Escolhas, este surge como híbrido, abrindo as portas à mediação e reforçando o processo de socialização.

Representações sobre a Escola			
	Sim (%)	**Não (%)**	**NS/NR (%)**
A Escola é muito importante	98,2	1,8	0
A Escola possibilita ser alguém na vida	98,2	1,8	0
A Escola valoriza-me como eu sou	78,7	21,3	0
A Escola aposta em mim para o futuro	91,7	7,7	0,6
A Escola, hoje em dia, não serve para muito	3,0	97,0	0
A Escola ajuda a ter um bom emprego	93,5	6,5	0,6
A Escola ajuda a ser boa pessoa	88,8	11,2	0
A Escola ajuda a ser útil à sociedade	92,3	6,5	1,2
A Escola não é muito importante	1,2	98,8	0,6

Tabela 3 - Representações sobre a Escola por parte dos inquiridos

A tabela acerca das representações infanto-juvenis sobre a escola permite confirmar a importância social que é atribuída a esta instituição por parte das crianças e dos jovens inquiridos. Efetivamente, e contrariamente ao que normalmente se pensa, as crianças e os jovens atribuem um grande valor social à escola. Esta constitui realmente o *seu* espaço privilegiado de sociabilidade e aprendizagem.

Representações sobre a Família			
	Sim (%)	Não (%)	NS/NR (%)
A Família é muito importante	98,2	1,8	0
A Família possibilita ser alguém na vida	92,3	7,7	0
A Família valoriza-me como eu sou	95,6	4,1	0
A Família aposta em mim para o futuro	94,1	5,9	0
A Família, hoje em dia, não serve para muito	4,7	94,7	0,6
A Família incentiva-me a estudar para ajudar a ter um bom emprego	94,7	3,0	0
A Família ajuda a ser boa pessoa	97,0	3,0	0
A Família ajuda a ser útil à sociedade	88,8	10,7	0,6
A Família não é muito importante	1,8	98,2	0

Tabela 4 - Representações sobre a Família por parte dos inquiridos

Por sua vez, a tabela que expõe as representações sociais que a população infanto-juvenil possui acerca da família, e apesar de estarmos perante contextos de pobreza e exclusão social, onde acontecem situações de desorganização e de desagregação familiar, é pertinente notarmos igualmente o valor social muito significativo atribuído pela população infanto-juvenil à família. Esta constitui, por excelência, o espaço dos afetos e das aprendizagens generalizadas. Inclusivamente, segundo estas crianças e estes jovens, a família incentiva ao estudo e motiva para a escola.

Estes dados acabam por contrariar a ideia dominante que os coordenadores dos projetos em análise possuem acerca da posição da família perante a escola. Deste modo, contrariamente ao que afirmam sobre o facto das famílias desvalorizarem socialmente a escola, o discurso dos inquiridos retrata uma situação de cooperação.

Representações sobre o Programa Escolhas			
	Sim (%)	**Não (%)**	**NS/NR (%)**
O Escolhas é muito importante	92,9	7,1	0
O Escolhas possibilita a ser alguém na vida	92,3	7,7	0
O Escolhas valoriza-me como eu sou	91,7	8,3	0
O Escolhas aposta em mim para o futuro	84,6	13,6	1,8
O Escolhas, hoje em dia, não serve para muito	2,4	97,6	0
O Escolhas ajuda a ter um bom emprego	69,8	28,4	1,8
O Escolhas ajuda a ser boa pessoa	95,3	4,7	0
O Escolhas ajuda a ser útil à sociedade	87,6	11,3	0,6
O Escolhas não é muito importante	3,6	96,4	0

Tabela 5 - Representações sobre o Programa Escolhas por parte dos inquiridos

Lendo as representações dos indivíduos acerca destas três instituições, vemos claramente que o PE se situa, em termos de importância atribuída, ao nível da família e da escola. Havendo variação na percentagem de respostas positivas entre instituições (com o Escolhas a ter o seu valor mais baixo na relação com o futuro profissional dos inquiridos e a escola na sua relação com a valorização individual do inquirido), a grande maioria das categorias 'positivas' obtêm percentagens no sentido da concordância com as afirmações acima de 70%. Ora, tal reforça a ideia de que, numa leitura cruzada com a questão das aprendizagens, o PE, ocupa esse posto de instituição complementar à família e, principalmente, à escola dado que este é tido como claramente importante na vida dos jovens. Assim, não espanta que 98,2% dos inquiridos afirme gostar de frequentar o Programa Escolhas e que, quando inquiridos acerca da razão da entrada no programa[18] (questão codificada após respostas dos inquiridos) as principais razões sejam as atividades fornecidas pelos projetos (28,8% dos casos), a melhoria do rendimento escolar/estudo (25,5% dos casos), os amigos e relações de convivialidade (17,8%) e a influência da família/professores/agentes influentes na comunidade ou instituição (15,4%).

No que diz respeito ao ano de entrada no programa, se encontrámos indivíduos que estão ligados ao programa desde 2002, a verdade é que a maioria dos jovens entrevistados frequenta o PE desde o ano de 2009 (14,7% desde esse ano, 38,7 desde 2010 e 19,6 desde 2011). Face a este assunto, devemos salientar que ora nos encontramos perante uma população beneficiária flutuante ora, e por outro lado, a questão da atratividade que um projeto pode exercer junto de uma determinada população tem um tempo de implementação que não é imediato.

Uma outra questão relaciona-se com a visão que os próprios indivíduos constroem acerca do seu futuro. Colocou-se a questão sobre como cada um/a perspetiva o seu futuro no espaço temporal de 10 anos. Esta questão[19], de cariz aberto, foi também codificada de acordo com as respostas obtidas. Este terá sido talvez o momento do inquérito por questionário que os inquiridos apontaram como o mais difícil. Ainda assim, as respostas revelam um dado interessante. Para a maioria dos nossos inquiridos,

[18] Constituem respostas de escolha múltipla.
[19] Constituem respostas de escolha múltipla.

o futuro está profundamente relacionado com o trabalho (a categoria ter uma profissão/um trabalho aglomerou 88,2% dos casos)[20].

Duas questões centrais parecem-nos importantes de abordar. Uma primeira prende-se com a discussão do futuro por parte dos inquiridos. Neste ponto, quando existe um processo de discussão do futuro, este dá-se com os pais e os amigos e recai sobre a importância da escola no quadro de uma vida futura.

> *"Dizem que eu tenho que me empenhar nos estudos para depois ser alguém..."*
>
> E1, 16 anos, R, Campinas.

> *"Muito. Às vezes quando estou a ouvir música é precisamente isso que muitas vezes me vem à ideia. É ponderar aquilo que posso estar a... que função posso passar a vir a desempenhar daqui a uns anos, em que é que posso estar a trabalhar, se será boa a minha relação com os colegas e com os patrões..."*
>
> E12, 18 anos, A, Viso

> *"Digo o que gostava de ser e eles... Com os meus pais e as minhas amigas dizem que eu tenho de seguir até ao 12º e seguir a faculdade."*
>
> E10, 11 anos, R, Campinas

Em segundo lugar, foi perguntado às crianças e jovens quem os apoiaria/apoiará neste projeto de futuro. Das possibilidades oferecidas, os posicionamentos corroboram o que acima fomos afirmando. Com 91,7% a família é sem dúvida a instituição que os apoiará, seguida pela escola (79,9%), pelos amigos (74,6%), pelo Escolhas (72,2%), por Deus (62,7%) e, finalmente, pela sorte (52,1%). Assim, temos que os nossos inquiridos assumem claramente uma visão pragmática do seu futuro, uma visão em que este se ancora nas suas escolhas e nos seus trajetos. Tal como na leitura que fazem do mundo, as dimensões exógenas parecem ter menos importância que as ações do dia-a-dia. Mais que Deus ou a Sorte, mais que a mística ou o acaso, é o pragmatismo da vida quotidiana, o seu esforço, o seu trabalho e as pessoas de quem gostam que contribuirão decisivamente para o desenrolar do seu futuro.

A reprodução social dos valores dominantes da sociedade faz-se sentir: estudar, ter um emprego e constituir uma família. Deixamos estas expetativas pela voz dos inquiridos:

[20] A este propósito apresentamos alguns exemplos de resposta a esta questão: "trabalhar na SONAE como o meu irmão"; "cabeleireira", "gostava de fazer alguma coisa ligada à informática ou desporto"; "polícia", "bombeiro", "futebolista"; "ter um bom emprego, e boa casa, com bons colegas "realizar o sonho do meu pai: ser médica"; "ter a faculdade feita e trabalhar em veterinária. Mas o que eu gosto mesmo é de cantar"; "uma grande mulher. Queria ser educadora de infância, boa mãe e boa dona de casa". "ser uma pessoa amiga, que ajuda as pessoas, que gosta de trabalhar. Ser veterinária."

"Uma pessoa com mais paciência, mais madura, mais definida, mais sabedoria... (...) Acho que há tempo para tudo. Ter família... vou construir a minha, ao meu tempo vou construir a minha... Morar pelo Porto... (...) Ai, ter alguma bebé nos meus colos a chamar-me mamã. Adorava! Acho que vai ser o momento mais feliz da minha vida. E encontrar a pessoa certa, acima de tudo. [E o que e a pessoa certa para ti?] Ninguém é perfeito. Alguém de que me saiba apoiar, que me saiba ajudar, que tenha paciência para as minhas birras, para os meus momentos de chatice... Que não desista! E que me apoie e que quando eu virar as costas talvez me vire na altura mas que depois saiba dizer 'já estás melhor?' E que me saiba sempre conquistar." // [Para ti é importante vencer… (...) porquê?] Porque já perdi demais! Agora só vou ganhar!"

E3, 17 anos, RL, Ramalde

"Isso é o sonho de qualquer um... é ter uma família, ter uma casa..." (...) "Para mim qualquer emprego dava. Para mim qualquer coisa é profissão... Se puder arranjar alguma coisa melhor para o meu futuro é bom, por exemplo, se der para uma empresa de informática é bom... Mas, se tiver de seguir a profissão do meu pai, pedreiro... Não interessa, é profissão à mesma..."

E2, 17 anos, R, Campinas.

Os depoimentos recolhidos apontam para um cenário de futuro assente na possibilidade de constituir uma família, assim como no valor do trabalho. Devemos ressalvar que a família assume uma representação crucial para os nossos inquiridos, embora no que diga respeito às suas famílias de origem termos assistidos a situações de relativa desagregação e desorganização. Em termos de socialização, denotámos pois uma importância social muito significativa atribuída à família.

Não podemos, pois, ser indiferentes aos princípios fundamentais da democracia, da liberdade de expressão e da promoção da igualdade. Durkheim terá tido esta preocupação em atribuir à escola, esse papel fundamental, de "moralizar"[21] e disciplinar a criança no sentido de promover a verdadeira integração social do indivíduo. Atualmente, a escola pode contar com a Educação Não Formal enquanto espaço educador dotado de fortes virtualidades.

Considerações finais

Os contextos de pobreza e exclusão social, designadamente de vivência em bairro social e em lar de infância e juventude, continuam a ser especialmente marcados por modalidades alternativas às modais de *organização social* e de *estruturação das relações familiares*. Deste modo, os nossos inquiridos constituem crianças e jovens que,

[21] E. Durkheim, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 2007.

por vezes, conhecem mais do que um agregado familiar ao longo da sua trajetória de vida; o que faz destes contextos, ambientes socialmente heterogéneos em termos de estrutura familiar.

O PE, enquanto medida de política social, procura promover a integração social das crianças e dos jovens. A população inquirida constitui, no âmbito dos *Projetos Escolhas*, o que se pode designar por *população flutuante*. Para além de frequentarem escolas diferentes e espalhadas pela cidade do Porto, acabam por encontrar nos *Projetos Escolhas* um ponto de encontro e de sociabilidade. Estas questões colocam ao próprio programa um desafio em termos de trabalho para a integração social, atendendo a que se está perante uma situação de diversidade, geográfica e social.

A *centralidade do fator trabalho* surge com forte expressividade na perspetiva dos inquiridos. Contrariando alguns estereótipos que a sociedade possui acerca dos pobres, para os nossos inquiridos, o fator trabalho constitui o elemento fundamental de interação social. A grande maioria dos inquiridos aponta para a sua importância na vida social. Os pais trabalham e eles aspiram a vir a trabalhar no futuro

Verificámos e concluímos acerca da *necessidade da triangulação educativa na vida das crianças e dos jovens em situação de pobreza e exclusão social*. Sendo estes contextos de vida restritos, em termos de oportunidades, a triangulação educativa abre perspetivas de vida possibilitando um alargamento da estrutura de oportunidades junto da população infanto-juvenil em questão. A possibilidade e contacto com outras realidades permite por um lado o reforço de algumas competências, nomeadamente as que as crianças e os jovens afirmam adquirir na família e na escola, assim como a descoberta de outras, mais relacionadas com a construção de uma imagem positiva de si próprio. Estas possibilidades contribuem para uma (re) construção da cidadania social, enriquecendo *o habitus* de vida da população infanto-juvenil abrangida pelos *Projetos Escolhas* em análise. Sendo assim, através da Educação Não Formal, podemos estimular a participação social das crianças e jovens e tecer caminhos e medidas de inclusão, de natureza educadora.

Referências bibliográficas fundamentais

Abrantes, P. (2010). "Desigualdades sociais na educação básica". In R. M. Carmo (coord.), *Desigualdades Sociais 2010 – Estudos e Indicadores.* Lisboa: Editora Mundos Sociais. 135-143.

Azevedo, J., Silva, A. S., Fonseca, A. M., (2000). *O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Valores e cidadania.* TEMA 2. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Benavente, A. (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal, Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benavente, A. & Correia A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.* Petrópolis: Editora Vozes.

Berger, P. e Luckmann, T., *A Construção Social da Realidade*, Rio de janeiro, Editora Vozes, 1999.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico.* Lisboa: Difel.

Coombs, P. H. (1973). *La Crise Mondiale de l'Éducation. Une Analyse des Systèmes.* Paris: Puf.

Coombs, P. H. (1985). *La Crisis Mundial en La Educación, Perspectivas Actuales*. Madrid: Santillana.

Coombs, P. H., Prosser, R. C., Manzoor (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.

Corsaro, William, "A Reprodução Interpretativa no brincar ao "Faz-de-Conta" das Crianças", in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, 2002, pp. 113-134.

Chrstensen, Pia e James, Allison, *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

Doise, W. & Mugny, G., *The social development of the intellect*. Oxford, Pergamon Press, 1984.

Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança, Da Participação À Responsabilidade*. Porto: Profedições.

Dubar, C. (1996). *La Socialisation, Construction des identités sociales et profissionelles*. Paris: Armand Colin.

Durkheim, E., *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 2007.

Fernandes, António Teixeira, "Desigualdades e representações sociais", in *Revista de Sociologia* nº 10 Porto, FLUP, 2000, pp.203-234.

Lewin, Kurt, *Resolving Social Conflicts Field Theory in Social Science*, Washington, A.P.A, Ed. 1997.

Moscovici , Serge, *La psychanalyse, son imagem, son public*, Paris, Puf, 1961.

Moscovici, Serge, *Representações Sociais: investigações em Psicologia social*, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2003.

Mead, G.H. *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social,* Buenos Aires, Paidós, 1972.

Miller, D. L., Mead, G. H., *Self language, and the world*, Austin, Texas, 1973.

Monteiro, A. R., *Los educadores y los derechos del niño*. Santiago do Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik, 2004.

Percheron, Annick, Socialisation *Politique*. Paris, Armand Colin, 1993.

Pais, José Machado, *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

Pais, José Machado, (1991). "Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida". *Análise Social*. XXVI (114). 945:987, *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro.* Porto. Ambar (1ª edição), 2001.

Pais, José Machado, Caims, David, Pappámikail, Lia. "Jovens europeus: retrato da diversidade". *Tempo Social*. v. 17. nº 2. 109:140, 2005.

Sarmento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália, Manuel Jacinto Sarmento, Tomás, Catarina, "Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: Metodologias Participativas dos mundos sociais das Crianças", in *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, V. 12, n. 13, jan./dez, 2005, pág. 49-5º.

GÉNERO, CIDADANIA e PRÁTICAS EDUCATIVAS: A PROMOÇÃO DA IGUALDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Helder Henriques [1] & Amélia Marchão [2]

[1] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - GRUPOEDE. NEISES, C3i, Instituto Politécnico de Portalegre, P-7300-110, Portalegre, Portugal. henriqueshelder@gmail.com.

[2] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre NEISES, C3i, Instituto Politécnico de Portalegre, P-7300-110, Portalegre, Portugal. ameliamarchao@esep.pt.

Resumo

A partir de uma ação de formação ministrada na ESE de Portalegre sobre questões de género pretendemos interpretar três aspetos: as conceções de género das formandas; o papel da Escola na promoção da igualdade de género; e, por fim, identificar e consciencializar crianças e estudantes do círculo profissional das formandas para esta problemática através da aplicação de estratégias pedagógicas inspiradas nos *Guiões de Educação, Género e Cidadania,* publicados pela Comissão para a Igualdade de Género. Ancoramos este trabalho na Teoria da Educação e nos Estudos Curriculares. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa com recurso a questionários e análise de relatórios.

1. Introdução

O propósito deste trabalho consiste na discussão e análise da problemática da igualdade de oportunidades entre o género masculino e o género feminino. Colocamos a Escola como elemento fundamental num processo de mudança capaz de equilibrar desigualdades e promover as mesmas oportunidades independentemente do género. Esta realidade só pode ser interpretada se os atores educativos tomarem consciência da sua importância e mobilizarem práticas pedagógicas e/ou educativas com o objetivo de identificar e consciencializar os seus grupos de crianças ou alunos/as para a mudança. Este estudo encontra-se ancorado a um conjunto de autores que trabalham esta problemática de modo interdisciplinar (Amâncio, 1993; Bourdieu, 2013; Nunes, 2007; Scott, 1998; Vieira, 2006, 2012; Nóvoa, 1992; Silva, 2012), e que integram o universo científico da Teoria da Educação e dos Estudos Curriculares com o objetivo de favorecer um olhar plural sobre o tema. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma análise qualitativa realizada a partir dos dados colhidos através de questionários aplicados às formandas ao longo da atividade formativa. Acrescente-se que também utilizamos como recurso documental os relatórios/trabalhos produzidos sobre a aplicação das suas experiências pedagógicas no espaço escolar. Esta é uma matéria fundamental que tem de ser transversal ao sistema educativo onde todos devem estar implicados.

2. Género e cidadania: tecer a igualdade de oportunidades

No decorrer das últimas décadas as questões relacionadas com o género têm ocupado vários saberes do ponto de vista conceptual e empírico colocando no centro do interesse científico esta categoria social, como mais uma forma de analisar a sociedade do

passado e do presente, emergindo o próprio conceito como uma intensa e complexa plataforma de discussão onde se entrecruzam vários processos e relações.
Em Portugal, a problemática referida tornou-se mais presente na década de 90 da centúria passada (Joaquim, 2004). Os estudos de Lígia Amâncio (1993), entre outros, constituíram um importante contributo para a compreensão da problemática de género. A autora considera que:

"No pensamento social, a dominância simbólica do masculino resulta, portanto, da estreita interrelação entre a representação do "ser homem" e a do "ser indivíduo". É precisamente, porque no processo de construção social do género masculino e feminino se confunde o masculino com o indivíduo (…) que faz com que a identidade masculina seja vivida e percebida enquanto singularidade "real" que obscurece a sua origem colectiva" (p.128).

Esta articulação – homem e indivíduo - com que a autora nos interpela, possibilitou ao longo do *devir histórico* a produção de um conjunto de estereótipos sociais que se encontram vinculados aos atributos físicos e às características fisiológicas que distinguem ambos os sexos. Ora, esta é uma dimensão somente biológica que não tem em conta um conjunto de aspetos que ampliam a compreensão sobre o ser humano e os seus comportamentos, atitudes e ações.
A categoria social que estamos a discutir – Género – tem em consideração aspetos que são construídos social e culturalmente. Género, ancora-se essencialmente a atributos de natureza psicológica e a "aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade" (Cardona et al., 2012: 12). Esta é uma categoria variável no espaço e no tempo e a sua interpretação e discussão encontra-se dependente dos diversos contextos que pretendemos analisar.
Joan Scott numa tentativa de definição da categoria de género aponta para a existência de duas partes articuladas entre si, embora do ponto de vista analítico diferentes. Por um lado, considera que "o cerne da definição reside numa relação completa entre duas proposições: género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças visíveis de sexo e género é uma forma primária de nos referirmos a relações de poder" e continua quando refere que "o género é o primeiro domínio com o qual ou através do qual o poder se articula" (Scott, 1998: 66). Esta afirmação remete-nos para um universo de violência simbólica que se encontra presente desde o nascimento da criança (ou mesmo durante o período de gravidez – altura em que a família consciencializa o modo de tratamento do futuro membro). A construção do género é fruto de um percurso histórico tornando-se uma categoria social operativa para a compreensão da sociedade em que nos inscrevemos e do modo como interagimos uns com os outros.
Importa, então, reconceptualizar os discursos relacionados com a construção social do género masculino e feminino que circulam na sociedade, de um modo atribuído e natural, que constituem a base dos estereótipos sociais de género. Os estereótipos "constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular", assim todos os membros de um determinado grupo social "tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se os indivíduos pertencessem a categorias internamente homogéneas" (Vieira et. al, 2012: 26). Significa, portanto, que os estereótipos têm essencialmente a ver com aquilo que o "outro" espera de cada um dos membros de um determinado grupo. É neste sentido, acreditamos, que a historiadora Joan Scott se refere quando fala na categoria de género como uma forma de domínio e/ou poder sobre a sociedade.

Deste modo, torna-se cada vez mais premente desconstruir os estereótipos sociais de género e contribuir para uma sociedade mais igual e menos pensada em função do que se espera "naturalmente" de cada um dos seus membros. O desenvolvimento deste princípio prende-se com o conceito de cidadania. Na verdade, cidadania implica solidariedade, tolerância e igualdade. O exercício de cidadania consubstancia-se nos direitos e deveres, não apenas numa lógica da cidadania civil, mas sobretudo através do desenvolvimento de uma cidadania social, democrática e inclusiva. É por isso que corroboramos a seguinte afirmação:

"Pretender a emancipação e uma cidadania inclusiva das diversas identidades deve implicar a manutenção pela busca da igualdade de direitos e oportunidades como um objetivo essencial, sendo a metodologia a procura de áreas de compromisso, de criação de interesses comuns e de sistemas de governação capazes de acomodar as diferenças de forma pacífica" (Vieira et. al, 2012: 39).

O sistema educativo pode constituir-se como uma "área de compromisso" agregadora de interesses neste domínio produzindo práticas pedagógicas transversais aos diferentes ciclos de estudo na vertical (desde a educação pré-escolar até ao ensino superior). A Escola pode ter aqui um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, não negando diferenças entre indivíduos, respeitando "os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades" (Vieira et. al, 2012: 39).
A educação para a cidadania deve procurar fortalecer a coesão social promovendo a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Pretende-se uma educação na cidadania através do exercício relacional do indivíduo e daí construir e aprofundar os valores do respeito pelas diferenças e pela diversidade cultural. A educação para a cidadania deve ser entendida como um processo de capacitação dos/as discentes de todas as idades, daí sobressaindo uma lógica de compromisso, de respeito e transformadora do ponto de vista social (Vieira et. al, 2012: 45). Este trabalho deve passar também pela formação dos/as próprios/as professores/as neste domínio (Nóvoa, 1992), alertá-los/as para esta necessidade e para o seu papel central na construção de uma sociedade mais justa e igual.
A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género em articulação com a ESE do Instituto Politécnico de Portalegre estabeleceram um protocolo que visava formar atores educativos dentro desta temática. Particularmente, desenvolveu-se uma ação de formação intitulada "Currículo na Educação Básica e contributos para a formação global do/a aluno/a: a construção da identidade de género e cidadania" que foi ministrada por quatro docentes (três professoras e um professor). É sobre esta formação e aquelas que a frequentaram que apresentaremos algumas ideias no ponto seguinte.

3. Os atores educativos e as conceções de género: um olhar sobre o quadro

A Escola tem um papel central na construção da identidade de género. As/Os educadoras/es e professoras/es devem promover de um modo consciente a igualdade de oportunidades entre o género masculino e feminino. O currículo deve ter um papel relevante como elemento de equilíbrio entre a presença de discursos mais associados a um dos géneros. Para isso é necessário agir de um modo transversal e adaptar as orientações curriculares e os conteúdos das componentes letivas com o objetivo de favorecer e flexibilizar a gestão curricular (Roldão, 1999) atribuindo aos/às

educadores/as e professores/as a possibilidade de construção de projetos curriculares adaptados ao meio e às características do grupo que os profissionais conhecem (Silva e Saavedra, 2012: 63). A educação para a igualdade de oportunidades entre géneros deve implicar a escola e os seus membros neste processo de inclusão e não discriminação.
A este propósito a ação de formação proporcionada no espaço da ESE de Portalegre revelou, desde muito cedo, o interesse por estas matérias ao envolver quatro docentes com interesses científicos diversificados (História, Educação Pré-Escolar, Literatura e Formação de Adultos). Logo no primeiro momento esta problemática estava já a criar uma "área de compromisso" que haveria de dar os seus frutos. Lançado o desafio das inscrições, depressa foram preenchidas as vagas disponíveis (20). O público que frequentou a ação de formação era exclusivamente composto por educadoras e professoras. Encontramos formandas que não possuíam qualquer experiência na sua área de formação e uma larga maioria com uma ação pedagógica há muitos anos. A média do tempo de serviço deste grupo era de quase 17 anos (16,85).

Tabela I – Distribuição do grupo por níveis de ensino.

Educação Pré-escolar	**1. Ciclo**	**2º Ciclo**	**3º Ciclo e secundário**	**Educação Especial**
10	4	4	1	1

Fonte: Questionário aplicado ao grupo participante na ação de formação, ESEP.

Verificamos que esta ação de formação despertou maior interesse aos profissionais associados aos primeiros níveis de ensino. Destaca-se o elevado número de educadoras que considerou a pertinência da problemática em discussão. O grupo caraterizou-se por possuir, na sua maioria, como habilitação académica uma licenciatura. No entanto, encontramos três profissionais com bacharelato, três com mestrado académico e uma formanda que possuía um mestrado profissionalizante. Maioritariamente, este grupo era proveniente de instituições escolares do distrito de Portalegre, sobressaindo os agrupamentos escolares da cidade de Portalegre.
No começo da formação as participantes revelaram que as suas principais motivações para a frequência deste curso eram três: em primeiro lugar, o interesse pela temática e a atualização de conhecimentos; em segundo lugar, a necessidade de créditos para a sua carreira e, por fim, o interesse em melhorar práticas pedagógicas e educativas nos diferentes níveis de ensino a que se encontravam associadas. Também se verificou que procuraram este espaço formativo pelo facto de ser um "tema que tem estado muito em voga".
Questionadas sobre as ideias que transportavam sobre a problemática da ação de formação – as questões de género – distinguiram-se dois tipos de resposta relacionadas entre si: a igualdade entre sexos (numa conceção mais biológica); e, direitos iguais e igualdade de oportunidades (demonstrando já alguma operacionalização da categoria social de género). Estas respostas revelaram que já existia um entendimento base sobre os problemas que procuravam resolver e/ou identificar/apresentar na formação. A questão da igualdade e a desconstrução de estereótipos encontrava-se sempre presente nas diferentes opiniões manifestadas quer numa perspetiva biológica ou enquanto categoria social. Esta consideração ganhou corpo quando as formandas referiram que era urgente combater atitudes reproduzidas socialmente e "evitar comportamentos reprováveis" ou "dissipar a ideia de que há aspetos que são mais atribuídos às mulheres e aos homens (…)". É a ideia de igualdade que se encontra em causa nestas considerações.

No mesmo sentido, sublinha-se a necessidade de agir de modo a alcançar a "desejável mudança". A ideia de mudança implica uma alteração de atitudes face às que ainda persistem. Por isso, uma das formandas referia que "claramente é urgente uma mudança (…) [especialmente] na esfera do espaço privado onde os papéis ainda (…) continuam desiguais", acrescentando, outra formanda, que aquilo que se encontra em causa nesse processo de mudança "é a construção da cidadania" e que, assim, devemos lutar por "uma sociedade democrática e igualitária". O consenso no seio do grupo era evidente. Todas consideravam que era preciso mudar e que isso podia passar pela dimensão escolar e pelas práticas educativas e/ou pedagógicas ocupando professores/as e educadoras/es um papel central.

Questionadas sobre a aplicabilidade de estratégias ou práticas pedagógicas no seu quotidiano profissional consideraram (com exceção de uma formanda que não respondeu) que tinham em conta as questões da igualdade de oportunidades entre género masculino e feminino nos seus contextos educativos, práticas pedagógicas e salas de aula/atividades. No entanto, quando se solicitou para objetivarem com alguns exemplos as respostas eram muito vagas ou, em alguns casos, inexistentes revelando-se um certo paradoxo.

A mesma questão foi colocada, mas desta vez direcionada especificamente para os grupos de alunos/as/ crianças com que lidavam no seu dia-a-dia. Neste caso, no universo de respondentes, onze formandas referiram que não verificavam comportamentos estereotipados nos seus grupos, enquanto que sete referiram que esses comportamentos existiam e uma formanda disse que apenas por vezes o verificava (uma das formandas não respondeu). Tivemos curiosidade em perceber quais os níveis de ensino onde a maioria de respostas se situava. Das onze respostas negativas, oito pertenciam a profissionais da Educação Pré-Escolar e três do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Evidenciando, portanto, que há uma maior tolerância e sentido de igualdade nos primeiros anos de vida das crianças e concretamente entre os 3 e os 9 anos de idade. É precisamente no interior deste arco temporal, especialmente entre os 3 e os 6 anos, que melhor se pode aproveitar esta flexibilidade cognitiva das crianças para evitar comportamentos estereotipados e promover a igualdade de género através de práticas pedagógicas que obrigam à reflexão e à compreensão do valor da igualdade.

No caso das respostas positivas (sete) verificou-se que os níveis de ensino visados foram os seguintes: duas em Educação pré-Escolar; uma no 1.º Ciclo do Ensino Básico; duas no 2.º ciclo do Ensino Básico e uma resposta associada ao 3.º Ciclo e Secundário e Educação Especial. No conjunto das respostas positivas (7) as formandas identificaram alguns estereótipos "atribuído social e culturalmente" a crianças do sexo masculino e do sexo feminino. Referiram que era possível identificar comportamentos e/ou atitudes estereotipadas em rapazes e em raparigas. No caso do sexo masculino sublinharam, de acordo com a sua experiência profissional, que as crianças e/ou jovens estudantes tendem a distinguir-se através do argumento da força física e pelas habilidades coincidentes com desportos que a sociedade espera deles. Neste sentido, uma das formandas referia que no âmbito da sua prática pedagógica (Educação Pré-Escolar) escutava algumas vezes que "as meninas não têm força para levantar mesas" ou que os "meninos preferem a área da garagem e dos jogos de mesa". No entanto, também com as crianças e/ou jovens do sexo feminino isso se tornava evidente quando tentavam reproduzir aquilo que cultural e socialmente estava enraizado. Segundo algumas formandas " as meninas preferem a dança, a área da casinha; preferem cor-de-rosa".

A discussão no seio do grupo de formandas permitiu concluir que "as meninas gostam mais de projetar papéis sociais de donas de casa" e, uma das participantes, exemplifica com uma situação concreta de uma criança do sexo feminino que pediu colaboração a

uma criança do sexo masculino numa atividade relacionada com trabalhos domésticos, ao que esta respondeu que não podia colaborar "porque o pai não o faz quando a mãe pede (…)". Realça-se aqui a importância do contexto familiar na reprodução de estereótipos sociais e a necessidade de implicar as famílias na promoção da igualdade tornando-se fundamental a aposta na educação familiar.

Identificadas algumas atitudes relacionadas com aquilo que a sociedade espera dos seus elementos mais jovens quisemos compreender o que fazem as educadoras e/ou professoras quando se deparam com as mesmas. Assim, identificamos três grupos de ação nos diferentes contextos educativos: um primeiro grupo, mais associado aos primeiros níveis de educação/ensino, que perante uma qualquer situação estereotipada afirmou que "tenta arranjar brincadeiras em que participem todos (…)" de modo a promover, através do lúdico, a ideia de igualdade; um segundo grupo, que afirmou que a principal estratégia passa pelo diálogo e pelo questionamento promovendo a reflexão dos jovens. A formanda referia que "questiono para que ele próprio explique a sua ideia ou comportamento, fazer pensar e dialogar, implicá-lo na sua forma de agir e pensar". O terceiro grupo, articulado com os anteriores, assumiu a importância da transversalidade do currículo e para isso torna-se urgente "elaborar e aplicar projetos que contrariem estas tendências [estereotipadas]".

Em qualquer um dos casos percebe-se a necessidade da promoção da igualdade de oportunidades entre géneros. As estratégias utilizadas são diversificadas e adaptadas aos diferentes níveis de educação/ensino com que estas formandas lidam no seu quotidiano profissional. Há, no entanto, uma característica que é comum a todas elas: a necessidade de mudança. É neste sentido que as participantes nesta formação foram incentivadas a construir as suas experiências pedagógicas e/ou educativas de modo a identificar comportamentos e/ou atitudes estereotipadas e a potenciar junto dos seus grupos de crianças ou alunos/as a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas. É o que descrevemos no ponto seguinte.

4. Experiências pedagógicas e/ou educativas: cinco exemplos.

A Escola deve ser em si mesma um agente de mudança. Mais do que reagir, deve antecipar e desenvolver valores conducentes a práticas responsáveis, atitudes não discriminativas e constituir-se como um verdadeiro fórum democrático. Neste contexto os/as educadores/as e professores/as devem ser conscientes de tudo o que desenvolvem com os seus grupos de crianças ou alunos, formal ou informalmente. Tudo o que se diz e faz pode ser apropriado e reproduzido pelos diferentes intervenientes (crianças e alunos/as) nos diversos contextos educativos.

Ao longo da formação todas desenvolveram atividades nos seus espaços educativos. Destacamos apenas cinco tipos de atividades/situações, em jeito de exemplo, construídas pelas formandas, cujos resultados foram apresentados em sessão pública na ESE de Portalegre. A escolha que fizemos tem a ver com a sequência dos diferentes níveis de educação/ensino.

A primeira atividade, associada à Educação Pré- Escolar, consistiu na construção de uma narrativa (realizada pelas formandas) intitulada "O aniversário da Mónica". Foi lida às crianças com o objetivo de compreender que presentes/prendas cada uma das crianças poderia oferecer à protagonista da narrativa. Esta atividade foi aplicada a crianças de 4 e 5 anos de idade que foram incentivadas a, primeiro, discutir e refletir sobre a narrativa e depois a escolher, através de um diálogo orientado, um presente que gostariam de oferecer à aniversariante. Assim, a criança A, do sexo masculino, referiu que "eu dava um carro, mas tinha de ser cor-de-rosa"; já a criança B, do sexo feminino,

respondeu "eu dava um livro da barbie". As respostas não podiam ser mais evidentes no que respeita à reprodução de atitudes culturalmente instituídas. O menino que aceitava oferecer um carro, mas a cor devia ser aquela que "melhor" representava o género da aniversariante; e a menina que considerava que um presente associado à Barbie seria uma opção adequada.

As educadoras questionaram estas escolhas e verificaram a rápida capacidade de adaptação aos argumentos apresentados pelas profissionais no sentido da tolerância e da não discriminação. Quando a criança A foi confrontada com a escolha do seu presente e se lhe perguntou se o carro podia ser de cor azul, respondeu afirmativamente "porque a [Mónica] tinha de gostar dele" evidenciando-se os resultados do diálogo promovido (Relatório de formação A, 2014, apêndice 2).

A segunda situação, também associada à Educação Pré-Escolar, tem a ver com a importância da família na desconstrução de estereótipos de género. A atividade consistiu num pedido de colaboração aos encarregados de educação (homens) para participarem, no âmbito do dia do pai, na realização de uma salada de frutas. Desde logo, surgiram várias dificuldades como nos conta a educadora: "Quando enderecei o convite aos encarregados de educação para participarem nas atividades do dia do Pai a maioria alegou de imediato que não tinha disponibilidade de horário e que este tipo de atividades está mais vocacionada para as mulheres". Apenas três encarregados de educação, num universo de 21 crianças, mostraram interesse em participar na realização de tarefas em conjunto com as suas crianças o que evidencia bem uma sociedade marcadamente patriarcal onde a mulher continua maioritariamente a assumir a responsabilidade da educação das crianças (Vieira, 2006) (Relatório de formação B, 2014: 4).

A terceira situação, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, mais especificamente, no âmbito de atividades de enriquecimento escolar (Inglês), a professora propôs uma atividade onde os alunos respondiam à seguinte questão: "O que podem os pais e as mães fazer?". Evidenciaram-se nas respostas ideias muito estereotipadas. Desde logo, aos pais associaram atividades como: jogar *Wii*; trabalhar; andar de bicicleta; jogar à macaca; colorir; jogar futebol; correr, saltar e descansar. Já as respostas quanto às tarefas das mães: passar a ferro; lavar a roupa; cozinhar; fazer trabalhos domésticos; limpar o chão; lavar a loiça, tratar do jardim ou limpar o pó. Os/As alunos/as, quando questionados pela razão das suas escolhas argumentaram que "era o que os pais faziam em casa: os pais chegam cansados a casa do trabalho e sentam-se no sofá ou chegam e não fazem nada" (Relatório de formação C, 2014: 11). Coube à professora a demonstração de que pais e mães podem fazer as mesmas atividades e que podem, e devem, colaborar dado que ambos, de uma forma ou de outra, trabalham durante todo o dia.

A quarta situação proposta no âmbito do 2.º Ciclo do Ensino Básico teve como objetivo compreender o que rapazes e raparigas fazem nos seus tempos livres. A professora inquiriu a sua turma de 24 alunos/as e percebeu que também aqui se evidenciam comportamentos e escolhas estereotipadas. Percebemos que no interior da Escola as raparigas preferem ocupar-se com atividades relacionadas com a patinagem (5) e fora da Escola com a dança (4) e a natação (3). Quanto aos elementos do sexo masculino, na escola optam por se dedicarem ao Hóquei em Patins (7) e, fora da Escola, ao futebol (5) e a uma banda (1). Há, no entanto, uma atividade que é realizada em comum fora da instituição escolar: o judo (3 rapazes e 2 raparigas). Quando confrontados com estas escolhas as raparigas, na sua maioria, responderam não terem interesse no futebol porque " (…) eles são mais brutos e competitivos". Concluiu a formanda, depois da atividade realizada que "os rapazes [estão] mais virados para os aspetos físicos, atléticos

e relacionados com a imagem do corpo, enquanto as raparigas dão importância à socialização, ao lado mais ligado à estética e à beleza" (Relatório de formação D, 2014). Neste seguimento, surge o último exemplo. Proporcionou-se uma situação que tinha como propósito compreender as perceções de estudantes do 12.º ano de escolaridade quanto à preocupação com o corpo e o aspeto físico. Para ambos, rapazes e raparigas, esta é uma questão relevante dado que "reconhecem o exercício físico e a alimentação equilibrada [como] fatores fundamentais" associados a um processo que facilita a atração entre homens e/ou mulheres. A título de curiosidade quando questionados sobre o que para eles significava ter um corpo ideal, os jovens do sexo masculino responderam: "ter músculos definidos e não ser obeso"; as jovens do sexo feminino salientaram a importância de "ser saudável, ter pernas finas e barriga lisa, não ser obesa e ser gostosa" (Relatório de formação E, 2014). Claramente há uma reprodução de ideias estereotipadas em homens e mulheres. Os primeiros, que pretendem atrair através do exercício físico mostrando músculos tonificados; as segundas que valorizam um ideal de beleza determinista que circula na sociedade. Porém, também devemos salientar que a preocupação com a estética é de ambos, eventualmente indício do processo de construção da mudança social que se encontra em curso.

A intervenção pedagógica é essencial no processo de desconstrução de realidades dadas como adquiridas e "naturais". Cabe ao/à docente alertar e consciencializar os seus grupos de crianças ou alunos/as, em colaboração com as famílias, para esta temática que deve ser transversal ao sistema educativo.

5. Considerações finais

Este trabalho permitiu compreender que a problemática relacionada com as questões de género é muito atual. A Escola e os diferentes atores educativos têm um papel central no desenvolvimento de uma cidadania ativa e que promova a igualdade de oportunidades de género, uma cidadania plural e relacional onde se potencie a mudança de atitudes e comportamentos estereotipados como aqueles que as situações de aprendizagem realizadas pelas formandas no âmbito da ação de formação demonstraram existir.

Conclui-se que este processo deve ser iniciado logo no jardim-de-infância, em colaboração com as famílias, porque é nestes "espaços" que se começa a construir e a formar a identidade de género.

O trabalho realizado pelas formandas demonstra claramente que há muito caminho a percorrer. De um modo mais explícito ou oculto a valorização de um dos géneros (masculino ou feminino) em detrimento de outro é algo que devemos combater através de teorias e práticas (Nunes, 2009) que promovam o equilíbrio enquanto mudança significativa na escola e na sociedade. Uma sociedade mais justa será sempre uma sociedade onde a discriminação tem cada vez menos lugar. Terminamos com o testemunho ilustrativo de uma professora, retirado de um dos relatórios produzidos no âmbito da formação, sobre a pertinência de refletir sobre esta problemática:

"(…) quer a oficina de formação quer as aulas desenvolvidas com os alunos mostraram que existem ainda muitas ideias estereotipadas no que respeita à questão de género. Na realidade, não posso deixar de reconhecer que a identidade de género e cidadania é um tema importante a tratar com os alunos, mas é também um tema pertinente a abordar com os próprios educadores e professores, uma vez que também estes revelam algumas dessas ideias que devem ser evitadas e tal revela-se inevitavelmente na sua prática profissional". (Relatório de formação C, 2014: 14)

A promoção da igualdade de oportunidades é um processo difícil, com muitas variáveis e que vinga em raízes mergulhadas num passado longínquo (Henriques & Lousada, 2013). Todos devemos implicar-nos neste processo.

Referências Bibliográficas

Amâncio, L. (1993). "Género – Representações e Identidades", *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º14, pp. 127-140.
Bourdieu, P. (2013). *A Dominação Masculina*, Lisboa: Relógio de Agua.
Cardona, M. J. et al. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
Henriques, H. & Lousada, I. (2013). "S(em) ideias para a Educação: ou do feminismo delas". In *Educação e Formação de Professores: His*tória (s) e Memória (s), Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
Joaquim, T. (2004). "Ex-Aequo: contributo decisivo para um campo de estudos em Portugal". *Estudos feministas*, 12, Set. /Dez., pp. 88-93.
Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente". In *Os professores e a sua Formação*, Lisboa: D. Quixote, pp. 13- 33.
Nunes, M. T. (2009). *O Feminino e o Masculino nos Materiais Pedagógicos (In) visibilidades e (des)equilíbrios*, Lisboa: CIG.
Nunes, M. T. (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História*, Lisboa: CIG.
Pomar et al. (2012). *Guião de Educação - Género e Cidadania – 2.º ciclo*. Lisboa: CIG.
Relatórios de formação A, B, C, D, E (2014).
Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em análise,* Porto: Porto Editora.
Scott, J. (1998). "The problema of invisibility". In *Retrieving Women's History*. New York: Berg, pp. 5- 29.
Silva, P. & Saavedra, L. (2012). "Género e Currículo" In *Guião de Educação: Género e Cidadania 2º Ciclo*, Lisboa: CIG, pp. 49 - 66.
Vieira, C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. «Coleção Mudar Atitudes», nº 15, Lisboa: CDIM.
Vieira, C. (2006). É *menino ou menina? Género e Educação em contexto familiar*, Coimbra: Almedina.
Vieira, C. et al (2012). "Género e Cidadania". In *Guião de Educação: Género e Cidadania 2º Ciclo*, Lisboa: CIG, pp. 7-48.

Inclusão e educação especial na atualidade: uma incursão a partir das perspectivas dos professores

Sara felizardo – Escola Superior de Educação de Viseu
Esperança Jales Ribeiro – Escola Superior de Educação de Viseu

Na atualidade, a educação inclusiva assume uma centralidade no quadro dos discursos políticos e nos dispositivos legais, constituindo a agenda atual da comunidade educativa internacional. A escola inclusiva é conceptualizada como um espaço aberto, onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno deve ser reconhecida e valorizada e, consequentemente, assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na adoção de estratégicas pedagógicas diferenciadas. Convergentemente, a diversidade não pode ser concebida como um constrangimento, mas antes, uma oportunidade de inovação, potenciadora do desenvolvimento de todos os alunos e do próprio professor, que tem aqui um contexto propício ao aperfeiçoamento das suas competências pessoais e profissionais. No contexto nacional, temos vindo a assistir a um conjunto de mudanças conceptuais e sócio-legais e, neste sentido, as alterações previstas no Decreto-Lei n. 3/ 2008, de 7 de janeiro foram o nosso alvo de análise. O presente estudo, de caráter exploratório e descritivo, tem como objetivo analisar as perceções dos professores de educação especial sobre questões relativas à inclusão e às mudanças previstas na legislação em vigor. A amostra é constituída por 62 professores de educação especial de escolas da região de Viseu. Os resultados revelam que a legislação acentua o envolvimento dos pais na avaliação; os pais conhecem o programa educativo mas não participam na sua elaboração; o normativo não contribui para melhorar a inclusão, mas melhorou a articulação dos serviços; a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) não veio facilitar os procedimentos, sendo necessário um maior investimento na formação dos profissionais e na construção de instrumentos de avaliação adequados ao referencial da CIF.

Palavras-chave: *inclusão*, educação inclusiva, *Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais*

(DES) IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA ALUNOS DE BAIXA RENDA BOLSISTAS EM ESCOLAS PARTICULARES

Profa. Dra. Simone Gadelha de Souza
Coordenação dos Cursos de Pedagogia e Letras
Faculdade do Vale do Jaguaribe -FVJ, Aracati, Ceará, Brasil,
e-mail: sgadelha@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo objetivou verificar se há igualdade de oportunidades, a partir de uma análise sobre o papel das escolas particulares, na inserção de alunos à Universidade. Esta pesquisa de abordagem empírico-analítica caracteriza-se como uma pesquisa correlacional de enfoque quantitativo. Os sujeitos foram os alunos de escolas particulares, situadas na região Nordeste do Brasil. Os resultados mostraram que, na fase final– do processo seletivo, os alunos de baixa renda bolsistas não alcançam aprovação. Concluiu-se que não basta cursar o ensino médio em uma escola particular, nem mesmo naquelas que anunciam um alto índice de aprovação.
Palavras-chave: Educação Brasileira. Escola Particular. Desigualdade Social.

1. Introdução

Quais seriam as chances dos alunos de baixa renda que estudaram em escolas particulares no ensino médio de serem aprovados em vestibulares de Universidades Federais? A pergunta parece fazer sentido se considerarmos que, no Brasil, quando o assunto é a capacitação dos estudantes para alçarem os cursos superiores em Universidades Federais, os estudos têm se concentrado em uma discussão sobre a escola pública. Tais debates resultam na declaração de que estes alunos não ascendem às Universidades Federais porque participam de um ciclo vicioso: a baixa renda familiar obriga seus pais destes a lhes matricularem nas escolas públicas, que, por sua vez, apresentam má qualidade no ensino, levando os alunos à reprovação nos vestibulares das Universidades Federais.

Por essa via, o governo tem apresentado medidas para "democratizar" o acesso dos estudantes ao ensino superior. Uma das alternativas, proposta mais recentemente, é o *Sistema de Cotas*. A nova Lei, aprovada pelo Senado em 07 de agosto de 2012, prevê que 50% das vagas de todos os cursos e turnos das Universidades Federais sejam reservadas a estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Uma parte dessas vagas deve ser dedicada a negros, pardos e índios, e outra a alunos com renda familiar igual ou menor a um salário mínimo *per capita*.

Ao aprovar essa Lei, o governo reconhece que há uma deficiência no ensino médio das escolas públicas. Alguns estudos já publicados, que fazem uma comparação entre a escola pública e a escola privada, denunciam que a escola pública não tem cumprido seu papel de capacitar seus alunos para competir em condições de igualdade nos processos seletivos dos vestibulares das Universidades Públicas Federais com aqueles que saem das escolas particulares.

Desse modo, antes da aprovação da Lei do Sistema de Cotas, o entendimento que se tinha sobre o assunto era de que o caminho que poderia permitir a entrada no ensino superior em Universidades Federais passava pela escola particular. Esta "crença" está

particularmente disseminada no universo que delimita nossa pesquisa: Quatro escolas particulares situadas na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, localizado no nordeste brasileiro. Nesta investigação, questionou-se: seria procedente o consenso de que as possibilidades de ingresso só poderiam ser obtidas, sobretudo, dentro de uma estrutura escolar apresentada pelas escolas particulares? O que há de "especial" nessas escolas, onde, até mesmo aqueles alunos que apresentavam lacunas e inconsistências em suas trajetórias escolares, pareciam obter aprovação? **Dentro desta discussão, configurou-se um problema de pesquisa:** Qual o grau de influência da renda familiar na aprovação no vestibular da Universidade Federal do Ceará dos alunos pertencentes à rede particular de ensino?

2. O Conceito de Escola pela Teoria da Reprodução

Estudar a educação no contexto da realidade brasileira recente, a partir de um enfoque da sociologia da educação, exige que sejam recapitulados os limites e as possibilidades das teorias mais utilizadas em pesquisas desta natureza.

Em *O marxismo encontra Bourdieu,* Burawoy promove "diálogos imaginários" entre Marx e Bourdieu. Ainda que crítico de Bourdieu, Burawoy reconhece que aquele "elaborou o que Marx deixara sem elaborar, a saber, as chamadas superestruturas sociais, com uma análise mais estrutural e funcional, do que somente histórica". (BURAWOY, 2009, p. 16). O ponto de interseção assinalado está fincado no fato de que ambos discutiam o desvelamento da dominação e que esta não era percebida como tal. Porém, em Marx, a questão é vista por uma ótica econômica e, em Bourdieu, por uma ótica simbólica. Assim, Bourdieu avança no conceito de luta de classes marxista e debate sobre as causas e consequências simbólicas desse embate entre as classes. Com isto, há uma estrutura de classes diferente da marxista e que se permeia pela cultura. Contudo, assim como em Marx, tal estrutura é permeada pela relação de dominação e de exploração.

Confirmando tal posição, em outro momento, Bourdieu e Passeron (2010) dentro de uma perspectiva histórica constroem uma crítica à sociedade capitalista (a francesa do século XX), utilizando a estrutura de classes como objeto de estudo. Esses teóricos, sob influência do pensamento dos clássicos e se utilizando de categorias marxistas, analisam que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes. O primeiro dos mecanismos se manifesta no mundo das "representações simbólicas ou ideologia" e o outro atua na própria realidade social. Entende-se que esses autores se contrapõem à teoria marxista, não no sentido de negar a luta de classes, mas de apresentar um neologismo para exemplificar a complexidade das relações que ocorrem na contemporaneidade. O embate se estabelece no papel da escola, já que, para Marx e seus seguidores, a escola deveria ser transformadora. Entretanto, para a *teoria da reprodução* em Bourdieu e Passeron (2010), a escola não promove a igualdade, tampouco soluciona as questões sociais; na verdade, intensifica-as à medida que reproduz internamente as relações de poder, cristalizando um *status quo*. Ou seja, a escola se transforma num *lócus* que espelha a sociedade em que está inserida e privilegia a classe dominante quando transforma em "capital cultural" o legado econômico da família. Por essa razão, trata-se aqui da educação, em especial, a questão da *teoria da reprodução* de Bourdieu, consolidando a desigualdade social na escola.

Na obra *A Reprodução*, seus autores discutem a desigualdade de classes e a relacionam com a "probabilidade de êxito". Significa que o sistema exclui os fracos e não se preocupa mais em redimi-los, não tem interesse algum em integrá-los à

sociedade, pois eles já passaram pelo que Bourdieu chamou de "estrutura de oportunidades". Está relacionada ao "exame" utilizado como uma ferramenta, um meio para que as desigualdades ocorram. Ele é, ao mesmo tempo: a avaliação, a seleção, a probabilidade, o êxito e a exclusão do indivíduo. Uma falsa estrutura de igualdade social regida pela hierarquia dos êxitos escolares.

Bourdieu e Passeron (2010) propiciaram uma compreensão do conjunto de relações sociais que fundam as situações de discriminação, bem como deram a conhecer e analisaram os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam. De modo geral, a exclusão é imputada à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho, e outros.

Dessa forma, a escola cumpre simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista. Portanto, a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois é a cultura da classe dominante que se sobrepõe a tudo; ideia essa oriunda da luta de classes da teoria marxista. Vale ressaltar, entretanto, que, na teoria marxista, o que está proposto é a transformação social pela revolução, protagonizada pela classe dominada. Na teoria de Bourdieu, é a classe dominante que se mantém no poder, que se impõe e ainda imprime na classe dominada a sua *marca,* a qual Bourdieu definiu como *violência simbólica*. Mirar a desigualdade educacional brasileira pelas lentes que pautam os preceitos de Pierre Bourdieu é ligar, na explicação dessas desigualdades escolares, o fator cultural ao peso do fator econômico. Para Bourdieu, *o capital cultural* constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar, facilitando a aprendizagem dos conteúdos e códigos que a escola veicula e sanciona, bem como propiciando melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação realizados por ela. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009).

3. Metodologia

Esta pesquisa de abordagem empírico-analítica se caracteriza como uma pesquisa do tipo correlacional de enfoque quantitativo, cujo valor é de explicação parcial. Nos estudos correlacionais quantitativos, como afirma textualmente Sampieri Collado & Lucio (2006), a correlação sinaliza uma tendência. O que significa dizer "[...] que o resultado encontrado é o que deve acontecer na maioria dos casos". (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2006, p.105). Nesse tipo de investigação, se tem como principal objetivo relacionar variáveis. No caso específico, basicamente, **relacionou-se a variável independente "renda familiar" à variável dependente "alunos aprovados no vestibular".** Dentre as quatro maiores escolas particulares da cidade de Fortaleza, lançou-se um olhar sobre os alunos que, pertencendo às respectivas escolas, cursaram o 3º ano do ensino médio e/ou pré-vestibular e se inscreveram para o vestibular entre os 10 cursos mais concorridos da Universidade Federal do Ceará - UFC.

4. Resultados e discussões

As análises referentes aos alunos aprovados na primeira fase não denunciava uma diferença percentual marcante entre os grupos pesquisados. Ao contrário, eles se assemelhavam, denotando uma igualdade entre eles, sobretudo quando se examinavam os percentuais de aprovação dos alunos dentro de seus respectivos universos. Entretanto, na fase final, quando efetivamente o aluno, em caso de êxito, consegue uma

vaga na universidade, o cenário se modifica e a distância entre os grupos acentua-se consideravelmente. É, aqui e somente nesta etapa, que o cenário se descortina. Esse resultado merece uma atenção para melhor compreender as causas das dificuldades em passar nesta etapa final, que enseja uma exigência maior para os estudantes que fazem parte do grupo de alunos de baixa renda. E, além disso, traz à tona os descaminhos que fazem os alunos desse grupo serem diferenciados.

O que poderia justificar essa disparidade é o fato de que a fase final era caracterizada por provas que apresentavam questões discursivas, exigindo do aluno que dissertasse sobre o assunto. Nessa fase, para além do domínio dos conteúdos das disciplinas específicas da área escolhida, havia a exigência de apresentar respostas elaboradas dentro de uma construção argumentativa consistente, sem esquecer a norma culta na escrita.

Em síntese, o que se manifestou nesta fase final do processo seletivo foi a presença de uma lacuna cognitiva, que, nesses estudantes, está centrada na ausência de mediação entre o conhecimento passado e a necessária reflexão que seja capaz de conduzir ao raciocínio de maneira segura e dinâmica, que elabora e constrói o conhecimento de maneira lógica, com o pensamento crítico apoiado não só na reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, mas também sobre suas aplicações. Este é um estágio que estes alunos não alcançaram; eles ainda se encontram na fase da repetição mecânica e automática.

Como as questões que faziam parte destas provas exigiam determinadas competências que não foram devidamente trabalhadas em suas trajetórias escolares, tal fato se revelou como o grande obstáculo para inserção desses alunos na universidade.

Nesse sentido, não bastava estar na escola considerada com "ensino de qualidade", principalmente quando esta presença se restringia aos últimos anos do ensino médio ou, como em alguns casos, limitava-se apenas ao 3º ano deste ciclo.

É nesse momento que a precariedade do ensino se manifesta, que o histórico do aluno que pertence ao grupo de menor poder aquisitivo torna visível as variáveis que vão determinar uma trajetória que segue um caminho diverso dos alunos que fazem parte do grupo que apresenta maior renda familiar. Resumindo, não é possível recuperar essas lacunas a curto prazo. Sem um trabalho desde a base, não é possível se alinhavar caminhos.

Considerando cada grupo a partir de seus respectivos universos e levando-se em consideração a desigualdade social e a percepção geral de que estudantes que cursaram escolas particulares **apenas no ensino médio** teriam maior facilidade em ingressar em instituições públicas de ensino superior, essa afirmação, a partir dos dados analisados e apresentados nesta pesquisa, não se confirma.

O que os dados desta investigação têm revelado é que fazer um curso superior ainda está restrito àqueles que pertencem à classe social de maior poder aquisitivo, salvaguardando a parcela deste segmento social que, possuindo alta renda, não apresenta uma participação significativa neste processo.

5. Considerações finais

Pesquisar sobre a concepção que defende que a escola particular favorece a entrada de alunos à Universidade é pertinente para que se desmitifique a crença muito difundida de que estudar nestas escolas a partir do ensino médio ou mesmo apenas no último ano deste ciclo é o bastante para se obter aprovação no vestibular.

Com o ensino público brasileiro apresentando ainda muitas deficiências, **o presente estudo teve como principal objetivo** determinar a influência da renda familiar na aprovação do vestibular da Universidade Federal do Ceará dos alunos

pertencentes às quatros maiores escolas particulares de Fortaleza. Nesse sentido, confirmou-se que a renda familiar aparece como fator condicionante à aprovação. Desse modo, foi verificado se havia igualdade de oportunidades educacionais, a partir de um estudo sobre o papel das escolas particulares de Fortaleza na inserção desses alunos à Universidade. Precisamente, foi investigado se a escola particular era efetivamente o passaporte para a inserção de alunos de baixo poder aquisitivo à Universidade Pública, tida como centro de referência na produção de conhecimento.

A intenção era investigar se o esforço dos pais para pagar escolas particulares ou do governo para distribuir bolsas de estudo para tais escolas, que asseguram a aprovação de seus alunos no vestibular, se justificava. Os dados levantados na presente pesquisa revelaram que não. Portanto, **confirmou-se a hipótese levantada:** as escolas pesquisadas não têm se constituído em um *locus* que confere o passaporte à Universidade Federal do Ceará, visto que, a variável independente renda familiar manteve relação com a variável dependente aprovação no vestibular. Ou seja, **alunos com menor poder aquisitivo não lograram êxito no vestibular da UFC mesmo tendo estudado nas escolas investigadas**. Logo, tais escolas não têm subsidiado o acesso ao ensino superior às camadas menos favorecidas da população, contrariando o que tem sido divulgado e aceito pelo senso comum.

Diversamente do que o senso comum entende, a diferença de qualidade entre as escolas vai muito além da dicotomia entre escola pública e escola privada, como ficou comprovado ao longo desta pesquisa. Os dados comprovaram que a relação entre o conceito de ensino de qualidade e escola particular não se sustenta.

O governo tem buscado favorecer o acesso dos estudantes à Universidade com ações afirmativas, permitindo, inicialmente, o acesso a escolas particulares consideradas possuidoras de um ensino de qualidade; e, mais recentemente, com **as políticas de cotas sociais** para o ingresso de alunos originários das escolas públicas às Universidades Federais, selecionados pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto ficou demonstrado, a partir das análises dos dados, que essas ações são ineficientes.

Sugere-se, a partir dos resultados deste estudo, que se repense a base - desde o ensino fundamental, perpassando pelo ensino médio, para que o acesso à Universidade aconteça efetivamente. E mais: que se favoreça a realização de estudos que promovam reflexões profundas sobre o tema. Precisamente, sobre o impacto nos Centros de Ensino Superior Federal com ingresso do aluno via *Sistema de Cotas*, implantado em 2011 e que em 2016 disporá de 50% das vagas dessas Instituições. Ou seja, o que se pode inferir no momento é que, sem a melhoria no ensino desde os primeiros anos, de nada adiantará "alargarem as portas" das Universidades para que mais alunos sejam matriculados, já que os mesmos não estarão preparados.

Os estudos mostraram que alunos de baixa renda e mesmo os alunos considerados de classe média que foram para a escola particular apenas no ensino médio e, às vezes, somente no último ano deste ciclo, não apresentaram resultados exitosos a partir dessa ação, uma vez que ela não resultou em aprovação no vestibular.

Ora, se tal fato se tornou evidente a partir das análises dos dados, o que se pode inferir, então, sobre o desempenho dos alunos que ingressarão na Universidade diretamente pelo Sistema de Cotas? O que lhes espera sua trajetória acadêmica?

Precisa-se, ainda, de um tempo para que estes efeitos se tornem visíveis. Pretendeu-se, com este estudo, servir de subsídio para novas pesquisas, contribuindo com reflexões sobre as possibilidades de ingresso de alunos, cujas lacunas escolares se tornaram evidentes, à Universidade. As pesquisas com esse enfoque são recomendações para estudos futuros, precisamente para que sejam analisadas as consequências para a Universidade com a inserção diferenciada de alunos utilizando o *Sistema de Cotas*, sem serem avaliadas suas competências e real aptidão para cursarem o ensino superior. Esta investigação teve a pretensão de servir **como referência inicial,** com dados

representativos sobre a rede escolar particular a partir do universo investigado - a cidade de Fortaleza , com o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno de acesso dos alunos de menor poder aquisitivo à Universidade Pública. Os dados apresentados aqui significam um alerta sobre como as escolas particulares podem contribuir para a manutenção de quadros de desigualdade social. Especialmente, se controlados os efeitos das diferenças de desempenho, persistirem os condicionantes adstritos ainda impactando fortemente as chances de acesso a Universidades hierarquizadas, como ficou confirmado nos dados analisados, o alerta ganha reforço.

A ideia de se estudar a educação como instrumento ideológico não é nova. Todavia, defende-se que a presente pesquisa é inovadora, na medida em que denuncia a manutenção de um *status quo,* apesar dos discursos, dentro de um *locus* não muito questionado. A relevância se estabelece porque traz para o campo da visibilidade esse espaço ainda pouco explorado: as escolas particulares. Essas têm se revelado redutos intocáveis: parece que, pelo fato de serem escolas nas quais o ensino é pago, esse dado previamente já lhes confere um selo *padrão de qualidade*.

Espera-se, com esta pesquisa, expor uma imprecisão inicial muito difundida na atualidade: a de que a educação é inclusiva e reduz as distâncias entre as classes sociais. Ou seja, buscou-se revelar onde ocorrem as formas de dominação que se escondem na ordem natural do cotidiano escolar. Particularmente, apresentou-se, a partir de um mesmo retrato, nova moldura; verdades já percebidas por toda sociedade, mas que por estarem tão presentes, estão banalizadas. Supõe-se, portanto, ter contribuído para ampliar a discussão e o conhecimento sobre este tema.

Referências Bibliográficas

Almeida, A.M; Nogueira, M.A.(Orgs). (2003) *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed.

Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2001) *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa***.** São Paulo: Pioneira, 2ª ed.

Burawoy, M. (2009) *O Marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Editora da Unicamp.

Bourdieu, P; Passeron, J. C. (2010) *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Petropólis: Vozes, 3ª Edição.

Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1964) *Les héritiers: les étudiants et la culture.* Paris: Minuit.

Cattani, A. D. e Kieling, F. dos S. *A escolarização das classes abastadas***.** *Sociologias* [online]. 2007, n.18, pp. 170-187. ISSN 1517-4522. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000200009 . Acessado em 01/11/2012

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP) (2009). *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2007***.** http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm . Acessado em 12 de outubro de 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP). (2004).*Sinopse Estatística do Ensino Superior*. Brasília, Acessado em 15 de outubro de 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP). (2004).*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação***.** Brasília: Inep. Acessado em 15 de outubro de 2012.

Kerlinger, F.N. (1979).*Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual.* São Paulo: EPU / EDUSP.

Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares:as razões do improvável***.** São Paulo: Ática.

Lahire, B. (1999) *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte.

Lakatos, E. & Marconi, M. (1983) *Metodologia Científica***.** São Paulo: Atlas.

Nogueira, C. M. M e Nogueira, M. A. (2002)A sociologia da educação de Pierre Bourdieu:Limites e contribuições. In: *REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE.* ano XXIII, no 78, Abril/. p. 15-36, 140. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n78/a03v2378.pdf Acessado em 28 de janeiro de 2013.

Romer, P. (1986) Increasing Returns and Long-Run Growth. In: *Journal of Political Economy,* v. 94, n.5, p.1002-37.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2006) *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill, 3 ª. Ed.

Sawaia, B.B. (org). (2004) *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Editora Vozes, 5ª ed.

Singly, F. de. (1996). L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques***,** Printemps.

Souza, A. de; Lamounier, B. (2010) *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade***.** São Paulo: Elsevier.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: EPISÓDIOS DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Figueiredo[1], Helena Gomes[2], Cátia Rodrigues[2]

Escola Superior de Educação e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu[1]
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu e CIDMA, Universidade de Aveiro[2]
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu[3]
mariapfigueiredo@gmail.com[1], hgomes@esev.ipv.pt[2], catiasofia@esev.ipv.pt[3]

Resumo

O estudo pretende contribuir para a compreensão da especificidade do conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) matemático na Educação de Infância (EI) em Portugal, a partir do contexto de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O conhecimento pedagógico de conteúdo tem sido considerado como um dos "grandes desconhecidos" da EI (Melendez Rojas, 2008), especialmente em tradições de prática em que o desenvolvimento infantil assumia a base de conhecimento profissional, obnubilando o conteúdo da aprendizagem da análise do trabalho do educador de infância e da atividade da criança (Chen & McNamee, 2006; Cullen, 2005; Hedges & Cullen, 2005a, 2005b). Conceções atuais tanto da Pedagogia da Educação de Infância (Siraj-Blatchford, 2010) como da Didática da Educação de Infância (Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011) valorizam dimensões de ação e de conhecimento profissional que requerem um forte domínio de conhecimento de conteúdo e de CPC por parte dos educadores de infância. Estudos recentes sobre o CPC destes profissionais destacaram aspetos semelhantes, permitindo delinear áreas específicas sobre as quais, na EI, as duas categorias do conhecimento profissional de Shulman (1987) ganham contornos específicos: organização do ambiente educativo e interações com as crianças durante atividades de sua iniciativa (Lee, 2010; McCray, 2008; Melendez Rojas, 2008).

No presente ano letivo, docentes da área da Matemática e da área da EI identificaram casos em planificações e relatórios, assim como em momentos de observação, da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida pelos alunos do referido mestrado, que corporizam interações entre a especificidade da intervenção educativa em EI (Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011; Siraj-Blatchford, 2010) e o CPC matemático (Ball & Bass, 2000). A informação desses casos foi complementada com a discussão, em aula, com os estagiários, de situações propostas pelas docentes. Os dados foram analisados e organizados em episódios reconstruídos a partir das observações, análises e discussões, assim como confronto com a investigação internacional disponível e com as dimensões da pedagogia e didática de Educação de Infância e do conhecimento pedagógico de conteúdo matemático. Os casos sustentam o argumento de especificidade da intervenção educativa em EI, argumentando pela necessidade de mais investigação nesta área tanto na formação inicial como nas práticas quotidianas de educação pré-escolar.

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA GENOLÓGICA NO INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DE SER PROFESSOR

Luís Filipe Barbeiro [1], Maria José Gamboa B [2], Célia Barbeiro [3]

[1] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, barbeiro@ipleiria.pt

[2] Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, mjgamboa@ipleiria.pt

[3] Agrupamento de Escolas Correia Mateus, Leiria, celiapb7@gmail.com

Resumo

Este texto analisa as potencialidades e desafios das estratégias da pedagogia genológica, segundo o programa *Ler para Aprender*, aplicadas no contexto da prática pedagógica de Português da formação inicial de professores do 2.º ciclo do ensino básico. Essas estratégias centram-se no apoio à realização das tarefas de aprendizagem, tomadas por si, de forma intrínseca. Esse apoio implicou um grau elevado de planificação e preparação, que teve reflexos positivos quanto a uma participação alargada e empenhada da generalidade dos alunos, mesmo dos que habitualmente têm mais dificuldades.

1. Introdução

1.1 Propósito do estudo

A prática pedagógica integrada na formação inicial de professores constitui um período de formação, em que os alunos-formandos são confrontados com diversos desafios: o de assumirem o papel de professores, no fim de um percurso em que detiveram o papel de alunos, o de colocarem em prática princípios e estratégias pedagógicos que lhes foram transmitidas pela instituição de formação e o de construírem o seu modo de ser professores em articulação com os discursos e perspetivas dos supervisores e também com as práticas, no caso dos orientadores cooperantes.

Tendo-se dado a circunstância de duas formandas da unidade curricular de Prática Pedagógica do Português terem como orientadora cooperante uma professora que participava no projeto europeu TeL4ELE (*Teacher Learning for European Literacy Education*), coordenado na região pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, essas formandas foram convidadas a participar, desenvolvendo as estratégias propostas pelo projeto na sua prática pedagógica. O projeto TeL4ELE ancora-se na pedagogia genológica, designadamente no programa *Ler para Aprender* (*Reading to Learn*).

O estudo que se apresenta teve como propósito apreender os desafios e potencialidades da adoção de estratégias e atividades da pedagogia genológica, no contexto da prática pedagógica da formação inicial de professores do 2.º ciclo do ensino básico, na disciplina de Português. Pretende-se conhecer esses desafios e

potencialidades, na perspetiva dos próprios sujeitos que descobriram essas propostas em associação aos desafios da fase inicial da construção do percurso de ser professor.

1.2 O programa *Ler para Aprender* (*Reading to Learn*)

O programa *Ler para Aprender* (*Reading to Learn*), proposto por D. Rose (ver *http://www.readingtolearn.com.au/*), integra-se na perspetiva de base genológica ou pedagogia genológica, tal como delineada pela Escola de Sydney, desde os anos oitenta, em resultado da implementação de diversos projetos no domínio da literacia (Martin, 2009; Rose & Martin, 2012; Rose, 2005; Rose, 2011a). Uma assunção de base da perspetiva genológica consiste no reconhecimento do papel fundamental da linguagem, nomeadamente da leitura e da escrita, na aprendizagem escolar. Esta implica, em grande medida, o domínio dos géneros textuais, mobilizados para a expressão do conhecimento nas diferentes disciplinas.

Partindo da proposta anterior da Escola de Sydney de um ciclo de ensino-aprendizagem dos géneros textuais, desenvolvido segundo três etapas (Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Autónoma, de acordo com Rothery 1994), D. Rose propõe um modelo que contempla três níveis: o ciclo externo (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual, correspondente *grosso modo* ao nível e ciclo proposto por Rothery, 1994); o ciclo intermédio, cujo foco são os padrões de linguagem mobilizados no texto (com as estratégias de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual); e o ciclo interno, que incide sobre a construção das frases e das palavras (com as atividades relativas à Ortografia, Reconstrução de Frases e Escrita de Frases).

A aplicação das estratégias referidas é feita com base nalguns princípios que definem a própria perspetiva pedagógica: o apoio à realização das tarefas por meio da interação (mobilizando a perspetiva de L. Vygotsky sobre a dimensão social da aprendizagem e a noção de "andaimização" ou escoramento, *scaffolding,* de J. Bruner, para a realização das tarefas) e a aposta na capacidade de aprendizagem mesmo por parte dos alunos com mais dificuldades, se puderem contar com esse apoio – nas palavras de Rose (2012:5): "(...) successfully accomplishing a task depends on the learner being adequately prepared in some way". Este apoio a facultar ao aluno implica um elevado grau de preparação ou planificação das tarefas por parte do professor, mas, em contrapartida, faculta reflexos positivos na aprendizagem por parte de todos os alunos e na própria gestão da aula e da turma: "This careful planning enables all students to engage in challenging classroom learning, builds their confidence, and solves problems with classroom management" (Rose, 2012:7).

2. Metodologia

2.1 Participantes e contexto de Prática Pedagógica

As reflexões que constituem o *corpus* analisado no presente estudo foram elaboradas no âmbito da Prática Pedagógica (PP) de Português, integrada no curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, por parte de duas formandas (aqui referidas pelos nomes fictícios Daniela e Sandra, ou respetivas iniciais). Estas formandas apresentam um perfil académico de boas alunas, tendo-se mostrado empenhadas e entusiasmadas nas atividades de PP. Esta decorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2012-2013, numa escola de Leiria, numa turma do 5.º ano de escolaridade. As formandas já eram detentoras da experiência de desenvolvimento da prática pedagógica, no ano letivo anterior, no 1.º ciclo do ensino básico.

A turma em que decorreu a PP era constituída por 19 alunos, 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Em relação ao desempenho escolar, encontram-se na turma níveis bastante díspares e diversificados, desde Não Satisfaz (3 alunos), Satisfaz Pouco (2), Satisfaz (4), Satisfaz Bem (7), a Satisfaz Muito Bem (1) e Excelente (1 aluno), tendo como referência as classificações de diagnóstico do início do ano letivo na disciplina de Português.

A aplicação das propostas do programa *Ler para Aprender* teve início na primeira quinzena de novembro. Até lá, as formandas desenvolveram na turma atividades e estratégias da sua própria iniciativa, em articulação com a professora cooperante e professora supervisora. Deste modo, é possível fazer referência no estudo a dois momentos: uma fase anterior à aplicação do programa *Ler para Aprender* e a fase correspondente a essa aplicação. Para a apreensão e aplicação das estratégias deste programa, as formandas foram integradas nas sessões da ação de formação contínua proporcionada aos professores do projeto TeL4ELE. No período da prática pedagógica desenvolvida, foram aplicadas estratégias do ciclo externo (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual) e do ciclo intermédio (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual).

2.2 *Corpus*

O *corpus* em análise é constituído pelas reflexões escritas elaboradas pelas formandas no final de cada quinzena de atuação. No total, foram apresentadas e analisadas oito reflexões, quatro de cada formanda. Os referentes para a elaboração das reflexões, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do Português, tomam como foco a prática desenvolvida, segundo uma perspetiva apreciativa, reflexiva e crítica, fazendo emergir as dificuldades encontradas e as sugestões para as ultrapassar, bem como os aspetos mais conseguidos.

2.3 Análise

Para proceder à análise do *corpus,* adotou-se a metodologia da análise qualitativa de conteúdo (Hsieh & Shannon, 2005; Zhang & Wildmuth, 2009). As categorias de análise foram constituídas em torno da ocorrência dos temas "problemas, dificuldades ou desafios" encontrados e as "estratégias" propostas ou adotadas para os ultrapassar. No caso da análise relativa à aplicação do programa *Ler para Aprender*, as estratégias em foco são as próprias estratégias ou atividades propostas pelo programa, sendo também analisadas em função de emergirem no discurso enquanto "desafios" (pelas dificuldades encontradas na sua aplicação) ou pelas "potencialidades" para a aprendizagem.

Cruzando-se com essas categorias, são mobilizadas outras na análise, como as respeitantes às *dimensões ou eixos a que se reportam os problemas*, a *esfera em que são experienciados* (aluno ou professor/formando), a *orientação que causa os problemas* e os *domínios de aprendizagem* em que estes surgem. As estratégias são ainda analisadas em função da sua relação com a aprendizagem, designadamente se a estratégia seguida estabelece uma relação extrínseca, por uma ação ou incorporação do exterior, ou uma relação intrínseca, correspondendo a estratégia à modelação ou configuração da própria tarefa de aprendizagem.

3. Resultados

3.1 Problemas, dificuldades e estratégias

Uma das dimensões que preenche uma parte significativa das reflexões das formandas é relativa aos problemas e dificuldades com que se depararam na sua prática, quer na vertente da aprendizagem dos alunos, quer na vertente da gestão das atividades e do grupo-turma na aula. Estas duas vertentes encontram-se intimamente associadas, pois a gestão das atividades e do grupo é vista como o meio para proporcionar a aprendizagem por parte dos alunos.

No Quadro 1, apresenta-se o resultado do levantamento dos problemas ou dificuldades que são referidos nas reflexões das formandas, na primeira fase. O quadro encontra-se organizado em torno dos seguintes elementos: i) os eixos ou dimensões em relação aos quais surge o problema; ii) a esfera em que o problema se coloca (ou seja, se o problema é perspetivado, nomeadamente, em relação aos alunos ou ao professor); iii) a orientação tomada pelo eixo e que resulta num problema ou dificuldade (por exemplo, a participação pode resultar em problema se for diminuta, restrita a alguns alunos, ou numa orientação inversa, se for excessiva, desordenada, etc.) ou os domínios nos quais se encontram as dificuldades, designadamente dificuldades de aprendizagem; e iv) exemplos de segmentos discursivos constantes das reflexões e que evidenciam os aspetos em foco na análise.

O Quadro 1 mostra que as dificuldades que emergem nas reflexões, na esfera do aluno, nesta primeira fase, incidem na participação em aula e na aprendizagem. O desnível ou disparidade entre os alunos atravessa estas duas dimensões. Em relação à participação, o problema emerge pelo facto de esta ficar limitada a um número restrito de alunos, enquanto o ideal pedagógico perseguido seria conseguir uma participação alargada a todos os alunos. A consequência pode ser aquela apontada por Daniela na R2: o perigo de alguns alunos ficarem à margem, não sendo "cativados para a aprendizagem". Quanto à aprendizagem, nalguns casos, as dificuldades são também apontadas em relação a alguns alunos, como é o caso da fluência da leitura ou da ortografia, enquanto noutros casos são referidas para a generalidade dos alunos, como acontece com a exploração textual e a escrita expressiva. Quando se tem como meta o sucesso alargado, não são apenas as dificuldades alargadas ou sentidas por todo o grupo que são significativas. A existência de alunos que, de forma generalizada e reiterada, apresentam maiores níveis de dificuldade e de insucesso nas tarefas, correndo o risco de ficar para trás, constitui um profundo desafio. Em relação à esfera do formando, emergem as dificuldades respeitantes à gestão do tempo e à incerteza acerca de qual será o contributo dos alunos em tarefas abertas, implicando um maior nível de criatividade ou de reflexão crítica.

Quadro 1 – Problemas e dificuldades

Eixos	Esfera	Orientação ou Domínio	Discurso
Participação	Aluno	restrita, limitada a um grupo de alunos	"A maior parte das intervenções partiu quase sempre dos mesmos alunos (…)." (S-R1)
	Aluno	alunos que ficam à margem da participação e da aprendizagem	"(…) os alunos mantiveram uma postura participativa, interessada e de empenho nas atividades propostas, salvo um ou outro aluno que não revela muito interesse em aprender (caso este que me preocupa, pois ainda não encontrei forma de cativar o aluno para a aprendizagem)." (D-R2)
Aprendizagem	Aluno	exploração textual	"Relativamente à atividade em que os alunos tiveram mais dificuldades, saliento a exploração da compreensão textual (…)" (D-R2)
	Aluno	leitura – desnível entre os alunos	"(…) um pequeno grupo de alunos ainda revela dificuldades, nomeadamente na fluência da leitura e na expressividade no ato de ler." (D-R2)
	Aluno	escrita expressiva	"Nesta atividade, (…) verifiquei que os alunos tiveram muitas dificuldades em expressarem-se relativamente a si próprios, (…)"(D-R2)
	Aluno	escrita – ortografia e construção frásica	"(…) verifiquei que, em muitos casos, ainda escrevem com algumas dificuldades na ortografia, utilizam exageradamente o conetor "e" e têm dificuldades na construção frásica." (D-R2)
	Aluno	escrita – desnível entre os alunos	" (…) ficaram evidentes as disparidades quanto ao nível de alguns alunos em que, alguns demonstram grandes dificuldades na escrita e outros são já capazes de selecionar informação e expandi-la, construindo um texto de forma bastante correta. » (S-R3)
Tempo	Formando	gestão do tempo, face ao planificado	"(…) constatei que o tempo pré-definido para a tarefa de escrita criativa não era adequado ao tipo de proposta que fiz aos alunos" (D-R2)
Tarefas	Formando	tarefas abertas (assentes na singularidade e no contributo dos alunos)	"(…) na exploração oral dos adjetivos senti algum receio porque, partindo do conhecimento prévios dos alunos, qualquer professor fica numa posição menos confortável (…)" (D-R2) "procurei sempre motivar os alunos, incentivá-los a encarar o texto sob uma perspetiva crítica e a estabelecer relações significativas com o mesmo. Mesmo assim, senti que os meus esforços não foram ao encontro das expectativas por mim criadas." (D-R2)

No Quadro 2, apresentam-se as estratégias apontadas nas reflexões das formandas para vencer os desafios colocados pelas dificuldades ou problemas encontrados. Este quadro retoma os *eixos* já constantes do quadro relativo às dificuldades, indica o *domínio de ação*, o tipo de *estratégia* apontado, segundo os meios mobilizados, a *relação com a aprendizagem*. Os elementos apresentados mostram que as estratégias que emergem na reflexão das formandas, como resposta concretizada ou apontada para os problemas e dificuldades encontrados, incidem sobre a participação na aula e sobre domínios de aprendizagem, com relevo para a leitura e escrita, nomeadamente para esta última.

Quadro 2 – Estratégias de resposta aos problemas e dificuldades

Eixos	Domínio	Estratégia	Relação com aprendizagem	Discurso
Partici-pação	aula	solicitação direta	Intervenção: solic. externa	"(…) tendo sido necessário um grande esforço para que outros participassem." (S-R1)
Aprendi-zagem	leitura escrita	lúdica	Incorporação: traço adicional: leitura ou escrita de textos [+ lúdicos]	"(…) o título [*Abecedário maluco dos apelidos*] ter levado de imediato os alunos ao foco principal do texto, notei que funcionou também como boa estratégia de motivação para a leitura do mesmo, por comentários como 'Este texto deve ser engraçado!'" (S-R1)
	leitura escrita	visual	Mediação: multimodalida-de – recurso à linguagem visual, como recurso para a compreensão ou expressão verbais	"Como forma de potenciar a compreensão da leitura do texto, e também como motivação para os alunos, optei por projetar a imagem do texto [que acompanhava o texto] no quadro e solicitar que a descrevessem, numa primeira fase, e que depois estabelecessem hipóteses quanto ao conteúdo do texto." (S-R1) "(…) para além de ter levado para a sala um barquinho de papel e de o ter afixado sobre uma imagem do mar (projetada), criando um ambiente propício à imaginação, entreguei a cada aluno um conjunto de imagens que forneciam pistas sobre a informação a constar no texto (…)" (S-R3)
	escrita	divulgação	Integração: recuperação de uma função intrínseca (apresentar a uma audiência)	"Praticamente todos os alunos estavam muito envolvidos na tarefa, principalmente por saberem que tinham de aplicar conhecimentos trabalhados na aula e por terem de apresentar aos seus colegas o trabalho elaborado, mediante uma leitura expressiva à turma." (S-R1)
		processual	Intrínseca: intervenção no processo	"Assim, penso ser fundamental incidir neste domínio, promovendo atividades de escrita que envolvam o processo de escrita (planificação, redação e revisão)…" (D-R2)
			Extensão: tarefa adicional de reescrita	"(…) e, mais que isso, dar espaço aos alunos para, mesmo depois da correção do professor, procederem à reescrita dos textos (nem que seja como trabalho de casa) de forma a consciencializarem-se das incorreções assinaladas pelo mesmo." (D-R2)
		realização de funções	Integração: recuperação de uma função intrínseca (envio para destinatário real)	"Enquanto dialogávamos acerca do destinatário e do assunto da carta, os alunos levantaram a possibilidade desta ser dirigida ao pai de uma aluna que veio do estrangeiro este ano. O assunto da carta, por opção dos alunos, foi a integração da aluna nesta nova escola. A participação, o empenho e a motivação dos alunos foram claramente evidentes ao longo da atividade e, num dado momento, os alunos ficaram ainda mais entusiasmados, pois a aluna pediu que a carta fosse realmente enviada para o pai." (R2D)

Em relação à participação, face aos problemas encontrados, a estratégia apontada vai no sentido de um esforço por parte do professor para alargar o envolvimento dos alunos

pouco participativos. Esse esforço sendo radicado no professor implica sobretudo a solicitação direta desses alunos. Trata-se por conseguinte de uma ação extrínseca, para alcançar essa participação.

Em relação aos domínios de aprendizagem, encontramos o recurso a diversas vias. Incorporam-se elementos lúdicos, recorre-se a elementos visuais para obter o empenhamento e motivação por parte dos alunos e também como estratégia de mediação, com recurso à multimodalidade, para alcançar a aprendizagem da linguagem verbal. No caso da escrita, saliente-se a estratégia de integração, que corresponde à mobilização de etapas associadas à escrita, mas bastantes vezes afastadas do seu ensino na sala de aula, em que o leitor dos textos dos alunos se limita ao professor, para efetuar a correção. Encontramos assim a recuperação de elementos intrínsecos à escrita — procedendo-se à divulgação do produto criado e à realização de funções junto de destinatários reais — estratégias que dão significado à tarefa de escrita e que são apontadas como geradoras de elevado nível de motivação, empenhamento e entusiamo. Numa perspetiva intrínseca, surge a referência, a partir da observação das dificuldades dos alunos, à necessidade de contemplar atividades de escrita que incidam sobre as componentes do processo (planificação, redação, revisão). Estas atividades não são de imediato explicitadas, mas num momento posterior da reflexão, refere-se sobretudo atividades colaborativas, como a planificação coletiva do texto. A "reescrita" é também proposta, mas não numa perspetiva intrínseca ao processo, integrada nele, mas numa perspetiva de extensão, ou seja, uma tarefa adicional correspondente, na prática, a passar de novo o texto ("nem que seja como trabalho de casa"), "de forma a consciencializarem-se das incorreções assinaladas" (D-R2).

Os resultados da análise das estratégias que emergem nas reflexões das formandas, na primeira fase, para fazer face aos problemas e dificuldades encontrados na prática pedagógica, são multifacetados. Em alguns casos, seguem uma via extrínseca, frequentemente de incorporação de elementos nas tarefas para alcançar a participação mais alargada dos alunos e propiciar a aprendizagem. Recorrendo a uma imagem do campo alimentar, poderíamos considerar que nestes casos a estratégia se caracteriza pela incorporação de vitaminas ou aditivos pedagógicos. Estes aditivos têm uma função semelhante à referida pela EFSA (European Food Safety Authority): "Food additives are substances added intentionally to foodstuffs to perform certain technological functions, for example to colour, to sweeten or to help preserve foods." (EFSA, 2014). Os elementos incorporados nas tarefas podem ser de natureza lúdica, não-verbal, etc. Noutros casos, as estratégias contemplam a funcionalidade, integrando a tarefa num projeto que a torna significativa para os alunos, contemplando elementos que são fulcrais para a escrita, como a existência de um leitor/audiência de leitura e a concretização de funções.

3.2 Pedagogia genológica – apoio e intrinsecidade nas tarefas de aprendizagem

Com a participação no projeto, as formandas introduziram na sua prática pedagógica propostas da pedagogia genológica. De que forma as suas reflexões passaram a manifestar essa participação, tendo em conta os eixos ou temas que analisámos em relação à primeira fase?

A aplicação do programa colocou em foco as estratégias ou atividades que este propõe, nomeadamente quanto aos desafios que colocam a professores e alunos e quanto às suas potencialidades para a aprendizagem. No quadro 3, apresentam-se os resultados da análise do discurso expresso nas reflexões das formandas em relação ao

programa, tendo em conta as *perspetivas* de desafio (pelas dificuldades encontradas) ou de potencialidade (pelo sucesso obtido na realização da tarefa), a *esfera* a que se aplicam (aluno ou formando/professor), os *eixos* ou as *estratégias* em causa e as passagens discursivas que evidenciam a análise.

Quadro 3 – Desafios e potencialidades da perspetiva genológica

Perspetiva	Esfera	Eixos e Estratégias	Discurso
Desafio	Formando	Planificação	"Não posso deixar de referir o início da implementação do projeto *Reading to Learn*, no dia 9 de novembro. Confesso que, inicialmente, me encontrava bastante receosa e ansiosa, pois não sabia que resultados esperar por parte dos alunos. " (S-R3) "(…) tive necessidade de preparar a planificação e a atuação de uma forma também muito detalhada, o que inicialmente me trouxe alguma ansiedade (…) (D-R4)
Desafio	Formando	Leitura Detalhada	"(..:) a implementação desta etapa representou um grande desafio para mim, especialmente pela necessidade de uma preparação bastante cuidada e detalhada (…)." (S-R5)
Desafio	Formando	Reescrita Conjunta	"No entanto, talvez por culpa minha, a reescrita efetuada conjuntamente acabou por se cingir muito ao excerto do texto." (S-R5)
Desafio	Formando	Tempo	"(…) no entanto, no entanto, esta [Reescrita Conjunta] estendeu-se por mais tempo do que o que tinha previsto." (D-R8)
Desafio	Aluno	Apoio *vs.* Autonomia	"Não poderá o recurso a estas estratégias contribuir para uma certa diminuição da autonomia na escrita dos alunos? Que estratégias adotar para os levar a passar da fase da Reescrita Individual à Escrita Autónoma?" (S-R5)
Potencial.	Aluno	Participação	"Contrariamente aos meus receios, constatei que os alunos conseguiram, de facto, compreender as informações presentes no texto. De forma mais específica, observei uma maior participação por parte dos alunos mais fracos e menos participativos, que se demonstraram verdadeiramente interessados e envolvidos (…)." (S-R3) "ficou bem evidenciado o envolvimento positivo dos alunos com mais dificuldades no desenvolvimento das atividades, nomeadamente pela atenção prestada durante as atividades que resultou em participações orais bastante pertinentes, a motivação para a reescrita, a compreensão textual evidenciada nas explorações orais e escritas feitas durante as aulas e, inclusive, na resolução do trabalho de casa que até aqui era, muitas vezes, esquecido." (D-R4) "Mesmo os alunos que, normalmente, hesitam mais em participar fizeram boas intervenções." (D-R4)
Potencial.	Aluno	Leitura Detalhada	"Para além disso, penso que os alunos se aperceberam de que normalmente esta leitura detalhada não é feita, sendo a compreensão do texto feita num sentido global. Isto ficou bem evidenciado com uma intervenção de um aluno que referiu "normalmente lemos os livros e percebemos o global, aqui fomos perceber as palavras com pormenor." (D-R4) "(…) estas estratégias resultaram num progresso, por parte dos alunos, no que respeita à apropriação de novos vocábulos e à utilização dos mesmos nas suas produções escritas." (S-

			R5)
Potencial.	Aluno	Reforço positivo	”Para além disto, o reforço positivo marcou uma forte presença na aula, fazendo com que os alunos se sentissem mais capazes e incrementando o sucesso nas suas respostas.“ (S-R5)
Potencial.	Aluno	Reescrita Conjunta	“Durante esta etapa [Reescrita Conjunta], os alunos mostraram-se participativos e interventivos, dando diversas sugestões e utilizando os diferentes significados que tínhamos trabalhado durante a etapa anterior. “ (S-R5) “Esta reescrita em grupo foi muito rica em termos de vocabulário utilizado pelos alunos, o que mostra a apreensão dos novos vocábulos (…).” (D-R6)

Os elementos constantes do Quadro 3 permitem observar que, em relação aos desafios ou dificuldades, se opera, em grande medida, uma transição para a esfera do professor/formando. Esses desafios para as formandas estão associados às exigências de planificação, segundo novos moldes e com elevado nível de explicitação, e também à concretização do gesto didático-pedagógico segundo as diretivas do programa, para cada uma das estratégias ou atividades. A gestão do tempo, designadamente pelo maior nível de participação dos alunos (que salientaremos de seguida), mantém-se como um desafio. Do lado dos alunos, o desafio expresso numa das reflexões (S-R5) surge em relação ao binómio apoio *vs.* autonomia, perante um maior nível de dificuldade experimentado pelos alunos, face às aplicações anteriores, quando, no âmbito da Reescrita Individual, se solicitou a reescrita com menor nível de suporte ou escoramento no texto original ou na Reescrita Conjunta (que deixaram de estar disponíveis durante a atividade, para acentuar o percurso para a autonomia).

Em relação aos alunos, tornam-se salientes nas reflexões das formandas as potencialidades das estratégias do programa. Desde logo, emerge a alteração significativa em relação ao eixo da participação: esta passa a contar com um papel muito ativo também por parte dos alunos com mais dificuldades, que encontram no apoio generalizado fornecido na preparação para a tarefa a segurança para a participação e, na continuação do processo, o reforço para novas participações, em vez de se colocarem à margem das atividades e solicitações do professor. A realização das tarefas de forma apoiada, antes de se atingir o nível de independência, faz também com que as estratégias ou atividades, por si, (nomeadamente a compreensão do texto, na sequência da Preparação para a Leitura, a Leitura Detalhada, a Reescrita Conjunta e a Reescrita Individual) alcancem um nível elevado e generalizado de sucesso.

4. Conclusão

A adoção das estratégias da pedagogia genológica trouxe mudanças para as atividades de prática pedagógica das formandas. Com a implementação das estratégias do programa, a ação do professor (formandas) passou a situar-se predominantemente de forma intrínseca em relação à realização das tarefas. Essa ação, de acordo com a metodologia estabelecida, passou a integrar momentos de preparação para a tarefa, para além da sua realização propriamente dita, e da sua avaliação ou apreciação por parte do professor (*feedback*) em relação ao desempenho do aluno. Os reflexos fizeram-se sentir, desde logo, quanto à participação alargada e quanto ao nível de sucesso nas respostas ou realização das tarefas, sucesso que passou a suportar a participação também dos alunos com mais dificuldades.

A ação, segundo o gesto didático-pedagógico preconizado de uma maneira bastante fina, exigiu um elevado nível de preparação, de planificação e especificação das tarefas a realizar em aula. Esse nível de exigência quanto à preparação, em contrapartida, proporcionou um maior grau de segurança na condução da aula, consolidado com o domínio das técnicas propostas e com o incentivo dado pela participação dos alunos. Estes aspetos encontram-se realçados numa passagem da última reflexão de Daniela:

> Uma vez apreendidas as estratégias e a sequência de tarefas que este percurso envolve, penso que o sentimento de segurança ao implementá-las é cada vez mais evidente, o que me traz mais conforto, como docente, e me permite uma maior interação com os alunos e com o próprio texto, em sala de aula. (…)
>
> Em relação ao professor, estas estratégias, apesar de exigirem uma preparação pormenorizada, resultam em aulas muito dinâmicas, envolventes e motivadoras, pois se os alunos estão mais participativos e em interação com o professor, este envolve-se numa dinâmica espontânea, motivando-se perante o envolvimento dos alunos. (D-R8)

O programa *Ler para Aprender* conquista as suas potencialidades de uma forma intrínseca em relação às tarefas de aprendizagem. Numa perspetiva extrínseca, pode ser complementado por outras estratégias, como a mobilização da multimodalidade e, sobretudo, pela recuperação de elementos que dotam a tarefa de escrita de significado visível e imediato para os alunos, nomeadamente a divulgação e a realização de funções, as quais assumiram maior relevo de sucesso na análise relativa à primeira fase da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

EFSA – European Food Safety Authority (2014) Food additives. http://www.efsa.-europa.eu/en/topics/topic/additives.htm. Consultado em 27 de maio de 2014.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Martin, J. R. (2009) Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.

Rose, D. (2011a) Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34, 81-97.

Rose, D. (2012) *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn, http://www.readingtolearn.com.au.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012) *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Rothery, J. (1994) *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning).* Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2009) Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp.308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

A OBSERVAÇÃO DE PARES MULTIDISCIPLINARES COMO FERRAMENTA COLABORATIVA

Ana Silva [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, apars.anasilva@gmail.com], **António Martins** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, ajmm19@gmail.com], **Cláudia Martins** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, professora.martins@gmail.com], **Filomena Teixeira** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, filomenamlteixeira@sapo.pt], **Graça Nascimento** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, graca.nascimento@sapo.pt], **Maria Gomes** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, mjguapo@portugalmail.com], **Palmira Cristino** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, palmira.cristino@gmail.com], **Sofia Reis** [Escola Básica 2.3, Peso da Régua, sofiaoliveirareis@hotmail.com]

Resumo

A Observação de Pares Multidisciplinares (OPM) procura compreender o potencial (trans)formativo que algumas experiências evidenciam e que este trabalho pretende comprovar. Proporcionando a abertura das salas de aula e a reflexão sobre as práticas, quebra o isolamento dos professores, tornando-se uma ferramenta colaborativa e beneficiando o trabalho pedagógico e a aprendizagem.
Criaram-se grupos de observação, com professores voluntários simultaneamente observadores e observados; e guiões que incidiam sobre as estratégias de ensino e de avaliação, nos 2º e 3º ciclos. Das reflexões, emergiu que a OPM contribui para o (re)conhecimento das limitações e potenciais dos professores, melhorando o seu desenvolvimento profissional.

Palavras Chave: Trabalho colaborativo; observação de pares multidisciplinar; formação de professores; melhoria do trabalho pedagógico.

1. Introdução

Não sendo uma novidade, a observação de aulas por pares multidisciplinares é, contudo, uma prática recente e que ainda procura compreender o seu próprio potencial (trans)formativo. De facto, quer as experiências realizadas no ensino universitário (UP) quer algumas das nossas experiências de colaboração em sala de aula, apontam para vantagens e benefícios que se pretendem comprovar e aprofundar.
Uma revisão de alguns textos importantes que estruturaram esta formação permitiu identificar aspetos centrais que fundamentam práticas colaborativas entre os professores.
Assim, nos tempos atuais da vida docente, estamos perante um fenómeno de "novo individualismo" profissional, que advém de vários fatores, daí poder dizer-se que estamos perante um epifenómeno, ou seja, um resultado inequívoco de vários fatores: deficiente formação inicial, obsoleta formação contínua, desvalorização do "corpo docente", perda de valorização profissional da vida de professor, etc. Mas este individualismo dos finais do século XIX e início do século XXI é diferente do individualismo de há muitas décadas atrás. Dantes, estávamos perante um individualismo profissional assente no lema "alguém que está na escola"; agora, o individualismo assenta na ideia de que o professor é alguém "que vai para a escola". A par desta mudança de paradigma, ocorrem situações multifacetadas de aumento de patologias profissionais, degradação de valores da sociedade, sentimento de impotência perante a desmotivação generalizada dos discentes, sentimento de exclusão do coletivo dos professores e desmobilização subjetiva de professores (Correia e Matos: 2001).
Estamos, efetivamente, perante um processo de fragilização profissional e axiológica dos professores. Estes sentem que "aquilo que estão a fazer" não é reconhecido pelos seus pares, pelos alunos, pelos pais e pela tutela. Paralelamente, toda a gente opina sobre educação e sobre escola e fica a sensação de que por um lado, "qualquer pessoa pode ser professor" e, por outro, o professor "é alguém facilmente dispensável"(id, ibidem).
Em tempos mais distantes a sala de aula era um local sagrado em que ninguém tinha o direito de interferir. Contudo, esta sacralização era protegida por sistemas políticos e sociais aduaneiros em relação à profissão docente, logo a sala de aula era um local rígido mas, essencialmente, seguro. Nos

tempos que correm, porém, a sala de aula, embora mantenha essa sacralização, tornou-se um local inseguro, um espaço fragilizado pelas mudanças que se foram verificando em catadupa. Trata-se de uma situação em que o professor se sente sem bússola e numa agonia solitária. Desta forma, só através da inovação se pode sobreviver e caminhar para a revalorização do espaço-aula e da condição docente. O Trabalho Colaborativo entre Professores é uma metodologia/estratégia inovadora para o professor do século XXI, uma vez que "quebra" a solidão docente, "semeia" a partilha e "ceifa" os individualismos que tinham sido "cultivados" durante esta crise social de delegação de todos os poderes nos professores. (Correia e Matos: 2001).

A ideia de colaboração (entre áreas disciplinares) é o fator que baseia qualquer sistema de ensino, considerado perfeito. Se na realidade, aquando da planificação de conteúdos programáticos, o docente reconhece poder articular com as diferentes áreas do saber, essa articulação não acontece de forma planificada.

A interdisciplinaridade/colaboração entre grupos que potencia, entre outras coisas, a partilha de experiências, tomada de decisões e confronto de ideias, não acontece de forma tão linear. Na realidade, acontece mais dentro do grupo disciplinar do que entre os diferentes grupos, delimitando a área do saber, com o objetivo de se atingirem metas curriculares e se cumprirem objetivos. É neste sentido que a gestão autónoma das escolas deve primar pela diferença ao promover a descentralização.

A sociedade exerce uma pressão constante sobre a instituição escolar, resultado da transformação dos sistemas educativos, do surgimento de novos problemas e do desgaste da imagem social do ensino e da classe docente.

As responsabilidades profissionais de um professor deixaram de estar associadas somente à planificação das aulas e à sua instrução para adquirir horizontes mais amplos, tais como a resolução de problemas relacionados com a composição étnica de turmas e/ou as condições familiares dos alunos, ao que se adita o trabalho pedagógico paralelo associado às tarefas de gestão e organização escolar e curricular. Por tudo isto, gera-se um mal-estar e frustração na classe dos professores, ao qual acresce a avaliação externa que vem sancionar em vez de promover a aprendizagem.

Segundo A. Hargreaves, a cultura docente atravessa um período controverso e conflituoso (referido por Morgado, 2005). Para além da enorme pressão da sociedade os docentes vêem-se confrontados com a rigidez e inércia do sistema educativo cada vez mais burocrático e inflexível.

Dessa forma, os docentes são impelidos a atuar de forma individualista, cumprindo somente o que têm planeado para atingir objetivos. E é aqui que deve estar baseada a mudança: docentes que apliquem novas técnicas de ensino e centrem nos alunos a principal razão de ser da profissão e da escola. (Morgado, 2005).

De acordo com José Carlos Morgado (2005), as práticas curriculares que os professores realizam não serão muito afetadas pela alteração dos programas escolares.Assim sendo, para aperfeiçoar as atividades docentes é necessário construir novas visões sobre o conhecimento, a teoria e a prática. Importa, pois, envolver os professores, implicando-os em estratégias e procedimentos que os conduzam a mudanças ao nível das suas práticas. A escola deve tornar-se num espaço coletivo de construção, onde é preciso evoluir da cultura individualista para a colaborativa. As culturas colaborativas trazem benefícios: oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira, maior suscetibilidade dos professores para confiarem a partilha de saberes, facilitam o ensino e a aprendizagem dos professores, promovem a diversidade e estimulam a procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior.

De acordo com um estudo realizado sobre o trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Português, constata-se que professores e alunos, beneficiariam com esta experiência colaborativa (Menezes et al, 2001). As disciplinas referidas são áreas basilares da educação de qualquer criança e jovem, já que representam instrumentos fundamentais de comunicação e pensamento. A importância atribuída à comunicação no ensino básico está, aliás, bem patente nos programas destas duas disciplinas. Verifica-se, porém, que o desempenho dos alunos portugueses, no ensino básico, nestas duas áreas do saber, está longe de ser satisfatório, demonstrando, estes, grandes dificuldades ao nível da comunicação oral e escrita. Assim sendo, a colaboração entre professores destas duas áreas disciplinares, desenvolvida em torno das realidades escolares, poderá ser vantajosa tanto para os professores (ao nível do seu próprio desenvolvimento profissional), como para os

alunos (ao nível do reflexo desse trabalho colaborativo de integração de saberes entre as duas disciplinas).

"A colaboração tem sido apresentada como solução para os problemas da educação, encontrando-se associada a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola" (Forte & Flores, 2012, p.912).

Relativamente às experiências de colaboração no contexto de trabalho, globalmente, os professores demonstram perceções positivas em relação ao trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional e para a escola em geral. Os docentes salientam o caráter positivo do trabalho colaborativo pelo facto de os professores se envolverem em projetos que acham que são úteis para a escola, para eles próprios e para os alunos. Assim, de acordo com Forte e Flores (2012) é fundamental pensar nas estratégias e práticas de colaboração a implementar nas escolas e nas condições da sua realização, bem como a sua relação com processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho.

Também os estudos realizados sobre a eficácia das escolas salientam a importância dos aspetos organizativos como um dos fatores chave para a melhoria contínua da escola. De acordo com Lima (2008) as escolas mais eficazes são organizações aprendentes, capazes de encetar a mudança e gerar uma capacidade intrínseca de melhoria.

Um desses aspetos organizativos está relacionado com a formação de professores que deve ser realizada em contexto, na própria organização, "focalizada nas necessidades dos docentes ao nível da sala de aula" (Lima, J., 2008, p.213). A este respeito Gray (1999, cit por Lima, 2008) refere, a propósito das fontes de melhoria das escolas, que as escolas com melhores resultados são as que conseguiram desenvolver formas facilitadoras de maior discussão das questões da sala de aula entre docentes.

O presente trabalho coloca como hipótese de trabalho que a Observação de Pares Multidisciplinares (OPM), proporcionando a abertura das salas de aula e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, quebra o isolamento dos professores e torna-se uma ferramenta colaborativa efetiva. Ao abrir novos espaços de reflexão e partilha, desenvolvidos a partir do que acontece na sala de aula e, por isso, assentes na confiança e no conhecimento mútuo que melhoram as relações e abrem canais de comunicação, pode, por essa via, melhorar as produções coletivas (atividades de escola) e individuais (trabalho pedagógico em sala de aula) e influenciar positivamente o clima de escola.

Com este trabalho, que decorre da participação numa ação de formação desenvolvida na modalidade projeto, pretende-se, portanto, mostrar como é que, enquanto ferramenta colaborativa, a OPM beneficia o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos. Isto é, pretende caracterizar as aulas observadas por pares interdisciplinares identificando os aspectos fundamentais daquelas, usando o trabalho pedagógico observado e referido como oportunidade de reflexão sobre as práticas próprias.

2. Metodologia

O trabalho que este texto dá conta segue uma metodologia de investigação participada que decorre de uma formação desenvolvida sob a modalidade de projeto. Congregou oito professores do Ensino básico de diversas áreas científicas a trabalhar num mesmo Agrupamento de Escolas da zona Norte do País. Para tal, criaram-se grupos (quartetos) que se observam mutuamente, com base em guiões previamente elaborados. Essa observação incide sobre as estratégias de ensino e de avaliação e é depois alvo de reflexão conjunta, primeiro no seio dos quartetos e depois coletivamente. Trata-se de uma experiência, importada do ensino superior e aplicada ao 2º e 3ºciclos do ensino básico. Contoucom um grupo de professores voluntários, que são simultaneamente observadores e observados**.**

O esquema de observação, em regime de quartetos determinou que cada professor fosse observado duas vezes, sendo a primeira observação centrada nas práticas pedagógicas associadas ao trabalho de ensino/aprendizagem de uma temática disciplinar e a segunda observação centrou-se numa prática de avaliação. No conjunto, todos os professores foram observados duas vezes e observaram quatro vezes.

Para orientar as observações foram usados guiões, inspirados numa experiência semelhante em curso na Universidade do Porto (Mouraz *et al*, 2012), que se adequaram à situação atual nas duas dimensões em análise: as práticas letivas e as práticas de avaliação.

Os guiões recolhiam informação sobre a aula, a turma, o ano e o tipo de espaço em que aquela decorreu. A observação propriamente dita estava pré-categorizada em 5 dimensões: estrutura, organização, clima da aula, conteúdo e atitude do professor e estava descrita num conjunto de descritores (distribuídos por aquelas dimensões). Os professores observadores eram convidados a classificar a importância observada daqueles descritores ou a assinalar a sua não aplicação. Eram ainda convidados a explicitar as evidências em que fundamentavam a sua apreciação.
Numa segunda parte do guião, cada observador fazia uma reflexão orientada sobre a aula presenciada, referindo aspetos notórios ou recomendações e identificava as principais semelhanças e diferenças encontradas nessa aula, por referência às suas próprias aulas.
No texto presente, apresentam-se os dados qualitativos que foram associados pelos observadores aos descritores do guião e que permitem caraterizar cada aula. Apresentam-se, também, os dados relativos à reflexão final. Os dados reportam-se à primeira observação, relativa às práticas letivas. No conjunto, trataram-se dezasseis guiões, correspondentes a oito professores observados.
Os dados foram objeto de uma análise de conteúdo, tendo sido dada relevância às tendências maioritárias dos discursos dos observadores.

3. Resultados

A apresentação dos resultados segue a ordem dos dados constantes no guião, assim como as categorias em que foram analisados.

3.1 Caracterização das aulas observadas

ESTRUTURA (A)
Na maioria das aulas observadas houve uma relação clara da aula com os objetivos e os desempenhos esperados, na medida em que nos casos em que houve alunos que não estiveram totalmente empenhados, os docentes conhecendo de perto os seus alunos tiveram isso em conta na definição dos objetivos.
Salvo raras exceções, os objetivos de aprendizagem a atingir na aula foram explicitados das seguintes formas: no plano de aula, no início da aula, no decorrer da mesma e/ou nos instrumentos de avaliação.
Na generalidade, as aulas obedeceram ao plano delineado, evidenciando um fio lógico entre princípio, meio e fim.
Em todas as aulas observadas a avaliação de caráter formativo foi uma constante, através de questões colocadas pelos docentes para avaliar o acompanhamento da aprendizagem e do controlo da participação, da postura e do empenho dos alunos na realização das tarefas.

ORGANIZAÇÃO (B)
O espaço apenas constituiu um obstáculo no desenvolvimento de atividades em grupo, na medida em que a proximidade entre grupos propicia a contaminação de informação. Este facto ficou a dever-se à dimensão e configuração das salas de aula, mais direcionadas para aulas expositivas, em que os alunos se sentam individualmente ou a pares.
Os materiais disponibilizados pelos docentes foram diversificados, adequados às atividades desenvolvidas, facilitadores da aprendizagem e de muito boa qualidade pedagógica e científica.
Houve um controlo efetivo das atividades de aprendizagem, respeitando o plano delineado, a especificidade dos alunos e sua resposta às tarefas propostas. Pontualmente, a gestão dessas atividades ficou comprometida por desvios comportamentais.
Para evitar possíveis constrangimentos relacionados com o equipamento disponível na sala de aula, o docente deverá ter o cuidado de, atempadamente, encontrar um espaço que lhe garanta a realização das atividades com eficácia ou planear atividades que se adequem ao espaço onde se vão realizar.
A apresentação/tipo de trabalho a desenvolver devem ser delineados tendo por base o grupo-turma a que se destinam, caso contrário corre-se o risco dos alunos dispersarem a atenção e manterem-se alheios da aula, comprometendo/condicionando a sua aprendizagem.Visto que a apresentação e o tipo de trabalho não se podem separar, somos de opinião que os descritores B5 e B6 devem fundir-se num único.

O descritor B7 não é pertinente no guião da 1ª observação, visto a avaliação dos alunos estar contemplada no da 2ª observação.

CLIMA DE TURMA (C)

A existência de uma atmosfera estimulante de aprendizagem foi fundamental para cativar a atenção dos alunos e o seu envolvimento na aprendizagem.

O facto de em sete das dezasseis aulas observadas, o descritor C2 não ser aplicável (NA), questiona a pertinência da sua inclusão no guião de observação.

A promoção do pensamento próprio, crítico ou reflexivo tornou-se mais evidente ao nível do 3º ciclo, na medida em que a faixa etária e a maturidade dos alunos assim o permite.

A existência de *feedback* dado aos alunos, por parte dos docentes, sobre a sua aprendizagem e o seu desempenho foi uma constante em todas a práticas pedagógicas observadas.

Verificou-se que a diferenciação das atividades tornou-as mais apelativas, o que garantiu um maior envolvimento dos alunos no desenvolvimento das mesmas.

Apesar dos comportamentos disruptivos terem sido pontuais, quando os docentes foram confrontados com os mesmos, souberam ser firmes e intervieram adequadamente, não comprometendo o que havia sido planeado.

CONTEÚDO (D)

Visto cada área curricular contemplar no seu programa conteúdos mais apelativos que outros, cabe ao docente torná-los desafiantes, como aconteceu nas aulas observadas. Dada esta condicionante, somos de opinião que o descritor D1 não deva fazer parte deste guião de observação.

A contextualização de cada conteúdo foi evidente, tendo fomentado a consolidação de saberes e permitido a aplicação de conhecimentos adquiridos a novas situações.

A valorização dos aspetos fundamentais está implícita na própria prática pedagógica, pelo que o descritor D3 é dispensável neste guião.

Os descritores D4 e D5 complementam-se, pelo que devem ser reduzidos a um só, revestindo-se de grande importância, já que o recurso a situações do quotidiano permite chegar ao abstrato, a partir do concreto, o que se verificou na generalidade das aulas observadas.

Sendo que o ensino é centrado nos alunos, foi de suma importância terem participado na contextualização dos conteúdos, partindo das suas vivências para compreender os conteúdos/conceitos novos, e até mesmo articular diferentes áreas do saber.

ATITUDE (E)

Os docentes imprimiram um ritmo às aulas que permitiu que os alunos as acompanhassem de forma adequada, garantindo o sucesso da aprendizagem e, ao mesmo tempo, impedindo os "momentos mortos" que, certamente, os conduziriam à dispersão. Tal só foi possível graças ao conhecimento que os docentes possuem dos seus alunos.

Visto que para imprimir um ritmo apropriado é necessário atender à dinâmica global da turma, os descritores E1 e E2 deviam ser reduzidos a um só.

A voz, aliada aos gestos, é a principal ferramenta do trabalho docente, devendo ser utilizada em conformidade com o grupo-turma, quer ao nível da sua faixa etária quer da sua dimensão. Nas situações observadas serviu de garantia na captação da atenção dos alunos.

A interação individualizada com os alunos está condicionada pela dimensão e características da turma. Os docentes interagiram de forma individual com os alunos, demonstrando conhecer o seu ritmo de aprendizagem e as suas competências, ao mesmo tempo que fomentaram a participação de todos nas atividades.

Em dez das dezasseis aulas observadas, o descritor E5 não foi tido em conta, o que juntamente com o facto dos docentes, naturalmente, procurarem estratégias diversificadas que conduzam os alunos à compreensão e isso dever ser uma habilidade, lhe retira pertinência.

Os docentes recorreram a sistematizações, visto saberem de antemão que asseguram uma melhor aprendizagem. Essas sistematizações foram feitas oralmente, recorrendo a esquemas ou até a fichas de trabalho e revelaram-se profícuas na maioria dos casos.

3.2 Aspetos salientados e/ou mais valorizados nas observações realizadas

No conjunto, as observações realizadas referem aspetos das práticas dos observados que chamaram a atenção dos observadores e revelam os aspetos que mais valorizam:

- Bom relacionamento entre os alunos (permitindo a entreajuda e partilha de conhecimentos e a melhoria das relações entre alunos);
- Boa relação entre o professor e os alunos facilitadora da comunicação;
- Bom conhecimento dos alunos (dificuldades e potencialidades) para gerir a aula ao nível da organização e do envolvimento e produção dos alunos;
- Preocupação com a natureza das tarefas a propor e com os materiais a utilizar com e pelos alunos;
- Articulação com outros intervenientes para organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- Adequação das condições de ensino/aprendizagem aos alunos (simplificação da linguagem sem perder cientificidade e construção de materiais ajustados à capacidade de realização);
- Investimento em estratégias capazes de mobilizar e focar a atenção de todos os alunos durante a aula (para potenciar a aprendizagem e evitar inércias e tempos mortos que possam conduzir a comportamentos disruptivos);
- Preocupação com a construção de situações de aprendizagem (diferenciadas) que garantam a participação ativa e a manutenção da atenção de todos os alunos;
- Recurso a materiais menos comuns como forma de introduzir a novidade e deste modo garantir a adesão às tarefas;
- O domínio das tecnologias da informação, a atualidade e o caráter inovador das propostas/tarefas apresentadas aos alunos;
- Envolvimento dos alunos no processo da correção dos trabalhos realizados (hetero-correção);
- Utilização do humor como forma de gerar empatia com os alunos;
- Valorização de ambientes educativos onde o respeito mútuo e a boa disposição são visíveis;
- Valorização dos alunos e das suas produções (uso de reforços positivos);
- Articulação dos conteúdos programáticos com os saberes do quotidiano dos alunos;
- Planificação do trabalho em função de objetivos e do conhecimento que o professor possui dos alunos;
- Preocupação em manter a disciplina na sala de aula;
- Persistência do professor para mobilizar os alunos para o trabalho escolar;
- Valorização do *feedback* dado pelo acompanhamento individual para monitorizar/avaliar o desempenho dos alunos com o objetivo de ajustar a aula.

3. 3 Oportunidade de reflexão sobre as práticas próprias.

A observação de pares, proporcionando um olhar sobre o "outro" acabou por revelar uma visão "de si próprio" e constituiu-se como oportunidade de reflexão sobre as próprias práticas, colocando em perspetiva o que cada um e todos os professores envolvidos valorizam enquanto aspetos fulcrais das suas práticas:

- Recurso às tecnologias de comunicação para motivação/envolvimento dos alunos e para concretização de tarefas específicas;
- Individualização do ensino;
- Adequação dos recursos (equipamentos, materiais e espaço) ao tipo de trabalho e ao número e características dos alunos;
- Utilização de materiais para manipulação;

- Diferentes estilos de orientação (tom de voz, postura) e concretização das tarefas na sala de aula;
- Manutenção de ambientes disciplinados e organizados;
- Investimento diferenciado em estratégias que promovam a interação entre alunos;
- Preocupação com o tipo de materiais de forma a serem apelativos e motivadores;
- Diversificação de estratégias e materiais como forma de adequar o ensino e promover o envolvimento dos alunos;
- Preocupação com o rigor científico e a gestão adequada da aula;
- Preocupação com o acompanhamento individual e o controlo das atividades realizadas;
- Uso de sistematizações ao longo da aula para dar sentido às aprendizagens e manter o fio condutor da aula.

4. Conclusões

Os dados recolhidos e as reflexões realizadas permitem perceber que a OPM, tal como foi realizada, contribui para o (re)conhecimento das limitações e dos potenciais dos professores envolvidos e produz uma dinâmica que coloca a tónica nos aspetos positivos da ação educativa, reforçando o que se faz melhor e o que resulta melhor com os alunos. Com efeito, foi possível identificar um conjunto de aspetos e dimensões da atividade pedagógica que, no seu conjunto, refletem o que cada um e todos os docentes percepcionam como fulcrais no desenvolvimento das suas práticas. As condições de realização das observações e a reflexão sobre essas observações, em grupo e depois coletivamente, criaram situações de partilha e entreajuda que aproximaram os docentes, quebraram inibições, desmistificaram receios e, principalmente, permitiram que cada um revelasse as suas opiniões e o que valoriza mais na ação educativa.

No final, o que emergiu das reflexões não foi um olhar isolado sobre as práticas observadas mas uma visão de grupo, coletiva, sobre o que cada um dos participantes neste estudo acaba por revelar de si próprio, a partir do modo como perceciona e valoriza cada um dos aspetos observados. E, neste sentido, a observação de pares constitui-se efetivamente como uma ferramenta colaborativa, na medida, em que põe à disposição de cada um uma espécie de referencial coletivo sobre o que são práticas eficazes do qual todos se podem apropriar para reconfigurar ou ajustar as suas próprias práticas. Disponibiliza, portanto, um quadro de análise e referenciais para a ação educativa, assumindo uma dimensão formativa que pode apoiar e ser mobilizadora de mudanças nas práticas. A participação neste processo dá aos professores envolvidos uma oportunidade de desenvolvimento profissional enquadrada nas necessidades da intervenção que realizam quotidianamente e suportada pelas possibilidades de partilha e colaboração que daqui emergiram.

Espera-se, pois, que sejamos capazes de contagiar outros professores e alargar a observação de aulas como forma de colaboração entre pares a outros docentes, no próximo ano letivo.

5. Referências Bibliográficas

Correia, José Alberto e Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa/Porto: Edições Asa.

Forte, Ana e Flores, Assunção (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de pesquisa*, 42 (147), p. 900-919.

Lima, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Menezes, Luís; Leitão, Isilda; Pestana, Leonor; Laranjeira, Isabel e Menezes, Isabel (2001). Trabalho Colaborativo de Professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Atas do ProfMat 2001, pp.203-210.

Morgado, José Carlos (2005), *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Mouraz, Ana; Lopes, Amélia; Ferreira, José.M. & Pêgo, João. P. (2012). De par em par na UP: O potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 77-97.

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO: REFLETIR É INVESTIGAR?!

Cristina Martins[1], Manuel Vara Pires[2]

Escola Superior de Educação- IP Bragança
mcesm@ipb.pt [1], mvp@ipb.pt[2]

Resumo

Nos mestrados profissionalizantes para o ensino, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) corresponde ao estágio de natureza profissional, objeto de relatório final. Em educação, e nomeadamente na formação de professores, muitos autores reconhecem a estreita ligação entre as práticas de sala de aula e a reflexão produzida pelo professor ou futuro professor. Neste âmbito, é nosso entendimento que um relatório final deve refletir as diferentes experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo do estágio. Simultaneamente, o conceito de reflexão surge frequentemente associado ao conceito de investigação, sobretudo, ao conceito de investigação sobre a prática. Como refere Ponte (2002) o professor, na concretização da sua missão, tem necessidade de se envolver em investigação que o ajude a lidar com as situações problemáticas que constantemente surgem na sua prática. Em complementaridade com esta ideia, Alarcão (2001) adianta que ser professor-investigador é primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

Então, refletir implica investigar? E o inverso verifica-se igualmente?!

Nesta comunicação, pretendemos discutir os conceitos de reflexão e investigação sobre a prática, baseando-nos nos resultados de um estudo, de natureza qualitativa, focado na análise de experiências de ensino e aprendizagem na área da Matemática apresentadas nos relatórios finais da PES dos alunos do Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, da nossa instituição.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

COMUNICAÇÃO

"RECANTOS DE INDIVIDUALIDADE NO(S) CONTEXTO(S) DO DESENHO.

Em trânsito entre a regulamentação e a emancipação."

Vera Silva
I2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
Porto
vera.lu@sapo.pt

Resumo: Este texto foi desenvolvido enquanto fragmento de uma tese em curso no âmbito do Doutoramento em Educação Artística, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Incide nas expressões e campos do desenho na atualidade, com importantes implicações nos contextos de ensino. Assumindo definitivamente um carácter espacial e temporal, o desenho como área central da prática artística confronta-se com desafios que o transportam para uma diversidade de processos que ultrapassaram há muito a sua prática bidimensional. Dentro do campo expandido do desenho, o estudo em questão procura um entendimento dessas práticas nos contextos de ensino para, num segundo momento, procurar um acercamento às possibilidades pedagógicas *no* e *pelo* desenho. É importante um estudo desta natureza que reflita a relação ambígua e controversa dos professores no ensino do desenho com o próprio desenho, enquanto prática e objeto artístico. O estudo permitirá observar quais os lugares reservados ao desenho instrumental e ao desenho autoral na formação dos estudantes e no seu percurso enquanto artistas.

Palavras-chave: Desenho, (re)inscrição, individualidades e criticas.

1. Contextualização

A questão central desta investigação concretiza-se em torno da visão do desenho no século XX e na atualidade que, em contaminação direta com as práticas artísticas contemporâneas, configura-se enquanto conjunto de *matérias* ecléticas, onde a ordem estrutural e processual se costura com a dimensão conceptual, espacial e temporal. A forma como essa (r)evolução na visão do desenho perpassa nos contextos do seu ensino deixa a descoberto um território de tensões e controvérsias, constituindo o campo de ação da investigação.

Indissociado das questões representativas que estiveram na génese da criação da disciplina, os rumos indisciplinados do desenho contrariam a tradição e questionam modelos e fronteiras, instigando a um pensamento critico do desenho na sua incisão inicial. O desenho tem vindo a assumir-se enquanto objeto e enquanto projeto permanentemente em devir. Mas, sem escapar às competências instrumentais, metodológicas e sistémicas, um acercamento ao seu ensino num sentido conceptual e ao nível da dimensão expressiva das representações - à semelhança das transformações ocorridas no território da arte nos séculos XX e XXI -, poderá permitir um entendimento dessas controvérsias e resistências, que nunca foram consensuais nos contextos de ensino. A ideia (ainda) embrionária que no ensino do desenho na atualidade os sintomas da contemporaneidade se encontram pulverizados, pouco definidos e condicionados pela visão individual de cada professor, relança as dúvidas e contradições das condições atuais do seu ensino. Intrínseco a estas questões está o debate que se organiza em torno de novos posicionamentos epistemológicos e novos desafios que se colocam, teóricos e críticos. Contudo, importa saber se no ensino do desenho as práticas que lhe estão associadas são capazes de introduzir e/ou dar continuidade à urgência de uma reflexão mais abrangente e vasta acerca da visão do desenho na arte contemporânea.

Nesse sentido, e em proximidade com a teoria, a minha prática profissional no ensino do desenho, bem como a minha relação pessoal com o desenho enquanto prática artística, alimentam e estimulam o questionamento acerca dos intervenientes diretos nas práticas de ensino/aprendizagem do desenho e, em simultâneo, com o trabalho autoral desenvolvido em paralelo com a atividade docente. Interessa perceber as implicações dessas transformações e visões do desenho ao longo do tempo e as suas projeções nos contextos de ensino, através dos seus atores. A difusão de formas de encarar o desenho em si motivam a compreensão e o impacto do trabalho autoral e da forma como o desenho é apresentado e orientado no trabalho direto com os alunos. Posteriormente, o estudo assume a urgência da reflexão em torno das relações dessas práticas e o que podem ter de importante para a atualidade no âmbito da educação artística. Operando num entendimento da própria atividade artística segundo uma cultura visual adaptável, onde o desenho, por ser um campo transversal, é mutável e capaz de se assumir como um modo de estabelecer relações de forma descomprometida, o seu ensino poderá ter a capacidade de se reinventar permanentemente, operando por meio de uma pedagogia da imagem que reivindica a reflexão sobre o poder da cultura visual que nos invade. Porque, e sem atender a delimitações temporais, a prática do desenho sempre estabeleceu e manteve uma relação intensa com o mundo das imagens e, do ponto de vista construtivo e pedagógico, permite assimilar e incorporar a experiência sensorial perante a realidade. A incidência predominantemente prática do desenho reclama a importância do fazer, reiterando em simultâneo tempo para fazer e para atribuir um sentido e um significado

às aprendizagens. Promover a «emancipação»[1] *no* e *pelo* desenho, nomeadamente através das suas representações e configurações sensíveis, permite o abandono da bolha ideológica, privilegiando a realidade e as incertezas.
Pela condição já experienciada de docente no ensino do desenho, com uma certa chantagem interessa-me investigar e escrever para compreender como através da história, da teoria e da prática, a essência dialética do desenho dá sentido a uma promessa formativa e ao mesmo tempo crítica. (Anti)teoria, exigências sociopolíticas, (in)formalismos e os demais vetores ainda indetectáveis dentro do território onde me movo, constituem as forças dentro dos campos de ação desta investigação.

2. Explorações

Neste texto, o desenho no contexto da arte contemporânea e o seu entendimento na educação artística entrelaçam-se um no corpo do outro.
De modo a compreender as bases ideológicas e conceptuais de onde se parte para uma compreensão do ensino do desenho na atualidade, este ponto procura um acercamento aos diferentes modos de ver e definir o desenho. Cruzando o olhar do lado disciplinar com o lado artístico, que enquadram e definem o desenho enquanto projeto permanentemente em devir, a discussão em torno dos campos que lhe são atribuídos apresenta-se como um fenómeno recente, que aparece diretamente relacionado com as práticas artísticas contemporâneas. Se no território tradicional do desenho este opera enquanto prática bidimensional e de representação, como ferramenta integrante do processo, no século XX - e continuadamente no século XXI - assume características autónomas onde, não se isolando da sua origem bidimensional e representativa, arrisca incursões no campo expandido, de carácter espacial e temporal.
Porventura circunscrito ao universo artístico, "o desenho como objeto plástico existe num limiar indefinido entre linguagens com características abstractas e conceptualizantes e a graciosidade e a leveza das técnicas etéreas e perecíveis que lhe são próprias" (Rodrigues 2000: 60). Em tom de fórmula clarificadora, este fragmento de texto induz a uma manta de conceitos e experiências que envolvem o desenho, promotores do pensamento por meio de uma linguagem própria, que prolonga a urgência de desenhar acentuando o diálogo com questões emergentes do s*er* contemporâneo (Agamben 2009). Na atual "civilização de imagem" (Deleuze 1990) é necessário que a realidade se fragmente enquanto "imagem-tempo", "imagem-legível" e "imagem pensante" (Deleuze 1990: 34). O desenho, pelo seu carácter interdisciplinar e intertextual, enraíza-se como fenómeno cultural sublinhando a sua expressão reversível e escorregadia a qualquer discurso ou generalização, onde as conotações metodológicas e programadas encontram na percepção sensível um ponto de resistência. A (não)garantia da interpretação corporiza-se no desenho como um (não)sentido capaz de veicular um lugar para processos de subjetivação. Esta torção da realidade induz a percepção sensível, sugere o poder da interpretação e recusa um ponto de vista exclusivo.

[1] Conceito utilizado no sentido expresso por Jacques Ranciére em *O mestre ignorante* (2010).

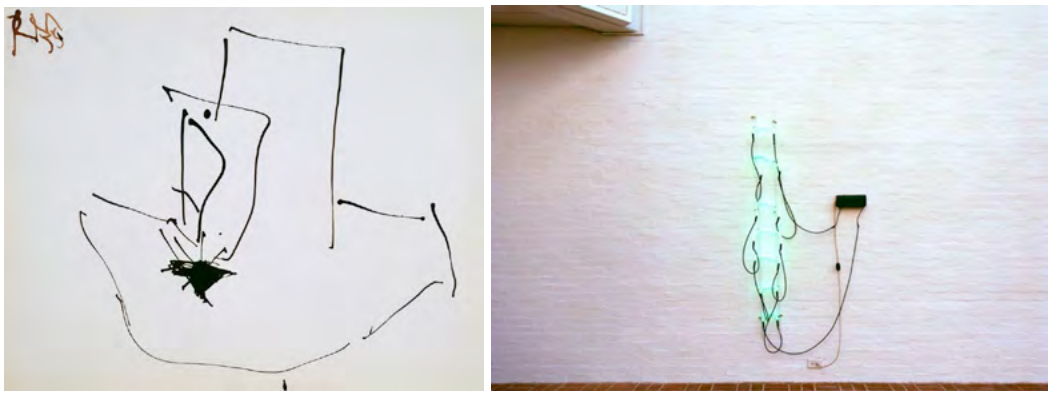


Figura 1 (esquerda): Robert Motherwell. Drawing, 1955.
Figura 2 (direita): Bruce Nauman. *Neon Templates of the Left Half of My Body Taken at Ten Inch Intervals, 1966*.

As imagens em si detêm o poder de revelar orientações subjetivas e privadas, quer se tratem de representações reais que se possam objetivar e articular segundo relações lógicas, quer se tratem de representações que nunca tiveram entidade total e não se articulam a nenhum tipo de nexo de linguagem, remetendo para o sentido perceptível que lhe é atribuído. Tais desenhos-objecto revelam uma caixa de memória sem memória cuja leitura se condiciona ao ponto de vista do observador. Trata-se da compreensão da imagem enquanto "necessidade biológica" (Warburg 1998), que transpõe os limites da história da arte e a entende para além das fronteiras de uma disciplina. A interpretação do problema histórico criado, de acordo com Aby Warburg (1998), torna indissociáveis a fórmula iconológica da imagem da carga emotiva e cultural que transporta em si. Isto pressupõe que as práticas de criação artística não se condicionem nem limitem à imediatez da satisfação dos sentidos mais superficiais. Porque toda a prática artística envolve teoria e pensamento, o desenho como prática e teoria artística serpenteia toda a arte enquanto tempo passado tornado presente. Desta forma, o ato de desenhar decorre essencialmente de uma atitude reflexiva e não necessariamente de um ponto de vista formalista.

Num mundo cada vez mais poluído e saturado de imagens e procedimentos pré-concebidos, a necessidade de abrir espaços para a descoberta de novos modos de pensar e de novas perspetivas no entendimento da realidade é essencial. Entrevejo o contexto do imenso universo de desperdício imagético atual, para o qual contribuiu a banalização dos recursos digitais que facilitam a proliferação de lixo visual, não como a perda da "aura" do objeto artístico (Benjamin 1992), mas sim como um reforço na necessidade da produção de sentidos, num claro regresso à essência da condição humana. A criação de lugares onde o irrepetível contrarie os procedimentos mecanizados, onde as técnicas tradicionais se aliem ao que de melhor a tecnologia coloca ao nosso dispor, torna possível o reencontro com nós mesmos na busca de uma individualidade, num mundo globalizado onde marchamos enquanto peça de uma imensa máquina liberal. O desenho, pelas suas características demiúrgicas, tem vindo a assumir-se enquanto elemento fundamental no meio artístico, enquanto processo e objeto autónomo. São vários os artistas que fazem do desenho a sua prática autoral, utilizando-o como forma de promoção anti-teoria e critica, porque desenhar se relaciona com a vida e quem desenha cria relações e direções, essenciais na formação integral do individuo numa época de superficialidade, tantas vezes despida de sentido.

3. Em torno do ensino do desenho

O entendimento do desenho no contexto da arte atual permite, na sequência dos encadeamentos do texto, incidir sobre a relação dessas dimensões fenomenológicas do desenho nas diferentes abordagens metodológicas no seu ensino, na procura de fundamentos e fundações para uma possível "ponte" entre as possibilidades do desenho no contexto artístico e a prática de ensino do desenho.

A discussão em torno do ensino do desenho na atualidade reveste-se de sentido numa época em que existe uma certa urgência em situar a educação artística e os modos como se constroem sentidos e relações nas aprendizagens, face a uma realidade social, artística e cultural que acentua cada vez mais o desfasamento ideológico da instituição Escola. Steven Henry Madoff (2009) aponta a Bauhaus alemã como tendo sido a última mudança significativa em "arte-educação". Decorrido quase um século após essa mudança, Madoff, conjuntamente com um painel de artistas da atualidade e de professores do ensino artístico, reconsidera as práticas no ensino da arte em termos académicos, práticos, éticos e filosóficos, acentuando as mudanças dramáticas decorridas no universo da arte e que, em combinação com a era mediática da informação e da tecnologia, (re)colocam questões fundamentais sobre a educação artística hoje. Ora tendo o desenho vindo a tornar-se o cerne de estudos que promovem e divulgam o papel que poderá desempenhar na formação integral do individuo – pela sua relativa imediatez e recurso a meios mínimos, pela capacidade de atuar como processo de compreensão do mundo e pela qualidade específica de expressão visual do pensamento -, entrevejo uma disciplina de desenho enquanto espaço capaz de criar relações descomprometidas, onde o desenho poderá operar como uma arqueologia do nosso próprio pensamento.

Pontuado pela simbiose entre o rigor técnico e momentos de libertação imagética, o desenho assimila valores de diversas ordens, capazes de transmitir um pensamento ou ideia acerca dos diversos modos de análise do mundo e, num recanto mais intimo, de nós mesmos. Em antítese do que tem vindo a acontecer nas últimas duas décadas no Reino Unido, onde a proliferação do desenvolvimento do desenho tem acendido a paixão pela prática, sendo o aumento de exposições em museu, de cursos de graduação na área, de publicações e conferências o resultado desse investimento intelectual, em Portugal a prática do desenho em si ainda não se afirmou completamente nas práticas do seu ensino. A compreensão do que acontece no meio artístico serve de pretexto para o lançamento de questões que serpenteiam a investigação e que me envolvem a mim, na condição experienciada de docente no ensino do desenho, em questionamentos inerentes às condições atuais do seu ensino. Em busca da compreensão das possibilidades pedagógicas reais em desenho, o ato de me colocar à escuta das práticas a que recorrem os professores no seu ensino convidam a um olhar atento sobre mim mesma, na procura de um posicionamento critico. Este exercício autorreflexivo relança a escrita em torno do desenho como objecto, convocando para a escola o desenho autoral como universo de significados e enquanto ferramenta de comunicação, que assegura as condições necessárias para uma reflexão sobre matérias sociais, morais e políticas. Tirando partido da transversalidade que o desenho como prática artística permite e dado que a sua história caminha lado a lado com a história da arte, é possível no seu ensino dar continuidade a uma tradição académica que privilegia e desenho de representação e de *mimésis*, mas sem renunciar a um ponto de vista de autor, que fomenta a criatividade e a inquietação.

4. Procura de um posicionamento

"Talvez porque o mundo que existe à sua volta se move de uma forma desarmónica e ele continua a esperar descobrir nele um desígnio, uma constante. (Calvino 2009: 88)

As explorações e detonações sobrevoadas na escrita convidam a um olhar atento sobre mim própria. Encontro no estudo a decorrer um momento propício à procura de recantos que evidenciam, também, um certo percurso etnográfico. Neste sentido, o texto pretende ser um lugar de descoberta para pensar as metodologias aplicadas ao ensino do desenho no contexto sala de aula (ou fora dela). Tal como um exercício de memória autorreflexivo, apoiado na experiencia pessoal de docência em desenho no ensino secundário, procuro uma aproximação aos fenómenos específicos desta atividade através do conhecimento de si – daquele que procura ensinar – como dos outros – daqueles que participam no processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas deveria se um compromisso efetivo de todos os professores. As "pontes" entre o atelier do professor-artista e o espaço da sala de aula enriquecem e fomentam processos de trabalho atuais e dinâmicos, capazes de colocar os alunos numa posição que lhes permita pensar, desenvolver o conhecimento, experienciar, alimentar a percepção, a intuição e ao mesmo tempo a fruição entre um lugar real e um lugar mental.

O desenho define-se, como já referi, entre a lógica e a ordem e a poética e o caos. Face a uma realidade saturada de imagens e procedimentos pré-concebidos, a abertura de espaços propícios ao pensamento e à reflexão crítica encontrará, porventura, numa disciplina de desenho um lugar capaz de induzir novas perspetivas de olhar a realidade e de a compreender. Rumo à emancipação, os procedimentos de carácter lógico, que desempenham uma função essencial na estruturação e organização do pensamento nos alunos, aliados à criação, antídoto capaz de contrariar a tendência para a sedimentação de certezas, fomentam a validação global e os movimentos heurísticos, instrumentos basilares na ponderação de novas soluções, propondo inusitados saltos lógicos e experimentando novas possibilidades através de hipóteses que ultrapassam as fronteiras da lógica convencional.

O discorrer sobre a superação da norma e a fomentação do desvio procura integrar os saberes e as práticas de duas visões do desenho – como objeto artístico e como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. O rasgar do firmamento revela-se um exercício de aproximação à ordem emancipadora. A construção de um posicionamento nas fronteiras do desenho e do seu ensino alicerça-se também nos desdobramentos de um currículo flexível, disponível às necessidades dos alunos e capaz de mudar o rumo e potenciar a diversidade de saberes, na procura de um (re)posicionamento essencialmente critico.

5. Referências bibliográficas

AA:VV (2001) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico. Atas do Seminário*. Porto: FPCEUP.

Agamben, Giorgio (1998). "Aby Warburg et la science sans mom" in *Image et Mémoire*. Paris: Editions Hoebeke.

Agamben, Giorgio (2009) *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos.

Benjamin, Walter (1992) *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.

Butler, Cornelia H.; ZEGHER, Catherine de (Org.) (november 2010-february 2011) *On Line – Drawing Through the Twentieth Century* (cat. exp.). New York: MoMa ed.

Calvino, Ítalo (2009). *Palomar*. Lisboa: Editorial Teorema.

Deleuze, Gilles (1990). *A Imagem-Tempo.* São Paulo: Brasiliense.

Lipovetsy, Gilles (1983) *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Madoff, Steven Henry (2009) *Art School (propositions for the 21st Century).* London: The MIT Press.

Molina, Juan Gómez; Cabezas, Lino & Bordes, Juan (2001) *El Manual de Dibujo: Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Catedra.

Rancière, Jacques (2010) *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Mangualde: Edições Pedagogo.

Rodrigues, Ana Leonor M. Madeira (2000) *Desenho: ordem do pensamento arquitectónico*. Lisboa: Editorial Estampa.

Contextos, parcerias e envolvimento parental para a inclusão

Sara felizardo – Escola Superior de Educação de Viseu

Esperança Jales Ribeiro – Escola Superior de Educação de Viseu

No quadro da abordagem inclusiva, o modelo colaborativo e de parceria do envolvimento parental constitui um sólido referencial para os profissionais. O presente estudo é correlacional e tem como objetivo analisar as relações entre as perceções dos pais e dos professores sobre o envolvimento parental na escola. Para o efeito, constituímos duas amostras, uma de 301 pais (com e sem NEE) e outra de 107 professores. Os dados foram recolhidos em agrupamentos de escolas de Viseu. A análise comparativa das perceções dos pais e professores revela que a maior divergência ocorre entre os professores do ensino regular e os pais de alunos com NEE. Em contraste, não encontrámos diferenças significativas entre as perceções dos pais de crianças com NEE e os professores de educação especial. Constatamos, ainda, diferenças significativas entre os dois tipos de professores (ensino regular e educação especial) sobre o envolvimento dos pais. A leitura dos resultados do presente estudo é feita à luz do paradigma inclusivo e do quadro legal em vigor.

Palavras chave: *Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; inclusão; envolvimento parental*

SIM, NÃO FALO, MAS COMUNICO… A Comunicação Aumentativa como Facilitador da Participação num Grupo de Jardim de Infância

Resumo

O presente artigo resulta do desenvolvimento de um trabalho de projeto realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio cognitivo e motor. Implicou os diferentes contextos educativos, respetivos intervenientes e os próprios pares, no desenvolvimento de uma criança, em idade pré-escolar, com Paralisia Cerebral e consequentes dificuldades motoras e de comunicação, sem oralidade, em contexto de sala de aula, com o grupo/turma. Essa intervenção teve como objetivos melhorar os níveis de interação entre as crianças, educadoras e familiares e promover o desenvolvimento da comunicação e da participação nas atividades do jardim-de-infância de GV (nome de código), através do uso sistemático de um sistema de Comunicação Aumentativa, Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC), entre outros. O aprofundamento teórico das temáticas "em jogo", bem como a aplicação das técnicas de investigação: entrevista, sociometria, observação e pesquisa documental foram o suporte da caraterização da situação inicial e da delineação do plano de ação. No desenvolvimento do plano de ação, foi utilizado o SPC para, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento, promover uma maior adaptação do aluno ao meio envolvente e a sua participação na turma. Este sistema foi utilizado por nós, pelas crianças do grupo/turma, pelas educadoras de infância, pelas assistentes operacionais, pelos técnicos e pela família da criança. Promoveu-se o diálogo, a partilha de conhecimentos, a participação ativa em diferentes espaços e entre os vários intervenientes educativos com respostas inclusivas dirigidas à criança, aos seus pares e à sua família. Após a intervenção, foram aplicadas as mesmas técnicas para fazer a avaliação final, cotejadas com as reflexões intermédias realizadas no decorrer da implementação do plano de ação, todo ele desenvolvido numa dialética de ação/reflexão/ação. Os resultados alcançados foram expressivos a nível da alteração das dinâmicas educativas na sala de aula; da participação de todos e de cada um nas atividades desenvolvidas; da utilização do SPC como um facilitador da participação da Criança no grupo; do fazer da sala do jardim-de-infância um espaço de todos, com todos e para todos.

Palavras-Chave: Comunicação Alternativa e Aumentativa; Investigação-ação; Paralisia Cerebral; Práticas de Educação Inclusiva; Tecnologias de Apoio.

Introdução

A necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a Paralisia Cerebral e as suas consequências ao nível do desenvolvimento/aprendizagem, em conjunto com a recetividade e colaboração evidenciada pelas duas educadoras da criança com Paralisia Cerebral, tanto da escola como da Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação (UTAAC), apresentaram-se-nos como o "desafio" para a realização do Trabalho de Projeto.

Este artigo resulta do relatório de um trabalho de projeto, realizado numa abordagem de investigação-ação, que incidiu sobre a intervenção junto de um grupo de crianças, do Ensino Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e que tinha como enfoque uma criança de cinco anos, identificada no trabalho como "GV". Este aluno tem Paralisia Cerebral e consequentes dificuldades motoras e de comunicação, sem linguagem oral, e frequenta uma sala de aula de um jardim-de-infância da rede pública.

O projeto de intervenção, na modalidade Investigação-Ação, foi desenvolvido por etapas: começou-se pela caraterização da situação inicial com base na recolha e análise de dados, através da aplicação das técnicas de investigação: entrevista, sociometria, observação e pesquisa documental, a que se seguiu o planeamento da intervenção, a realização da mesma com a avaliação/reflexão dos resultados de cada sessão da intervenção, donde resultava nova planificação, ação e reflexão. Por fim a avaliação global da intervenção, com nova aplicação das técnicas de recolha e de análise de dados, utilizadas no início, e a análise das reflexões intermédias das sessões.

A nossa principal preocupação, a par das aprendizagens académicas, foi o desenvolvimento da comunicação e da socialização desta criança com o grupo/turma, com as educadoras e com os familiares, visto serem as áreas mais comprometidas e que influenciam a sua inclusão no grupo da sala de aula e na comunidade educativa, sendo difícil a sua participação ativa nas atividades do jardim-de-infância.

A intervenção, para além da alteração das dinâmicas de sala de aula, apostou na comunicação, através da aplicação de um Sistema de Comunicação Aumentativa – Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC) para, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento, promover uma maior adaptação ao meio envolvente.

Em conjunto com a educadora de infância da sala de aula e com a educadora de infância da UTAAC, foram planificadas as intervenções semanais, foram programadas, criadas e adaptadas as atividades a desenvolver em ambos os contextos educativos e ainda, foram feitas as respetivas avaliações das intervenções, de forma reflexiva e sistemática, (no dia e após a intervenção) num processo cíclico e em espiral, numa verdadeira parceria pedagógica. De salientar que as atividades foram realizadas não só na UTAAC que o aluno GV frequentava duas vezes por semana, mas também no grupo e com o grupo da sala de aula do jardim-de-infância, onde o aluno GV esteve inserido.

Com este trabalho adaptaram-se e modificaram-se práticas, criaram-se materiais educativos adequados para o grupo/turma e, sobretudo, alteraram-se as expectativas em relação às capacidades das crianças com limitações a nível motor e sem comunicação, possibilitando incluir, verdadeiramente, o aluno com Paralisia Cerebral no Ensino Regular.

Enquadramento Teórico - Os Sistemas Aumentativos de Comunicação ao serviço de uma Educação Inclusiva

É nossa opção, neste artigo, não nos alongarmos nos fundamentos teóricos, os quais representaram uma parte muito importante para sustentação e delineamento do nosso trabalho (podem ser consultados na versão integral do Trabalho de projeto[1]), para podermos dar visibilidade ao que se passa/se pode passar no interior da sala de aula, no que diz respeito à inclusão de alunos com graves problemas de comunicação, no ensino regular.

A experiência adquirida com a integração escolar e consequente reflexão que a mesma originou numa escola que exclui uma parte considerável de alunos ajudou ao aparecimento do movimento da **Inclusão,** que defende o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa Escola Inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006).

A Educação Inclusiva é um dos grandes desafios da educação atual porque impõe à escola a responsabilidade de "deixar de excluir para incluir e educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um,

[1] Para mais informação ver Teixeira, R. (2014). *SIM, NÃO FALO, MAS COMUNICO… A Comunicação Aumentativa como Facilitador da Participação num Grupo de Jardim de Infância.* Trabalho de projeto realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: domínio cognitivo e motor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal: não publicada.

independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física" Sanches (2005, p. 128)

Desta forma, a Educação Inclusiva, pretende constituir-se como a resposta pedagógica às necessidades pessoais de cada aluno, aderindo a práticas inclusivas, na sala de aula, que proporcionem interações fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Sanches (2005, p. 132) existem várias estratégias que podem ser postas em prática para "construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efetivo" e de se "fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva".

Assim, e segundo Batista (2011, p. 77), "a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás"

No que se refere a **crianças com Paralisia Cerebral,** com dificuldades motoras e de comunicação isto é, sem linguagem oral, é necessário que todos os seus intervenientes educativos (educadoras, professores, técnicos, família e amigos) lhes proporcionem, tão cedo quando possível, a utilização de um meio complementar às vocalizações ou verbalizações que lhes permita a sua expressão e a sua compreensão.

Neste sentido, os **Sistemas Aumentativos de Comunicação** são um exemplo desses meios, uma vez que permitem a aprendizagem, a interação e a autonomia, melhorando a qualidade de vida dos seus utilizadores. Através destes meios, "as pessoas podem expressar os seus desejos e os seus sentimentos e tomar decisões sobre a sua própria vida... podem fazer amigos, ir à escola ou trabalhar e colaborar nas suas comunidades" (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Deste modo podemos concluir que tais sistemas são complementos que possibilitam, nomeadamente às crianças com Paralisia Cerebral, sentirem-se seres mais completos porque mais capazes de comunicar.

A utilização de estratégias de intervenção que recorrem à utilização sistemática da Comunicação Aumentativa com o suporte das **Tecnologias de Apoio** permite a estas crianças uma participação ativa que influenciará o processo de aquisição de novas competências. Desta forma, e a título de exemplo, as Tecnologias de Apoio podem permitir uma participação ativa destas crianças nas atividades pedagógicas do jardim-de-infância a que pertencem, nomeadamente na participação em atividades relacionadas com a leitura de histórias, podendo promover a aquisição das primeiras etapas de desenvolvimento da literacia, isto é, da **Literacia Emergente**.

Enquadramento Metodológico

O Trabalho de Projeto que esteve na origem deste artigo foi desenvolvido na modalidade Investigação – Ação, "um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente" e cujo objetivo é "promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo", como diz Sanches (2005, p. 128).

Assim, partimos de uma situação/problema suscetível de ser intervencionada e que pretendemos alterar, "situação real", para se chegar à "situação desejável", podendo aquela situar-se a nível de ensino/aprendizagem, relativa a um grupo de alunos ou a um aluno em particular.

Neste sentido, definimos como questão de partida, também o nosso desafio: *"Como é que um aluno que não fala pode participar nas atividades do seu grupo de jardim-de-infância?"* Delineámos como principais objetivos**:** alterar as dinâmicas educativas na sala de aula; fazer com que todos e cada um dos alunos do grupo participem nas atividades desenvolvidas; utilizar o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC como um facilitador da inclusão da Criança com Paralisia Cerebral no Ensino Pré-escolar e fazer da sala do Jardim de Infância um espaço de todos, com todos e para todos.

Posto isto, e a fim de conhecer a "situação real" foi necessário (antes da intervenção) não só conhecer a dinâmica da Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação (UTAAC), da Escola, do Jardim de Infância, como também fazer uma avaliação diagnóstica do Grupo/Turma e do aluno GV, onde pretendíamos intervir, usando para o efeito várias técnicas de investigação para a recolha e análise dos dados pretendidos, nomeadamente: observação naturalista do grupo/turma na sala do jardim-de-infância, entrevista ao encarregado de educação, à educadora de infância da escola e à educadora de infância da UTAAC, aplicação do teste sociométrico no grupo turma, aplicação do programa *Portage* ao aluno GV. Para além disto recorremos também à pesquisa e análise documental, que consistiu na análise de vários documentos, não só para conhecer a UTAAC (Boletim informativo sobre o Centro de Paralisia Cerebral e o Folheto Informativo sobre a UTAAC) contexto escolar (Projeto Educativo da Escola, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) mas também o grupo turma (Projeto Curricular de Turma, Plano Anual de Atividades) e o aluno GV (Ficha Individual do Aluno, Programa Educativo Individual (PEI) e Relatório Pedagógico e Psicológico da UTAAC).

Com o cruzamento da informação recolhida, com base nas várias técnicas, e a sua cuidada análise, ficámos a compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e dimensão. Permitiu-nos conhecer a UTAAC, toda a dinâmica educativa do agrupamento de escolas e do respetivo jardim-de-infância, bem como as potencialidades do grupo/turma e a inclusão do aluno GV no mesmo. Como ponto de partida, a situação inicial, tínhamos um aluno com diagnóstico de Paralisia Cerebral de tipo espástico bilateral, com tetraparésia com componente extrapiramidal, com dificuldades acentuadas a nível motor e de comunicação, portanto sem comunicação oral; um grupo de jardim-de-infância do ensino regular, com 20 alunos de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, com toda a diversidade inerente à idade e a diferentes níveis de cognição, comunicação e socialização, uma educadora que se dizia não preparada e sem saber o que fazer perante a situação educativa com que se deparava e uns pais desejosos que o seu filho pudesse finalmente ter lugar numa sala de ensino regular com os seus pares da mesma idade.

Aferimos que o Jardim-de-Infância estava preparado para receber um aluno com Paralisia Cerebral, nomeadamente a nível de acessibilidades, de espaços e mobiliário adaptado, não estando, contudo apetrechado de equipamento adequado, isto é, tecnologias de apoio. Na sala de aula, o aluno GV estava " parcialmente" incluído, uma vez que não só mantinha com os seus pares, educadora de infância e assistente operacional um bom relacionamento, como também havia a preocupação da parte da educadora em adaptar as atividades a fim de todos os alunos, inclusive o aluno GV, realizarem as mesmas atividades. Contudo, o aluno GV não participava, tal como os restantes colegas, nas atividades propostas pela educadora de Infância, uma vez que a sala do jardim-de-infância não tinha as devidas tecnologias de apoio (digitalizador de fala, por exemplo) para o aluno GV poder participar de forma ativa e autonomamente, limitando por isso, não só a sua relação com os pares como também o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Plano de Ação

Assim, desta análise compreensiva da "situação real", enriquecida com toda a informação teórica sobre a problemática em estudo, tomaram-se as decisões relativamente à intervenção a realizar, para chegar à "situação desejável", no âmbito da sala de aula do jardim-de-infância.

Neste contexto, e de acordo com Sanches e Brasil (2004), da intervenção fizeram parte três momentos: planificação das sessões, intervenção no grupo/turma e com o aluno (na UTAAC) e reflexão/avaliação de cada sessão, para programação, realização e reflexão/avaliação da sessão seguinte

Relativamente à **Planificação da Intervenção** e antes da mesma se realizar, procedemos inicialmente e em parceria pedagógica (investigador e educadoras de infância) à elaboração da Planificação Anual da Intervenção, a realizar nos dois contextos educativos, no jardim de Infância e na UTAAC. Posteriormente, e semanalmente, elaborámos as planificações semanais, onde definimos os objetivos gerais e específicos, as atividades a realizar, (por exemplo, ligadas à literacia: histórias adaptadas com os símbolos SPC), os recursos adequados necessários (por exemplo, tecnologias de apoio: digitalizador de fala) a forma de avaliação a implementar, a calendarização da sessão, e ainda à definição dos intervenientes, a fim de desenvolver competências, no grupo e com o grupo/turma (e claro, com o aluno GV), nas áreas da cognição, socialização e comunicação (linguagem), para criar um ambiente inclusivo dentro da sala de aula.

No que diz respeito à execução do plano, isto é, à **intervenção no grupo/turma** e na UTAAC, a mesma foi desdobrada em etapas temporais e espaciais: às segundas-feiras de manhã na UTAAC, na parte da tarde no jardim-de-infância e por vezes, ao fim de semana em contexto familiar. A intervenção teve objetivos previamente definidos e atividades adaptadas, iniciando-se com uma atividade pedagógica (por exemplo, leitura e analise de uma história adaptada) à qual se seguia uma atividade livre de carater lúdico (por exemplo, brincar com jogos, na casa das bonecas, pintar um desenho), sempre de acordo com a planificação anual. A intervenção foi sempre realizada pelo investigador, em qualquer contexto educativo, em colaboração com as educadoras de infância e as assistentes operacionais.

Após a realização de cada sessão, e no mesmo dia, era o momento da **reflexão/avaliação da sessão**, a qual consistia em fazer um balanço das atividades realizadas e dos objetivos atingidos no e pelo grupo/turma. Esta avaliação/reflexão era feita, entre todos os intervenientes (alunos, investigador e educadoras de infância), num processo interativo e cooperativo, de forma sistemática e continuada, desencadeando, por vezes novas etapas/formas de execução de atividades e/ou reformulação das mesmas.

Resultados

Posto isto, e já numa fase final, passámos à avaliação/balanço/reflexão de todo o período de intervenção (processo e produto) tendo em conta a análise da segunda aplicação dos testes sociométricos no grupo/turma, da segunda aplicação do *Portage* ao aluno GV, da segunda observação naturalista na sala do jardim-de-infância e ainda a análise da informação recolhida aquando da realização das segundas entrevistas aos vários intervenientes do processo (encarregado de educação e educadoras de infância). Contribuiu também para este processo a análise feita às reflexões semanais efetuadas durante a intervenção.

Desta forma, a partir das sucessivas avaliações que se realizaram ao longo de todo o processo de intervenção, poder-se-ão tirar conclusões acerca do processo de avaliação, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno GV e do grupo/turma como ao trabalho realizado pelas educadoras de infância e pelo investigador. Assim, as evoluções verificadas no grupo/turma e no aluno GV, o conhecimento adquirido sobre a dinâmica do seu desenvolvimento, os benefícios obtidos por todo o grupo de crianças e a sistematização conseguida pelos intervenientes educativos ao longo de todo o processo, permitem-nos concluir que os objetivos deste trabalho foram alcançados. As educadoras de infância, da escola e da UTAAC, referem na entrevista, que esta intervenção foi uma experiência nova que foi ótima a todos os níveis: para o aluno GV, pela estimulação do seu desenvolvimento, para o grupo por usufruir da presença de duas pessoas (educadora de infância e investigador) e para estes, pela troca de saberes, experiências e toda a prática de planificação e de avaliação conjunta, alcançando por isso a dinamização pretendida de todo um processo de planificação/intervenção/avaliação. Segundo a educadora de infância da UTAAC "o fato do investigador ir ao jardim-de-infância e fazer a tal parceria, serviu um bocadinho até de ponte entre esta unidade e o jardim-de-infância, e o saber fazer isso foi muito positivo".

Para este aluno (aluno GV), as tecnologias de apoio, ajudaram-no na comunicação com as educadoras e colegas, na apropriação do processo de escrita e ainda na participação em todas as atividades da sala de aula, juntamente com os seus colegas. O computador, o caderno de comunicação, o digitalizador de fala (Figura 1), passaram a ser o seu veículo de comunicação e também o seu "caderno escolar" materiais obrigatórios diariamente, que favoreceram o desenvolvimento das suas

aprendizagens, facilitaram a comunicação e as relações entre os pares, a participação ativa nas atividades, portanto a sua verdadeira inclusão no grupo/turma.

Figura 1 – Materiais de apoio



Tal como nos referem Santos e Sanches (2005, p. 32) "a existência de uma escola inclusiva, pressupõe que a intervenção tenha o seu enfoque no currículo e não nas dificuldades da criança ou nas suas incapacidades". Assim procurámos promover o desenvolvimento do aluno GV e do grupo/turma, através da escolha de estratégias e atividades que eram desenvolvidas em contexto de grupo, pequeno grupo ou a pares, tendo sido por isso a planificação elaborada para o grupo como um todo, sendo um fator de sucesso para o desenvolvimento de salas mais inclusivas, ou seja, salas onde todos os alunos participam em todas as atividades, de acordo com as suas potencialidades.

Utilizámos o mais possível estratégias de aprendizagem cooperativa estabelecendo dinâmicas de entreajuda e corresponsabilização entre os alunos, as quais resultaram num grupo/turma mais coeso. A título de exemplo, julgamos ter conseguido promover não só o gosto pelas histórias e a importância e utilidade dos livros, como também o gosto pelas atividades de caráter lúdico-pedagógico (jogos, artes plásticas) desenvolvidas em grupo. De salientar que a estratégia de realizar as atividades em grupo e no grupo motivou e incentivou a participação de todos os alunos, de forma a alcançarem os objetivos propostos tanto pelos alunos como pela educadora e investigador.

Uma mudança desejada e que foi conseguida, foi demonstrar que um aluno com Paralisa Cerebral, com graves dificuldades motoras e de comunicação, neste caso o aluno GV, pode participar e intervir nas atividades da turma e com a turma, como qualquer outro aluno, desde que as mesmas sejam adaptadas e desde que o aluno utilize tecnologias de apoio adequadas, como por exemplo, o digitalizador de fala. Desta forma comprovámos que é possível, um aluno com Paralisia Cerebral, tal como o aluno GV, estar verdadeiramente incluído numa sala de aula do ensino regular.

Em consonância com os resultados obtidos, devemos acrescentar que o aluno GV, apesar das suas limitações, tem bastantes potencialidades o que possibilitou os seus sucessos educativos. Através da segunda entrevista realizada ao encarregado de educação, conseguimos perceber o seu grau de satisfação em relação à intervenção desenvolvida com o aluno GV, em relação à aquisição de novas competências, nomeadamente a nível cognitivo, de comunicação e socialização, mas principalmente em relação à sua verdadeira inclusão no grupo turma. Diz o encarregado de educação: "ele acabou por ser incluído, teve fichas adaptadas, teve histórias adaptadas, atividades adaptadas, portanto no fundo acabou por estar mais incluído na turma."

Na entrevista realizada à educadora de infância é evidente a satisfação com os progressos alcançados pelo aluno GV e pelo grupo/turma no geral. Reconheceu as vantagens para o grupo da inclusão de uma criança com esta problemática, nomeadamente no contributo para o desenvolvimento de valores nas crianças como seja a solidariedade e o respeito pelo outro. Afirma a educadora de infância, na segunda entrevista:

> penso que a intervenção feita pelo RT (investigador) foi muito importante e uma mais-valia para o nosso grupo, para além de estabelecer com o grupo um relacionamento muito bom, trouxe algo de novo, porque permitiu ao grupo perceber que o GV pode participar tão bem como eles … [permitiu] uma interação muito maior, onde todos participavam.

Sendo a inclusão do aluno GV no grupo e a sua participação e interação com os pares, uma prioridade da nossa intervenção, foi necessário sensibilizar o grupo para a existência de uma outra forma de comunicar. Assim, verificámos que a implementação e utilização do Sistema de Comunicação Aumentativa - sistema pictográfico para a comunicação (SPC) - iniciou um processo de mudança que permitiu, de fato, não só aumentar as aprendizagens do aluno GV, a sua participação nas atividades como também aumentar o número das suas interações com a comunidade escolar (colegas, educadora, assistente operacional), de modo a sentir-se mais realizado e compreendido, sendo por isso um facilitador para as suas aprendizagens, dando origem a uma inclusão educativa de forma sustentada.

A interação entre o aluno GV e os restantes colegas, bem como as aprendizagens, foram visíveis à medida que as sessões/intervenções se concretizavam, uma vez que os alunos começaram a comunicar diariamente com o aluno GV através do

digitalizador de fala e do caderno de comunicação, tanto dentro como fora da sala de aula (recreio) (Figura 2).

Figura 2 – Atividades dentro da sala de aula



Tal como acontece com a linguagem verbal, esta forma de comunicação aprende-se, usando-a em contexto natural e de forma repetida. Também as relações entre o grupo/turma e os adultos (educadora de infância, assistente operacional e investigador) foram-se tornando cada vez mais saudáveis e amigáveis, sempre pautadas pelo respeito mútuo. A título de curiosidade era comum alguns alunos sugerirem atividades para serem desenvolvidas nas próximas sessões, como foi o exemplo de uma receita. Sem dúvida, que num futuro próximo, estas crianças poderão vir a construir uma sociedade mais solidária e mais justa em que o respeito pela diferença será uma realidade.

O próprio currículo da educação pré-escolar é favorável a uma abordagem inclusiva, uma vez que permite às crianças o desenvolvimento de atividades a vários níveis, em que cada uma se envolve e experimenta de acordo com as suas capacidades. O aluno GV não necessitou de um ensino diferente daquele que a educação pré-escolar proporciona às outras crianças, mas precisou de algum material de apoio específico, devido às suas limitações, e de uma atitude para que tivesse sucesso. As atividades desenvolveram-se numa perspetiva globalizante e promoveram o desenvolvimento da criança e do grupo/turma, estimulando o desejo de criar, de explorar, promovendo a formação da criança como ser livre, autónomo e solidário.

O facto de todos os intervenientes educativos trabalharem em conjunto, isto é, em Parceria Pedagógica, no planeamento, desenvolvimento e na reflexão/avaliação das intervenções, permitiu que os objetivos definidos fossem alcançados, de acordo com a planificação. Esta parceria pedagógica também permitiu uma análise mais alargada das situações e um maior desenvolvimento pessoal e amadurecimento profissional, tendo

aumentado o desejo, por parte da educadora do jardim-de-infância, em aprofundar conceitos na área da educação especial. A mesma salientou: "gostaria de saber mais sobre o Sistema SPC e sobre o programa GRID".

O grupo/turma, também beneficiou com a parceria pedagógica, isto é, com a presença e intervenção de um segundo adulto (investigador), não só pela atenção que se repartiu por cada criança na adequação de respostas às suas características individuais, mas também, devido à possibilidade de todo o grupo ter usufruído de atividades que, apesar de serem as normalmente utilizadas em qualquer sala do jardim-de-infância, beneficiaram de estratégias implementadas de uma forma mais refletida e sistemática.

Quando nos propusemos desenvolver este projeto, foi também nossa preocupação, delinear um trabalho em comum com a UTAAC e a família. Assim, fomos traçando etapas, em que todos nós partilhámos conhecimentos, redescobrimos novos caminhos com o objetivo de construir respostas educativas mais inclusivas, para as situações que foram surgindo e na qual se foi desenvolvendo uma relação de partilha, ajuda e responsabilidade. As atividades planeadas em conjunto possibilitaram um envolvimento maior entre a equipa educativa e a família, o que implicou uma maior interação e comunicação, entre os intervenientes educativos e respostas mais adequadas face à problemática existente.

Em síntese, este projeto trouxe melhorias não só para o desenvolvimento e inclusão do aluno GV no grupo/turma, como também a toda a equipa envolvida no projeto, nomeadamente os alunos da turma, as educadoras, as assistentes operacionais, o investigador e ainda os familiares. Assim, depreende-se que todos estes fatores foram não só facilitadores para o sucesso das atividades e a verdadeira inclusão do aluno GV no grupo/turma, mas também para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva.

Reconhecemos que a única "mudança desejada mas não conseguida" foi o facto de o aluno GV não usar, nos dias em que não havia intervenção, o digitalizador de fala nas atividades propostas uma vez que, o agrupamento de escolas/jardim-de-infância/a sala de aula não possuía esta tecnologia de apoio. Tal como a educadora de infância referiu na segunda entrevista "uma desvantagem, é agora ficarmos sem o digitalizador e sem o RT (investigador)". Segundo a mesma educadora "era bom que no jardim-de-infância existisse um digitalizador de fala, para crianças que tenham estas dificuldades pois este aparelho é fundamental".

Conclusões

Por fim, consideramos que a dinâmica ação/reflexão/ação foi um ótimo guia para orientar as práticas educativas, tendo como objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. Dinamizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva em vez de uma diferenciação que reforça a uniformidade e a exclusão foi o nosso desafio e o nosso ponto de chegada.

Entendemos que este estudo poderá ser um exemplo do que é possível fazer, embora cada profissional deva encontrar, dentro de alguns parâmetros e de acordo com a problemática, a fórmula de trabalho que melhor se adapte à sua realidade. Consideramos que com este estudo foram dados alguns passos para a contextualização de uma nova prática que requer muita experiência a vários níveis: envolvimento da família, a parceria entre técnicos e educadores, o desenvolvimento curricular e o conhecimento aprofundado das problemáticas que exigem medidas educativas especiais.

Para nós, esta intervenção foi uma experiência muito positiva, uma vez que compreendemos melhor as ansiedades e receios de todos nós (educadoras de infância, investigador e família) e o papel de cada um em todo este processo.

Foi gratificante uma vez que este trabalho respondeu às expectativas formuladas por nós ao sentirmos necessidade de compreender e aprender novas estratégias para desenvolver na nossa prática pedagógica, de modo a responder de forma mais eficaz às necessidades de todas as crianças.

Assim, e de modo a responder a essa necessidade e também por nos envolvermos na pesquisa e na partilha de conhecimentos que para nós eram desconhecidos, este trabalho permitiu cumprir o objetivo que era encontrar respostas mais adequadas, para a inclusão do aluno GV no grupo/turma do jardim-de-infância.

Temos consciência que haveria muito mais a dizer sobre as nossas práticas, contudo deixamos aqui algumas dicas para num futuro próximo continuarmos a investigar e a enriquecer as nossas práticas pedagógicas.

Este trabalho é o resultado de uma experiência real, e mostra que a inclusão de alunos com Paralisia Cerebral numa turma do pré-escolar, no ensino regular, é possível e desejável!

Referências Bibliográficas

Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva.* Lisboa: Universidade Católica Editora.

Brasil, J. X., & Sanches, I. (2004). Práticas Inclusivas no Jardim de Infância: da intervenção realizada em parceria junto de uma Criança com Neurofibromatode. *Revista Lusófona de Educação, 3* , pp. 109-123.

Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. M. (1999). *Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação - acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação, 5* , 127-142.

Sanches, I. R., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8* , 63-83.

Santos, A., & Sanches, I. (2005). Práticas de Educação Inclusiva. Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância. *O Professor, 89* , 44 - 63.

Teixeira, R. (2014). *SIM, NÃO FALO, MAS COMUNICO… A Comunicação Aumentativa como Facilitador da Participação num Grupo de Jardim de Infância.* Trabalho de projeto realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: domínio cognitivo e motor. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal: não publicada.

PRINCESAS E SUPER-HERÓIS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO EM EDUCADORAS E EDUCADORES INFANTIS*

Leila Maria de Oliveira Sotero

Instituto de Ciências Humanas da Universidade Paulista. Brasília- D.F. soteroleila@gmail.com

Resumo

Permeados de subjetividades e ideologias, os temas do gênero e da sexualidade vêm ganhando espaço na contemporaneidade, nas agendas políticas, nas pautas de discussões docentes, nas investigações acadêmicas, mas, sobretudo nas formas de vida humana.
Esta investigação intencionou conhecer as representações sociais de gênero e sexualidade de educadoras e educadores infantis e suas repercussões nas práticas docentes.
Com enfoque qualitativo de inspiração etnográfica, os resultados revelaram práticas irrefletidas, orientadas por crenças pessoais com características sexistas e heterossexistas. Encontraram estereotipias ligadas a um só modelo de masculinidade e de feminilidade.
Recomenda, pois, uma formação docente baseada na dimensão social do magistério, com enfoque nas temáticas do gênero.

1. Uma aproximação aos elementos constitutivos da investigação

Uma consideração genérica de ideologia, com sentido antropológico e filosófico, foi empregada pela primeira vez por Destutt De Tracy, como "a doutrina geral acerca das ideias". Compreendia a razão, a vontade, a percepção, a moral, e levava em conta a origem e a formação das mesmas, a partir da observação do indivíduo em contextos de interação. De acordo com Chakur (2002), De Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, segundo o modelo das ciências naturais.

Uma análise da obra de Marx realizada por Bottomore, citado em Chakur (2002), encontra a ideologia imersa em abordagens de natureza filosófica e ética, e cujo surgimento está no processo da divisão social do trabalho, próprio do modo de produção capitalista. Assim, fica fácil compreender por que a ideologia não corresponde a consciência geral de toda a sociedade, mas apenas a da classe que domina social e economicamente. Assim, a classe que domina no campo material (econômico, social e político) também domina no plano das ideias.

Nesse marco, encontramos em Eagleton (1997), uma referência a questões de poder, ou à ideologia como instrumento de dominação. No entanto, longe de propor uma definição única e adequada para a "ideologia", o autor esclarece que este termo tem toda uma série de significados convenientes, e que "é, por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais." (p. 15)

Assim é que a ideologia, como definição, presta-se a inúmeros significados, abordagens e acepções, sejam epistemológicas ou políticas. Formada por um conjunto de

* Com menção de agradecimento à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.

visões de mundo inerentemente fechado, rígido, dogmático e fundamentado em ideias preconcebidas, a ela vinculam-se elementos tais como crenças, valores, estereótipos e preconceitos.

No Brasil, sobretudo nas décadas de 70 e 80, muitos foram os estudos acerca do tema, e de natureza eminentemente sociológica, focalizaram especialmente o papel da ideologia como "instrumento de reprodução das desigualdades sociais", e tomaram como sujeitos de análises certas instituições, tendo sido privilegiadas as escolas.

Longe de pretender esgotar o amplo espectro de campos do conhecimento em que a ideologia vem sendo estudada, usamos, no cenário desta investigação uma concepção de ideologia como um conjunto de significados socialmente partilhados, mas nem sempre intencionalmente transmitidos que representam importante papel na socialização e na conformação da mente infantil.

Como indica Barrenechea (2013), é no discurso que as ideologias se comunicam de modo persuasivo na sociedade. É também o discurso o contexto privilegiado das representações sociais, tomando a definição de Moscovici, como "sistema de ideias, crenças, valores compartilhados, socialmente gerados e mantidos". (Charkur, 2002, p. 97). Assim, a reflexão filosófica das representações sociais alcançará a ideologia que as permeia.

No que tange aos temas do gênero a ideologia aparece como meio pelo qual, homens e mulheres travam suas batalhas sociais e políticas no âmbito dos signos, significados e representações.

A categoria "gênero" foi criada pelo movimento feminista como um termo essencialmente político para evidenciar e potencialmente transformar as relações de poder, determinando como, a partir dos sexos e suas diferenças, se realiza construções culturais baseadas em características, modelos e papéis estabelecidos para cada um deles. Assim é que a adoção deste termo implica reconhecer e evidenciar as relações de poder tradicionais e determinantes na sociedade. O contrário seria despolitizá-lo, além de esvaziá-lo de seu sentido primordial.

Permeados de subjetividades, ideologias e valores, os temas do gênero, bem como as questões dele decorrentes, vêm ganhando cada vez mais espaço, não só nas agendas políticas, nas pautas de discussões docentes, nas investigações acadêmicas, mas, sobretudo nas formas de vida humana e nas suas interações.

Entendido como construção social, e como tal, submetido às culturas e aos momentos históricos, o gênero define papéis e relações sociais, separando pessoas em duas categorias conforme conceitos, também variáveis, de masculinidades e feminilidades.

Entre as polêmicas que o atravessam estão as distintas formas de organização das sociedades, o desempenho de papéis sociais, os conteúdos crivados de preconceitos que introjetamos ao longo da vida, e que vamos reproduzindo irrefletidamente, através de ações e comportamentos discriminatórios.

Mas, para, além disso, perpassam o gênero outros marcadores sociais como a sexualidade, a raça/etnia, a religião, a geração, a origem/cultura, entre outros, e todos, convergem para o âmbito da garantia dos direitos humanos e da justiça social.

A contemporaneidade tem-nos possibilitado testemunhar fatos significativos, tais como alguns avanços rumo à equidade de gênero, as novas configurações familiares, expressas por conjugalidades e parentalidades não hegemônicas; a ampliação dos direitos civis, como o casamento e a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Para citar mais um exemplo, no Brasil, dezenas de secretarias estaduais de educação determinam a adoção do nome social de trangêneros e transexuais, visando garantir a permanência e minimizar evasões do sistema de ensino, ocasionadas pelo preconceito e o constrangimento.

Os avanços não são ainda vultosos, basta lembrar que há mais de sete anos tramita o projeto de lei brasileiro que criminaliza a homofobia no Brasil. E que, no âmbito dos direitos das mulheres no mundo, constatamos que a face da pobreza é feminina.

No entanto, podemos assegurar que o mundo está mudando. Em contrapartida, e conforme afirma Jacques Delors (2001) em seu informe intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, o sistema de educação que temos é defasado com relação às mudanças que vêm acontecendo no mundo.

Daí a opção por esta investigação, que, a partir de um conjunto de reflexões e questionamentos, se centra na análise das representações sociais de gênero e sexualidade em educadoras e educadores infantis e suas repercussões na escola.

O foco na Educação Infantil como nível de ensino deveu-se, sobretudo, ao fato de que a primeira infância constitui o espaço privilegiado dos processos de socialização, e consequente formação das identidades. E o gênero representa importante papel nas noções que vamos formando acerca de nós mesmos, num processo em que se evidenciam e consolidam-se diferenças de valor entre os sentidos e significados de ser masculino e de ser feminino.

Acreditamos, pois, que é no tempo e espaço da escolarização inicial que se começa a tecer as "redes de proteção" a todas as formas de exclusão, a partir das iniciativas docentes de educar os olhares e as condutas das crianças para viver no mundo onde, conforme assegura Modesto (2010), a norma é a diversidade.

É por isso que as reflexões sobre o gênero na escola infantil serão capazes de nos abrir os olhos para como estamos educando nossos meninos e meninas e, em última instância, se queremos ou não formar uma sociedade mais justa, equânime, respeitosa e solidária.

2. Marco Teórico

O presente estudo alicerçou-se em três referenciais teóricos, que se entrecruzaram:

Os elementos da história e da legislação brasileira relativos à Educação Infantil;

As abordagens de gênero, desde os seus primórdios, passando pelas polêmicas que o atravessam, até chegar aos sentidos e significados deste nos processos de socialização das crianças e sua consequente formação da identidade; e

As considerações-sínteses de diversas áreas do conhecimento que alcançaram as noções que temos hoje da Teoria das Representações Sociais, em cuja essência repousa a ideia das construções humanas desenvolvidas em contextos de interação.

3. Objetivo

Conhecer as representações sociais de gênero em educadoras e educadores e seus impactos nas práticas docentes da escola infantil.

4. Métodologia

Inscrita na abordagem qualitativa e, com inspiração etnográfica, esta investigação desenvolveu-se em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – Brasil. O critério de escolha da referida escola deveu-se ao fato de que nela trabalhavam dois educadores do sexo masculino, fato que representa uma raridade, em se tratando de escolas de educação infantil neste país. No entanto, ao longo do período de aproximadamente três meses em que esta investigação se desenvolveu, um dos docentes se desligou da escola, permanecendo como sujeitos na pesquisa onze educadoras, sendo duas

componentes da Direção da escola e nove docentes, restando entre esses um educador do sexo masculino.

Entre duas a três sessões semanais, no turno vespertino de funcionamento da escola, foi possível alcançar o conhecimento relativo às práticas docentes, a partir de observação participativa e registro de notas de campo.

Entendida como um processo que se mantém a partir da presença do observador em uma situação social, a etnografia, de acordo com Cicourel (1980) garante a coleta de dados de uma pesquisa científica, estando o observador face-a-face com os observados, e ao mesmo tempo, participando da vida deles no seu próprio cenário.

A natureza qualitativa da pesquisa justifica a seleção de uma única instituição de ensino como amostra, pois o que vale é a importância dos casos, com seus atributos e particularidades. Esta ideia tem ressonância com Yune e Urbano, (2006), ao afirmarem que na lógica qualitativa as amostras tendem a ser intensivas, baseadas em poucos casos, mas a um maior nível de profundidade.

A metodologia adotou ainda os seguintes procedimentos com suas respectivas intencionalidades: a partir de entrevistas semiestruturadas, analisou os conhecimentos e percepções de educadoras e educadores quanto às abordagens de gênero e sexualidade constantes nos documentos que explicitam os referenciais curriculares; através da realização de grupos focais, conheceu as representações sociais docentes relativas ao tema.

A análise documental possibilitou conhecer e analisar o conteúdo dos documentos que explicitam os referenciais curriculares da Educação Infantil, na referida rede pública de ensino.

A opção por integrar diferentes procedimentos está de acordo com Bauer *et al.* (2002), ao afirmarem que a pesquisa social requer uma visão holística, em que diferentes técnicas têm contribuições diversas a oferecer. Assim é que, a construção dos resultados levou em consideração a estratégia de triangulação, em que, complementando-se mutuamente, as informações provenientes das referidas técnicas de coletas de dados conferiram validade e confiabilidade a esta investigação.

5. Resultados e Discussão

Para além dos dados encontrados, através da etnografia, esta investigação alcançou palavras, olhares, fazeres, experiências e modos de pensar protagonizados por docentes e crianças em situações de interação, capazes de contar-nos uma história.

As rotinas bem delineadas da escola infantil evidenciaram a adoção do elemento sexo como critério organizador, em que meninas e meninos eram separados nos espaços físicos das salas, nas designações de tarefas, aí incluídas as atividades básicas de limpeza e manutenção da sala e distribuição do lanche, situação em que as meninas, por adesão, ou por designação do e das docentes eram prioritariamente indicadas.

O sexo como critério organizador revelou-se ainda nas estratégias de movimentação pelos espaços da escola, na ordem em que as crianças realizavam as atividades, nos espaços destinados ao acondicionamento dos materiais, no uso dos brinquedos, entre outros.

Uma vez que os nossos modos de ser e de nos comportar no mundo são expressões de nossas representações sociais, o mesmo se evidenciou com os discursos de educadoras e educador, manifestos nos dois grupos focais realizados. E esses revelaram o seguinte:

Uma reprodução da ideologia do patriarcado vivificada na colonização do Brasil pelos *Senhores de Engenho* e suas capitanias hereditárias, contexto em que as interações sociais diminuíram o índio, o negro, o mestiço e a mulher, definindo o homem branco, cristão e heterossexual como referência do poder.

Condutas, comportamentos, discursos e práticas irrefletidas e acríticas, além de orientadas por crenças pessoais e teorias implícitas. Além disso, revelaram traços de separatividade associada ao sexismo e ao heterossexismo como norma.

Cabe ressaltar que estas separações ou oposições binárias entre os sexos escondem um valor, uma hierarquia, traduzida pela subordinação de um dos termos, e remetem ao sexismo, conceito elucidado pela equipe organizadora do documento UnB/Nedig (2010):

> Chamamos de sexismo o conjunto de crenças que sustenta a separação e a superioridade de um grupo sexual frente a outros, isto é, que institui uma diferenciação sexual entre, pelo menos homens e mulheres, porque de fato esses dois grupos não esgotam as possibilidades existentes de grupos sexuais. (p. 24).

Isto porque existe uma sinergia entre atitudes e discursos sexistas e heterossexistas. Um exemplo muito comum em escolas infantis é quando um menino chora e logo aparece alguém o chamando de *"mulherzinha"*. O que ninguém questiona é que o choro não é atributo ou prerrogativa de pessoas do sexo feminino. O que ninguém problematiza é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? Aqui se pode notar como o sexismo, a misoginia, o heterossexismo e a homofobia se articulam e se reforçam.

Além disso, as condutas e as práticas fundadas em dicotomias e binarismos estabelecendo lugares fixos e naturalizados para mulheres e homens impõem e reproduzem estereotipias ligadas a um só modelo de masculinidade e de feminilidade. Isto é o que inspirou "as princesas e os super-heróis", que intitulam esta investigação.

Acerca de como meninos e meninas estão sendo educados para os homens e as mulheres que virão a ser, a pesquisadora Louro (1998) esclarece que existem muitas formas de ser masculino e de ser feminino. E mais, que os comportamentos de homens e de mulheres não são frutos de uma determinação biológica diferencial dos sexos.

Esta afirmação encontra consonância com Simone de Beauvoir (1998), que a partir de uma corrente de pensamento existencialista, afirmou que "não se nasce mulher, torna-se". Isto se explica a partir dos pressupostos cultural e socialmente reconhecidos como o que vem a ser o "feminino", com base em comportamentos, valores e papéis que distinguem a mulher dentro de uma categoria universal. A autora explicita ainda os modos como são inculcados na mulher estes parâmetros nas diferentes etapas da vida (infância, juventude, iniciação sexual).

Interessa mencionar precisamente, os referentes à infância, onde, por exemplo, a menina é formada para a passividade e a ela se propõe a brandura e a atenção à sua imagem frente ao entorno. É criada para ser mãe e esposa mediante brincadeiras com bonecas, panelinhas e fogões. Neste marco, Alarcón *et al.* (2013) revelam o seguinte, sobre a marca de mulher, a inferioridade e o feminino:

> A passividade, a delicadeza, a amabilidade, a submissão, a entrega, a debilidade e a intuição são reconhecidas como qualidades femininas das mulheres, quando em realidade não são mais que aprendizagens impostas através de um processo de construção cultural. (p. 82)

Assim, a título de revisão, cabe destacar que os estereótipos de gênero são ensinados. Assim como a inversão de gênero não se previne com repreensões ou supressão de brinquedos. No entanto, situações deste tipo foram evidenciadas na escola.

Outra questão evidenciada pelas educadoras e o educador foi a revelação de que as discussões alusivas ao gênero situam-se em posições inferiores na hierarquia dos conhecimentos a que têm que dar conta, demonstrando escassa noção da dimensão social e política que as permeia.

Da mesma forma, o estudo possibilitou a visibilidade de que no cotidiano cheio de demandas emergentes e de complexidades em que os docentes estão imersos, a consciência do papel social do magistério parece apresentar contornos pouco expressivos.

6. Conclusões

Dentre as discussões realizadas nesta investigação atentamos para a tendência já mencionada, de que as educadoras e o educador têm de desempenharem e reproduzirem suas práticas docentes irrefletidamente. Cabe ressaltar nesse contexto o alerta de Carvalho (2008), para quem "os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social." (p.11).

Este paradoxo acena para a necessidade de uma formação consistente no âmbito do papel social do professor, como agente garantidor dos direitos humanos; como alguém que seja capaz de, num espaço de contradição, como é a escola, ensinar a singularização. E nesse sentido, promover profundas transformações em suas práticas e culturas.

Cabe aqui novamente, uma alusão à ideologia, considerando-a, conforme Eagleton (1997), mais uma questão de "discurso" que de "linguagem"; como algo que tem mais a ver com "**quem** está falando **o que**, com quem" (grifos nossos), e com que carga de valores. Nesse sentido, as questões do gênero na escola infantil carregam a natureza ideológica dos valores docentes, mais do que as propriedades linguísticas do seu pronunciamento.

Os estereótipos de gênero, tão fortemente veiculados na escola infantil, expressos por princesas e super-heróis, são uma forma de atribuir características a um grupo social, como se fossem decorrências inexoráveis da biologia, ou da anatomia. Funcionando como uma espécie de "carimbo" que define, a priori, quem são e como são as pessoas, os estereótipos são ferramentas que alimentam o preconceito. E de tanto classificarem, desumanizam.

Dessa forma, no âmbito das temáticas desta investigação, será preciso voltar os olhos para um necessário caminho de reflexão frente aos desafios da contemporaneidade, que demandam de educadoras e educadores infantis uma abertura a uma formação capaz de significativos questionamentos acerca de que imagens de masculinidades e de feminilidades veiculam irrefletidamente, e, em última instância perpetuam nas mentalidades, desde a mais tenra idade.

Acrescido a isso, que tipos de sociedade formam e conformam no que tange ao reconhecimento e consequente respeito à diversidade de gênero e de todas as expressões e marcas sociais.

Sobretudo, uma formação calcada no sentido de que educar implica um compromisso e um contrato pessoal voltado à busca do conhecimento, à consciência social e política de seu ofício e à sensibilidade ética.

Esta reflexão deve, em síntese, ocupar uma posição de destaque entre os conteúdos que compõem os programas de formação docente inicial e continuada.

Referências Bibliográficas

Bauer, M.W., Gaskell, G., e Allum, N.C. (2002) Qualidade, quantidade e interesses do

conhecimento: evitando confusões. Em Bauer, M.W., Gaskell, G. (Eds.). Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. (pp. 16-37). Petrópolis: Vozes.

Brasil. Ministério da Educação – MEC. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Secretaria Especial de Igualdade Racial. Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM. (2009) Gênero e Diversidade na Escola. Livro de conteúdo, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC. Brasília: SPM.

Carvalho, Isabel C.M. (2008) Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez.

Chakur, Cilene S.L. (2002) O Social e o Lógico-matemático na Mente Infantil: cognições, valores e representações ideológicas. São Paulo: Arte e Ciência.

Cicourel, Aaron (1980) Teoria e Método em Pesquisa de Campo. In: Guimarães, A.Z. Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

De Beauvoir, S. (1998) El Segundo Sexo. Madrid: Siglo Veinte.

Delors, Jacques (2001). Educação: um tesouro a descobrir. 5 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: Unesco.

Eagleton, Terry (1997) Ideologia: uma introdução. Trad. Silvana Vieira; Luís Carlos Borges. São Paulo: Ed. UNESP; Ed. Boitempo, 1997.

Geertz, Clifford (1989). A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro, LTC.

Louro, G.L. (1998) Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.

Modesto, Edith (2008). Mãe sempre sabe? São Paulo: Editora Record.

Presidencia de la República de Colombia. Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. Observatório de Asuntos de Género. (2013). Alarcón Luis E., Bastidas, Alejandro, Tibocha, Julie P. Impactos de las categorias feminino y masculino em la Administración Pública: estúdio de caso comparado entre el Ministerio de Hacienda y Crédito Público y el Ministerio de Cultura em Colombia. Bogotá.

_____. Barrenechea, P.E.C. (2013) Limitaciones em la asimilación del discurso de participación ciudadana em mujeres rurales de organizaciones sociales de base del Distrito Laredo, Província Trujillo, Peru. Bogotá.

Rodríguez Zidán, Cézar E. Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de
Formación Docente: Una aproximación desde la investigación en el marco de la Reforma Educativa en Uruguay. Contexto Educativo Revista Digital de investigación y nuevas tecnologías. ISSN 1515-7458, Nº. 28, 2003. Disponível em http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm. Acessado em 21 de março de 2011.

Sotero, Leila M. O. (2011). Entre Princesas e Super-heróis, o Gênero nas Representações Sociais de Educadoras e Educadores Infantis. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro Latinoamericano de Economia Humana – CLAEH. Montevidéu, Uruguai.

Universidade de Brasília – UnB. Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero – Nedig (2010). Projeto Vidas Plurais: Enfrentando a Homofobia e o Sexismo em sala de aula. (versão preliminar). Distrito Federal.

Yune, J.A.; Urbano C.A. (2006). Técnicas para Investigar. Córdoba – Es: Brujas.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

7

Educação, OMG's e Movimentos Sociais

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

PROJETO PONTE: DA REFLEXÃO COLETIVA À EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Marcelo Soldão [1], Mario Augusto Costa Valle [2]
marcelo.soldao@gmail.com
mario.acvalle@sp.senac.br

Resumo

Este artigo tem o objetivo de relatar a experiência do Projeto Ponte implementado no Senac São Paulo, e seus desdobramentos na formação didático pedagógica dos professores e os impactos da prática de projetos no processo de aprendizagem dos alunos. O Projeto Ponte se propõe a fazer discussões teórico práticas, promovendo a formação dos professores de forma colaborativa e científica. A reflexão sobre a formação didática aconteceu na prática e a partir de casos reais. Durante mais de um ano um grupo de trabalho composto por diretores, coordenadores, supervisores educacionais e docentes, propôs a implementação da prática de projetos em suas unidades educacionais, inspirados pela Escola da Ponte. Ao final deste processo, foram elaborados quatro relatórios contendo as experiências de quatro unidades educacionais do Senac São Paulo, analisados com base na metodologia de pesquisa qualitativa. Os resultados destas análises superaram as expectativas iniciais desse estudo. Docentes e alunos quebraram paradigmas ao aproximarem-se e ao construírem aprendizagens de maneira coletiva e colaborativa por meio da prática de projetos.

Palavras chave: Projetos. Protagonismo. Formação de Professores. Educação Profissional

Abstract

This article aims to report the experience of the Projeto Ponte implemented in Senac, and its developments in the pedagogical training of teachers and the impacts of project method in the learning process of students. The Projeto Ponte aims to make practical theoretical discussions, promoting teachers' collaborative and scientific way. The reflection on the teaching happened in practice and training from real cases. For over a year a working group composed of officers, engineers, teachers and educational supervisors, proposed the implementation of practical projects in their educational units, inspired by the Bridge School. At the end of this process, four reports were prepared containing the experiences of four educational units of Senac, analyzed based on qualitative research methodology. The results of these analyzes exceeded initial expectations of this study. Teachers and students broke paradigms as they approach and build collective learning and collaborative way through project method.

Keywords: Projects. Role. Teacher Training. Professional Education

1. Introdução

A proposta pedagógica Senac São Paulo propõe uma metodologia inovadora e contemporânea que visa acompanhar as necessidades do mundo tecnológico. Neste sentido, torna-se imprescindível planejar a formação de professores que atuam no ensino

profissionalizante. Estes possuem características próprias, que variam de formação técnica a graduação específica em uma área do conhecimento. Seu diferencial reside na experiência prática. O conhecimento que possuem de aula muitas vezes é a que vivenciaram como alunos. Atuam na transferibilidade do conhecimento (PACHECO, 2008).

A partir destas características se faz necessário promover a formação didático pedagógica dos professores que atuam no ensino profissionalizante dentro da profissão e de forma contínua (Nóvoa, 2009).

Nas quatro unidades educacionais do Senac SP, que participam do Projeto Ponte, as discussões acerca da formação de professores nasceram de maneiras distintas, porém todas as unidades partilham do mesmo objetivo: refletir sobre a formação docente por meio de discussões coletivas e tendo como referência a proposta pedagógica.

Cada unidade envolveu, no início, um professor de maneira direta e mais três de forma indireta. As unidades passaram a discutir as questões didáticas de maneira particular e de acordo com suas características. A Escola da Ponte tem sido utilizada como inspiração aos envolvidos. (Pacheco e Fatinha, 2013).

A unidade educacional do Senac de Bauru se inspirou nos círculos de estudos para desenvolver a formação dos professores e palestras com profissionais que possuem experiência em uma metodologia inovadora. A unidade do Senac de Campinas promoveu prosas para despertar o interesse dos professores pelo projeto, com base em outro, a "Roda de Prosa", que tem por objetivo prosear questões relacionadas a educação e cultura com seus professores.

Os docentes do Senac de São José do Rio Preto encaminharam para sala de aula uma metodologia em que os conhecimentos produzidos pelos alunos fossem, primeiramente, baseados na realidade observável e que criasse condições de promoção de desenvolvimento social e econômico.

No Senac Lapa Scipião o planejamento coletivo foi fundamental para o encaminhamento e desenvolvimento do Projeto Ponte. Os professores, passaram a planejar e a discutir suas práticas com mais frequência alinhando sua prática com a proposta pedagógica.

Os resultados, como planejamento coletivo, propriedade do discurso, diminuição de situações de conflitos em sala, etc. confirmam a ocorrência da aprendizagem colaborativa por parte de todos. Observa-se uma apropriação maior da proposta pedagógica, e a mesma fazendo sentido ao que se propõe a desenvolver. Há uma aproximação entre o professor e as questões teóricas das didáticas, concretizando a reflexão versus ação proposta por Freire (Freire, 1987).

2. Senac São Paulo

De acordo com a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2005) o Senac foi criado pelo Governo Federal no contexto das grandes transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a década de 40. Nasceu da necessidade de preparar e aperfeiçoar cidadãos

para o mundo do trabalho por meio de escolas de aprendizagem comercial, por meio da oferta de cursos de Educação Profissional voltados para o setor de comércio de bens e serviços.

Ao longo de quase sete décadas o Senac enfrentou crises diversificando seus serviços e adequando-se às novas necessidades e exigências do mundo do trabalho. Também incorporou novas metodologias de gestão, com destaque para a busca de novas parcerias, a ampliação da sua rede física de unidades e investimentos em equipamentos.

Atualmente o Senac São Paulo atende mais de 320 mil alunos por ano nas modalidades de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Ensino Técnico de Nível Médio e Educação Superior.

A instituição se propõe a criar e ofertar cursos que ultrapassem o objetivo de desenvolver conhecimentos técnicos, mas que articulem o aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser, para:

> ...favorecer a plenitude individual, despertando habilidades de relacionamento ético, humano e político, instrumentos que compõem a essência da cidadania e que são fundamentos de qualquer ação de desenvolvimento que se pretenda para toda vida, ou seja, que se insira em uma perspectiva de educação permanente (Senac, 2005, p.12).

Neste sentido o Senac São Paulo não vê seus docentes como meros transmissores de informações, mas como criadores de ambientes de aprendizagem que possibilitem aos alunos vivenciar o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita que docentes e alunos são sujeitos da ação de ensinar e aprender. Unem-se em parceria na construção dos saberes, pela pesquisa e ensino, prática/ação e teoria/reflexão (Senac, 2005, p.13).

É neste cenário que nasce o Projeto Ponte visando ampliar a reflexão e colocar em ação a prática de projetos na Educação Profissional.

3. Inspiração: Escola da Ponte

Em 1976, o educador português José Pacheco idealizou uma escola onde os alunos tivessem autonomia no seu processo de ensino e aprendizagem. A Escola da Ponte, como é conhecida, possui práticas educativas alternativas, pois ensina a liberdade responsável e a solidariedade.

Os alunos são educados para serem cidadãos, praticando a cidadania dentro da escola, como pessoas autônomas. É através das assembleias gerais que colocam em prática o exercício da cidadania, debatendo os problemas que devem ser resolvidos.

O espaço é estruturado de modo que todos possam trabalhar com todos. Nenhum aluno é aluno de um professor só, nenhum professor é professor só de alguns alunos. As salas de aulas tradicionais não existem, nos espaços de aprendizagem são disponiblizados vários recursos como: livros, dicionários, internet, entre outros. Diversas fontes de pesquisa

estão disponíveis, para que os alunos possam buscar respostas às suas próprias inquietações.

Segundo o professor Pacheco (2008), o projeto iniciou quando ele e mais duas professoras começaram a se questionar o porque dos alunos não aprenderem, já que preparavam aulas excelentes, e a partir deste questionamento, foram em busca de respostas, e uma vez por semana passaram a levantar perguntas e buscar respostas, instalando assim o diálogo dentro da escola.

Os professores perceberam que a aprendizagem significativa é aquela em que o aluno a partir dos seus interesses vai em busca de respostas. Outro ponto importante percebido pelos professores, foi que eles não conheciam os alunos e suas necessidades e passaram a visitar as famílias, iniciando um diálogo verdadeiro em busca de objetivos em comum. As famílias, então, passam a fazer parte do processo de ensino aprendizagem.

Para os educadores da Ponte é necessário conhecer a realidade em que a escola está enserida, para que depois, em conjunto, construam conhecimentos necessários que auxiliem na mudança desta realidade. Só é possível mudar aquilo que conheço, dando significado às ações que surgiram da necessidade local.

Cada ser humano, para a escola da Ponte, é único e irrepetível, portanto a escolarização também deve ser única e irrepetível. O aluno é visto como uma pessoa em permanente desenvolvimento, assim os valores, a criatividade e a autonomia devem ser estimulados para que sejam desenvolvidos. Cada aluno tem suas necessidades individuais e estas devem ser atendidas, pois as suas singularidades implicam formas próprias de apreensão da realidade, desta forma, aprender torna-se individual, único e respeita o ritmo de cada um.

Na escola da ponte os alunos não tem aula, trabalham em grupos em que um contribui com o outro e quando necessitam do professor ele está presente para orientá-los. Os professores agem como orientadores do processo de aprendizagem. Nesta metodologia os alunos aprendem a gerir seu tempo, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender, competências fundamentais para a sociedade contemporânea em que vivemos hoje.

Nesta perpectiva de trabalho a avaliação é transformada em autoavaliação, onde os alunos com seus orientadores regulam o processo de aprendizagem a todo momento recuperando, daqueles conhecimentos que não foram apropriados imediatamente, de maneira singular, única e eficaz.

Os professores passam de um trabalho solitário e sem significado para um trabalho solidário, onde praticam a construção de conhecimento em equipe. Uma das premissas na formação dos professores da escola da ponte é a de que a forma com que o professor aprende é a mesma com que ensina, assim, ao trazerem seus questionamentos para o grupo a que pertencem, juntos buscam soluções e concomitantemente estão se

apropriando de mais uma nova forma de aprender, aprendizagem por autonomia. Para o professor Pacheco (2008), onde há hierarquia, não é possivel existir autonomia.

Segundo o professor Pacheco (2008), o processo de aprendizagem deve levar em consideração tres princípios:

1. O primeiro diz que a teroria nunca precede a prática. Os conhecimentos teóricos são adquiridos quando há uma prática e esta pode ser desenvolvida através de projetos, pois ao elaborar um projeto o aluno irá construir algo e para esta construção necessitará de conhecimentos teóricos. A teoria passa a ser requisitada pela prática.

2. O modo como se aprende é o mesmo que se ensina, este é o segundo princípio. A forma com que o professor aprendeu é a mesma que pratica em sala de aula, por isso dão aulas. Este processo é chamado pelo professor Pacheco (2008), de transferibilidade. Ao trabalharem em equipe os professores aprendem de forma diferente, assim levam para a sala de aula a forma que aprenderam; pesquisando, investigando, experimentanto, habilidades que não foram vivenciadas em sua formação, pois recebiam pronto.

3. O terceiro princípio trata do trabalho em equipe. O autor, idealizador do projeto "Fazer a Ponte" acredita que toda a formação individual não é efetivamente eficaz, a aprendizagem coletiva deve ser estimulada a todo momento.

4. Formação de Professores: Escola da Ponte x Senac/SP

Na escola da Ponte os professores passam por uma formação chamada "transformação vivencial", em equipe estudam e buscam respostas aos seus questionamentos em busca da melhoria das práticas em sala de aula. Este processo de auto formação se dá dentro da profissão docente.

Para Nóvoa (1995), a formação dos professores hoje acontece muito distante da sua realidade, da prática. Os professores se reúnem, levantam questionamentos e buscam informações sobre o tema que pesquisam. Este processo é denominado na Escola da Ponte por "Círculos de Estudos", é uma forma onde os professores estudam uma matéria do seu real interesse e necessidade. É nos círculos de estudos que os professores apontam o que querem melhorar, quais são suas dificuldades, elaboram o planejamento e compartilham os conhecimentos adquiridos.

Este processo de aprendizagem, que os professores da Escola da Ponte vivenciam é o mesmo que deve ser levado para a sala de aula, assim a forma com que aprendem é a mesma com que seus alunos aprenderão. Passam a acreditar no processo de construção do conhecimento por autonomia. Os estudos dos professores estão concentrados em casos concretos.

Nóvoa (1995) ressalta ainda, a necessidade de se construir a formação dos professores dentro da profissão, a partir de suas reais necessidades. Muitas vezes os professores são

submetidos a formação continuada onde muito pouco do que ouvem chegam nas salas de aula, e isso acontece por não ter significado aos professores, e o conhecimento não se transforma em práticas eficazes.

No ensino profissionalizante temos uma característica muito peculiar na formação dos professores, pois estes, na maioria das vezes possuem experiência no mercado de trabalho na área que ministram aulas e este conhecimento é fundamental para ligar a teoria a prática, porém não possuem formação pedagógica para atuarem como professores, sendo assim se faz necessário construção da formação pedagógica contínua dentro da profissão.

Os professores do Senac São Paulo possuem horas de atividades pedagógicas que são destinadas a sua formação, definidas como "planejamento de aula, participação em reuniões, desenvolvimento profissional, atividades de pesquisa [...]" (SENAC, 2013, p.06) Acredita-se que nestas horas os professores possam estudar e desenvolver-se pedagogicamente, a fim de se apropriarem da metodologia do Senac São Paulo.

É dentro destas horas de atividades pedagógicas que se inicia a formação dos professores do ensino profissionalizante de quatro Unidades do Senac do Estado de São Paulo, que buscam instrumentalizar sua prática para alinhar com a Proposta Pedagógica.

A proposta pedagógica da instituição preconiza:

> O Senac São Paulo propõe-se a práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. Metodologias que são mais participativas, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, através de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional. (SENAC, 2005, p.13)

A reflexão-ação-reflexão na formação dos professores se faz necessário, considerando que estes profissionais não possuem formação didático pedagógica. Os professores podem possuir uma formação técnica brilhante, porém no ensino profissionalizante este conhecimento deve ser transformado em prática para os alunos.

É necessário que esta formação continuada seja dada com base na realidade de cada Unidade do Senac São Paulo, a partir de suas reais necessidades. A perspectiva de mudança e aplicação real da proposta pedagógica desta instituição não pode se dar sem estabelecer uma meta para a formação continuada dos seus professores, já que são estes que dão vida ao que a instituição prescreve desenvolver e formar. Isso está colocado por Nóvoa (1995) quando enfatiza que sem uma adequada formação de professores, não existe ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica.

O processo de formação dos professores deve ser construído por meio do trabalho coletivo, estes ganham emancipação em sua formação e uma nova identidade profissional, assim é a formação construída com os professores e para os professores. Esta

formação valoriza o lócus onde este professor está inserido. Observa-se que na educação existem inúmeros programas de formação para professores e estes só fazem sentido aos seus idealizadores e o resultado disso é que o professor ao passar por estes programas de formação, pouco, ou quase nada, modifica a sua prática. Como enfatiza Almeida (2000):

> Toda vez que os professores recebem um "pacote pronto de formação", por melhor que ele seja, tem sentido e lógica para seus planejadores, mas nem sempre para os seus executadores. Quando, no entanto, se consegue elaborar o projeto pedagógico a partir de experiências que foram significativas para seus participantes (relidas no contexto do hoje) a probabilidade de sucesso aumenta. (ALMEIDA, 2000, p.85)

É importante para o professor perceber que os saberes da experiência não começam a valer depois que o indivíduo terminou o curso de graduação ou técnico, em que muitas vezes acumulou teorias, mas sim, deve começar com as experiências feitas como aluno, o que poderá refletir sobre os diferentes professores.

Nóvoa (1995) ressalta que

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

A formação dos professores que este projeto se pretende é construída dentro de um trabalho coletivo e democrático, em que todas as pessoas possam desenvolver suas capacidades e potencialidades, compreendendo a sua realidade, participando da mesma assim promovendo a transformação que esta deseja.

5. Metodologia

Metodologia de pesquisa, de acordo com Minayo (2003, p. 14), é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. Neste sentido escolhemos caminhar na apresentação e discussão dos dados desta pesquisa com base na metodologia de pesquisa qualitativa.

Os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e comunicação das descobertas. (Flick, 2004 p.45).

Partindo deste princípio, iniciamos pela análise dos textos, elaborados na forma de relatórios das experiências vividas pelas quatro unidades educacionais do Senac São Paulo, participantes do piloto do Projeto Ponte. Estes escritos traduzem a essência deste artigo cientifico, ou seja eles concretizam o processo que se inicia na reflexão coletiva e finaliza na efetivação da prática de projetos na educação profissional.

Optamos por não analisar de maneira independente cada uma das unidades, pois o que nos interessava eram os resultados alcançados no conjunto das ações implementadas.

Ao realizarmos a primeira análise dos relatórios identificamos uma das premissas do Projeto Ponte: a participação voluntaria, ou seja, o desejo pessoal em se integrar ao projeto. Chamamos esta primeira categoria análise de Autonomia Docente para a Participação do Projeto.

Autonomia docente para a participação do projeto	Os próprios docentes tiveram autonomia para se candidatar.
	Docentes do módulo IV já começaram a participar das reuniões e do planejamento coletivo.
	Alguns professores de Fotografia demonstraram interesse em participar deste projeto.

Tabela 1

Na tabela acima encontramos trechos dos relatórios que mostram o interesse de professores aderirem ao projeto, independentemente de suas áreas do conhecimento estarem participando do projeto. O resultado do debate sobre a prática docente e as próprias mudanças nestas práticas sensibilizaram colegas que voluntariamente passaram a integrar o grupo.

Outro ponto observado em nossa análise foi a relação aluno/professor/aluno.

Relação aluno/professor/aluno	Os estudantes têm mais chance de interagir com os professores e descobrir sobre as especialidades de cada um.
	Tendo como premissa o protagonismo dos estudantes, o docente os estimulou a construírem coletivamente um Plano de Aula.
	Envolveu muitos aprendizes e docentes em reflexões pertinentes sobre o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.
	Mobilização de docentes/professores e estudantes de diversas áreas trabalhando em projetos unificados.
	Explorar a contribuição dos métodos ativos de aprendizagem na articulação entre docentes e estudantes no processo de construção e socialização do conhecimento (objetivo).
	Foi estimulado pelo docente que os alunos construíssem coletivamente um Plano de Aula para guiar as ações ao longo do módulo.

Tabela 2

Como se pode observar, as relações aluno/professor/aluno se estabeleceram de maneira igualitária. As barreiras que separavam docentes de alunos e vice versa, foram naturalmente quebradas. É importante ressaltar que este fenômeno se deu a partir da intencionalidade dos docentes, que proporcionaram aos alunos participar de momentos que outrora eram exclusivos do docente, como por exemplo, do planejamento das aulas, conforme pode-se notar na tabela cima.

A terceira categoria de análise que identificamos foi a construção da base conceitual dos docentes.

Construção da base conceitual dos docentes	Optamos por um formato mais coletivo e democrático, que consistiu, inicialmente, em subsidiar os docentes com referenciais teóricos e práticos.
	As discussões e reuniões pedagógicas começam a ultrapassar o seu próprio espaço físico.
	Tanto a formação dos círculos quanto a escolha dos temas e a organização das dinâmicas de estudo foram feitas pelos próprios docentes.
	A formação, pelos docentes, de círculos de estudo acerca dos seguintes temas: pesquisa, avaliação, metodologia de projetos, relação professor-aluno, afetividade na educação e memorização.
	Os docentes estão fazendo o curso EAD sobre a Escola da Ponte na realidade brasileira.
	Produção de artigos que relatam as práticas educacionais em andamento.
	Criação de grupos de professores que discutem sua prática pedagógica, trocando experiências.
	Reuniões temáticas agendadas com todos os docentes.

Tabela 3

O mesmo princípio que permeou a decisão de participar do projeto foi garantido na fase de construção da base conceitual. Docentes e coordenadores decidiram em conjunto qual seria a melhor maneira de estabelecer relações entre sua prática e as teorias que dão suporte ao trabalho por projetos, conforme as informações aportadas nos relatórios o que reforça o princípio da Escola da Ponte que diz que a teoria nunca precede a prática.

A quarta categoria de análise que identificamos foi a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem - protagonismo	Os estudantes organizaram um diálogo informal para obterem um levantamento do conhecimento individual e coletivo das experiências do grupo relacionadas à Comunicação Visual.
	Os estudantes discutiram as melhores e as piores imagens, do ponto de vista da comunicação visual. Desta discussão surgiu a construção de um projeto que consistiu em estruturar um Manual de Identidade para a loja real que o grupo selecionou, em sua própria concepção, como uma má comunicação visual.
	Os grupos construíram um cronograma e iniciaram um levantamento dos conhecimentos nos quais era necessário se aprofundarem para realizarem a montagem do Manual de Identidade.
	Os grupos construíram um cronograma e iniciaram um levantamento dos conhecimentos nos quais era necessário se aprofundarem para realizarem a montagem do Manual de Identidade.

Tabela 4

Podemos notar que ao mesmo tempo em que o docente toma decisões referentes à sua participação neste projeto, estes mesmos professores passaram a estimular seus alunos a escolher caminhos em seu processo de aprendizagem. Podemos afirmar que houve uma quebra de paradigma, pois ao se colocar em prática o exercício da escolha a partir da reflexão pessoal e dos impactos que elas têm no grupo, tanto alunos quanto professores diminuíram as distâncias pedagógicas que os separavam. O reflexo desta ação repercute na sala de aula, na forma do diálogo e da construção individual e coletiva de suas aprendizagens. Há ainda mais um desdobramento significativo, em uma das unidades os docentes passaram a convidar os alunos para planejarem as atividades de aprendizagem em conjunto.

A quinta categoria que identificamos tratou do envolvimento dos alunos.

Envolvimento dos alunos na	Um maior envolvimento e adesão dos alunos às atividades propostas.
	A performance dos estudantes, ao longo do processo, foi significativamente adequada ao desenvolvimento da competência.
	A qualidade dos projetos elaborados pelos estudantes está muito acima do que ocorria anteriormente.
	Realizaram uma campanha, entre o corpo discente e docente do Programa Aprendizagem, de doação de gibis.

Tabela 5

Aqui podemos verificar que os alunos ao serem motivados a tomar decisões sobre seu processo de aprendizagem tornam-se, na visão dos professores, mais envolvidos nas atividades escolares. Este envolvimento se traduz na melhora da qualidade dos projetos desenvolvidos, da performance individual e coletiva e consequentemente no desenvolvimento das competências propostas. Além disso, os alunos passam a interagir com os professores e a propor ações conjuntas em benefício da comunidade escolar, como por exemplo, a campanha de doação de gibis.

A sexta e última categoria diz respeito aos projetos conectados com a realidade.

Projetos conectados com a realidade	Seguimos a premissa de que os projetos/ações educacionais dos estudantes deveriam: ser baseados na realidade observável.
	Elaboraram um gibi coletivo com temas relacionados às suas experiências de aprendizagem na/em relação ao mundo do trabalho.
	Para colocar em prática as questões conceituais elaboradas pelo grupo, os estudantes se organizaram em quatro "agências", com o objetivo de observar e fotografar o entorno do Senac Campinas.
	Interesse dos estudantes em desenvolver ações concretas em ONG ou ainda na própria comunidade em que reside.
	O que se percebe é que os aprendizados ficaram mais significativos.

Tabela 6

Segundo Araújo (2009, p. 20) "o sucesso de um sistema educacional depende de forte interação entre ensino, pesquisa e prática profissional" Neste sentido o ensino deve estar orientado para a reflexão sobre os conteúdos que fundamentam uma área do conhecimento alinhados ao contexto social e ao mundo do trabalho, especialmente no que tange aos cursos de educação profissional.

Podemos dizer que esta é a coroação deste projeto, todas as ações implementadas se fundem nas propostas de projetos que transcendem os muros da escola e objetivam transformar a realidade em que estes alunos e docentes estão inseridos, dando sentido e significado a ação de ensinar e aprender.

6. Considerações finais

Inicialmente traçamos um objetivo para este projeto e o perseguimos durante mais de um ano de trabalho. Foram muitas as leituras, reflexões e debates. Ora discordamos, ora chegamos ao consenso, mas em momento algum nos afastamos de nossas crenças e de nossos valores.

Garantir liberdade aos docentes para participar do Projeto Ponte foi o ponto de partida e uma das causas dos resultados positivos atribuídos ao trabalho. Naturalmente professores de outras áreas se candidataram a fazer parte do grupo de discussão.

O próximo passo foi inserir os alunos em projetos contextualizados com o a realidade local e com o mundo do trabalho, que se deu por meio do diálogo. Professores e alunos discutiram e tomaram decisões de acordo com as necessidades de aprendizagens propostas pelo curso e na análise do cenário local. Araújo (2009, p.30) enfatiza que o aluno desenvolve a capacidade de expor conclusões independentes ao trabalhar por projetos, o que é potencializado à medida em que é levado a refletir sobre o objeto do seu estudo com base nos estudos científicos que o fundamentam.

Com os projetos em andamento, pudemos observar outros desdobramentos positivos. Os alunos passaram a se envolver com mais intensidade, os resultados de seus trabalhos tiveram um ganho expressivo em qualidade se comparados às turmas anteriores. Além disso, alunos passaram a propor projetos e ações de intervenção na sociedade com o objetivo de aplicar o conhecimento construído na melhoria da qualidade de vida de suas comunidades.

Estamos em processo de ampliação do Projeto Ponte. A expectativa é que mais oito unidades educacionais sejam incorporadas ao projeto e que possam vivenciar as mesmas experiências vividas pelas quatro unidades que participaram do piloto. Estas quatro unidades também continuarão a desenvolver o trabalho já iniciado e tem como desafio ampliar o projeto internamente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Laurinha R. (2000). **A dimensão relacional no processo de formação docente**. São Paulo. Loyola.

ARAUJO, Ulisses F., SASTRE, Genoveva (orgs). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

PACHECO, José. PACHECO, Maria de F. **A Escola da Ponte sob múltiplos olhares**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____ Escola da Ponte: formação e transformação. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SENAC SÃO PAULO. **Proposta Pedagógica do Senac São Paulo**. São Paul, 2005. 15 p.

SENAC SÃO PAULO. **Diretrizes de Acompanhamento das Práticas Educacionais**. São Paulo, 2013.

CRACS (COLETIVIDADE RECREATIVA E DE AÇÃO CULTURAL DE SOUSELA): UM CONTRIBUTO PARA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL

Carla Cardoso [1], Teresa Medina [2]

[1] Mestre em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, carla.ma.cardoso@gmail.com

[2] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, tmedina@fpce.up.pt

Resumo

Nesta comunicação procuramos apresentar o percurso realizado por uma coletividade, a CRACS, para a partir do mesmo refletir acerca das dinâmicas de participação associativa e das aprendizagens que a vivência no movimento associativo potencia. Serão apresentados os discursos de diferentes dirigentes e outros associados com um envolvimento ativo na associação. Trata-se de um estudo de caso que pode constituir-se como um contributo para compreender muitas outras associações que, tal como esta, se formaram na sequencia do 25 de Abril de 1974.

Introdução

Esta comunicação resulta de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada na FPCEUP, acerca do movimento associativo e em concreto da CRACS (Coletividade Recreativa e de Ação Cultural de Sousela). Os objetivos desta pesquisa incluíam: contribuir para a construção de uma história da associação a partir da voz dos seus construtores e protagonistas, compreender as diferentes fases e modos de participação na associação e compreender os impactos educativos/formativos da participação na referida associação. Nesta introdução começaremos por apresentar a CRACS em traços gerais, dando de seguida nota do quadro teórico que sustenta o nosso trabalho.

A CRACS é uma associação situada na freguesia de Sousela, no concelho de Lousada, tendo sido a primeira a surgir na freguesia após 25 de Abril. Os sócios fundadores foram José Pacheco, José Ferreira Neto e Francisco Ferreira Neto, mas houve várias outras pessoas que se envolveram ativamente e tornaram possível a sua constituição. Os seus estatutos foram publicados no Diário da República no dia 28 de Setembro de 1976, assumindo como principais objetivos: *"agregar os seus elementos e promover o recreio, a cultura popular e o bem-estar social em especial nos habitantes da freguesia"* (Estatutos). Com esses objetivo, foi preocupação da CRACS assegurar que todos participassem nas mais diversas atividades e na gestão da coletividade. Durante os primeiros anos de existência, a associação teve um elevado número de pessoas envolvidas, tendo a sua atividade sido muito marcante em toda a freguesia, constituindo-se como um importante polo de desenvolvimento local e de produção e divulgação cultural em áreas muito diversas, com profundos impactos na vida de muitas pessoas, designadamente dos jovens e das mulheres, que encontraram na coletividade um importante espaço de afirmação e de liberdade. Nos últimos anos, esta realidade tem-se

alterado, existindo um menor número de pessoas a participar o que se traduz numa menor atividade e numa participação geral mais reduzida.

Depois de apresentar a CRACS, é importante clarificar que tipo de associação é a CRACS, pois, analisando a evolução do associativismo é possível constatar que este se foi alterando ao longo do tempo, como seria expectável dado que a sociedade também se alterou. Para lidar com as transformações sociais, diferentes associações percorreram diferentes caminhos, o que significa que existem hoje diferentes tipos de associações. A CRACS é uma associação que se enquadra no chamado "velho" associativismo ou associativismo popular, definido como aquele que mantém a sua autonomia e liberdade em relação ao poder exercido pelo Estado e em relação a *"iniciativas de filantropia social, oriundas do Estado, da Igreja ou de empresários"* (Canário, 2009, p. 149). As associações populares nasceram em meado do século XIX, associadas aos processos de industrialização e urbanização, tendo aumentado consideravelmente a sua incidência em Portugal após o 25 de Abril de 1974, associado à nova liberdade adquirida e às novas possibilidades que surgiram com a queda da ditadura de Oliveira de Salazar. As associações populares baseia-me primariamente em lógicas de militância, voluntariado e gestão democrática (Canário, 2009; Ferreira, 2011, Lima, 2005; Martins, s/d; Medina *et al*, 2013)

Depois de clarificarmos o tipo de associativismo sobre o qual nos debruçamos neste estudo, é importante refletir acerca da relevância deste como objeto do educativo. É consensual que o mundo educativo atravessa uma crise, que não se restringe ao meio escolar, mas é *"também uma crise dos modos de se pensar a educação e, particularmente, dos modos de a pensar «cientificamente» "* (Correia, 1998, p. 13) Em Portugal (e especialmente desde que começou a crise económica europeia) a educação está/continua intimamente relacionada com a escola (Ferreira, 2011), mas é sabido que existem outras formas/meios de aprender, formar-se e transformar-se que não passam pela educação formal. A educação não formal e informal são importantes contributos na formação de cada individuo e estão descritos desde 1974 (Coombs & Ahmed, 1974), no entanto, a ideia de educação continua muito associada à infância e quase em exclusivo à escola. Esta ideia é, na nossa opinião um erro, pois as pessoas constroem-se e reconstroem-se ao longo de toda a sua vida nos diferentes "espaços" onde vivem (Lesne, 1977; Dominicé, 1988; Canário, 2006). Entendida desta forma

"a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida" (Dominicé, 1988, p. 60).

A partir desta perspetiva a educação acontece portanto nos diferentes "espaços" nos quais a pessoa vive. Isto não significa que todos os espaços nos quais a pessoa se "move" são sempre "educativos", mas significa que têm esse potencial, isto é, que nesses "espaços" podem ocorrer transformações pessoais, nas quais a pessoa adquire uma nova perspetiva sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo, reconhecendo o seu papel na sociedade (Medina et al, 2013). Assim, podemos considerar que as associações são "espaços" onde a educação pode acontecer. A participação numa associação significa o acesso a uma variedade muito ampla de oportunidades de aprendizagem, dada a grande quantidade e diversidade de atividades desenvolvidas nas associações. Ao mesmo tempo, cada membro/associado, pode fazer aprendizagens simplesmente pela experiencia de ser associado e participar na gestão democrática da associação. Diferentes associados com diferentes graus de envolvimento na associação podem referir diferentes aprendizagens. Para o grupo mais restrito daqueles que exercem funções de dirigentes, as exigências são maiores, mas também são maiores as possibilidades de aprendizagens.

Os indivíduos são ao mesmo tempo construtores da sociedade e construídos pela sociedade, no entanto, este processo nem sempre é consciente para o próprio ou para as pessoas à sua volta. Em muitas associações, para além da imensidade de aprendizagens que podem resultar da mera participação, são também desenvolvidas várias atividades com uma finalidade educativa explicita, exemplos disto são as aulas de música e de desportos, entre outras. Até este momento enfatizamos que as associações são "espaços" onde podem ocorrer processos educativos, no entanto, isto não acontece da mesma forma em todas as associações, pois, estes processos estão muito relacionados com a forma mais ou menos democrática através da qual a associação é gerida (Ferreira, 2011). Assim, apesar de reconhecermos as associações com "espaços" onde o educativo pode acontecer, é importante referir que este por ter maior ou menor "intensidade" de acordo com a lógica pela qual a associação é organizada. Mesmo as associações populares que supostamente baseiam a sua ação em lógicas de voluntariado, militantismo e exercício da democracia, podem alterar as suas lógicas ao longo do tempo.

1. Aspetos Metodológicos

O associativismo e o seu potencial educativo e transformador não tem sido suficientemente problematizado do ponto de vista científico. Assim, consideramos muito pertinente debruçarmo-nos sobre este contexto para o estudar de forma aprofundada. A construção da investigação e dos objetivos da mesma teve em consideração os interesses das investigadoras, mas também os da associação e dos seus dirigentes, através de conversas prévias com a direção da associação. Uma das grandes preocupações dos dirigentes atuais era acerca da diminuição da participação na vida associativa ao longo dos últimos anos. Assim, tendo em consideração as suas preocupações, foram traçados os seguintes objetivos:

- Contribuir para a construção de uma história da associação a partir da voz dos seus construtores e protagonistas – Dirigentes e outras pessoas com um envolvimento relevante na associação;
- Compreender as diferentes fases e modos de participação na associação;
- Compreender os impactos educativos/formativos da participação no movimento associativo;

Dados os objetivos desta investigação, o método considerado mais adequado foi o estudo de caso, dado que se pretendia estudar aprofundadamente a CRACS. O estudo de caso é um método que implica a utilização de várias técnicas de recolha de material empírico. Yin refere que *"o material pode vir de seis fontes: documentos, registos arquivados, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos"* (Yin, 2009, p. 98). Apesar de existirem estes seis tipos de fontes de informação, *"nem todas … são relevantes em todos os estudos de caso"* (Yin, 2009, p. 114), sendo que nesta pesquisa serão essencialmente mobilizados a identificação e análise documental e narrativas biográficas.

As narrativas biográficas são um tipo particular de entrevista que conferem maior importância aos sujeitos e às suas narrativas subjetivas, permitindo *"uma outra compreensão da história individual e coletiva, dos diferentes contextos em que as pessoas intervieram e participaram e das transformações sociais, politicas, económicas e culturais que influenciaram os seus percursos de vida"* (Medina, 2008, p. 79). Esta característica das narrativas biográficas, de permitirem uma compreensão dos contextos em que as pessoas participaram, a par das transformações sociais políticas, económicas e culturais que influenciaram os seus percursos de vida, é extremamente importante no estudo de caso da CRACS, ao permitir conhecer mais aprofundadamente as condições da

sua criação e a forma como foi sobrevivendo ao longo dos anos. Do mesmo modo, é também muito importante para estudar as dimensões da participação no movimento associativo, dado que estas abrangem a vida toda, antes, durante e, nalguns casos, após a participação na coletividade (dado que alguns elementos deixaram de participar ao longo do tempo).

A análise documental foi outra técnica muito relevante na medida em que permitiu o acesso a um conjunto de informações que possibilitaram localizar no tempo os diferentes acontecimentos da vida da CRACS, bem como corroborar diversas informações recolhidas.

O processo de recolha do material empírico foi um processo longo e moroso, após o que foi necessário realizar a análise de conteúdo para ser possível interpretar toda a informação. Nesta investigação, por limitações de tempo e espaço, não foi possível dar a mesma importância a todo o material empírico, pelo que optamos por analisar mais aprofundadamente as narrativas biográficas, dado que nelas constava a informação mais pertinente tendo em consideração os objetivos da investigação.

2. Do final da ditadura de Oliveira de Salazar à crise económica versus do "barracão" à crise severa

A CRACS, como muitas outras associações nasceu após o fim da ditadura fascista de Oliveira de Salazar. A 25 de Abril de 1974, as forças militares portuguesas iniciaram uma revolução pacífica com o objetivo de pôr fim ao fascismo e dar inicio a uma democracia. Durante o regime fascista foram a maioria das iniciativas populares eram proibidas e frequentemente sancionados aqueles que a elas davam início. Na pequena freguesia de Sousela, naquela época não existia nenhum espaço no qual as pessoas pudessem encontrar-se com os outros, isto é, não existia qualquer café, bar ou associação. O único momento em que as pessoas podiam encontrar-se era após a missa, na igreja, aos domingos. Alguns jovens desta freguesia desejavam formar uma associação, ainda durante o regime fascista e desenvolveram diversas tentativas, que no entanto, não tiveram um resultado positivo. Após a referida Revolução, com a nova liberdade adquirida, foi possível criar a tão desejada e necessária associação.

Após uma análise cuidada do percurso realizado por esta associação, foi possível identificar três fases da vida da associação: a primeira fase foi denominada – no tempo do "barracão"; a segunda fase – Rumo à nova sede; e a terceira fase – a crise acentua-se. De seguida apresentaremos cada uma das fases com mais detalhe.

2.1 No tempo do "barracão"

No tempo do "barracão" refere-se ao período (cerca de 15 anos), em que a sede da associação estava num espaço designado de "barracão" tal era a falta de condições desse espaço para o funcionamento da coletividade. Este espaço *"...era da branqueação do Sr. Neto, aquilo já estava vazio, já tinha acabado tudo e pediu-se se o Sr. Neto (pai do José Neto) alugava aquilo para nós irmos para lá"* (António Gonçalves). Apesar de ser um "barracão" todos os interlocutores falam sobre este espaço e sobre os momentos nele vividos com saudades de um tempo que, para eles, foi muito importante e transformador.

O início da CRACS deu-se numa noite, na qual os jovens de Sousela se encontraram na escola de Moreira (parte de cima da freguesia de Sousela), mas não foi uma noite qualquer, *"agora não posso precisar o dia em que foi, (...) não sei se foi um 11 de Março ou 25 de Novembro, mas foi uma data em que estavam tropas na rua. Isso foi frisado à noite na reunião"* (José Neto). E nessa noite: "*decidimos (...) constituir uma sociedade*

com espirito de abertura" (José Neto). Tudo era feito com espírito de abertura dentro do ambiente democrático que se vivia. Após essa noite, rapidamente encontraram um espaço, o "barracão" e deram início à atividade da associação mesmo antes de a terem "formalizado", isto é, de terem sido aprovados os estatutos e publicados em Diário da Republica. O processo de aprovação dos estatutos foi um processo longo e muito participado por todos. Nessa época, isto é, nos primeiros meses após o 25 de Abril, em Portugal, começou a falar-se de política, de facto, com a emergência de novos partidos e o ressurgimento de outros da clandestinidade a política tomava contornos que nunca antes tinham sido vivenciados pelos portugueses. Na CRACS também começou a discutir-se a política, ao mesmo tempo que se discutiam os estatutos, havendo associados simpatizantes de diferentes partidos políticos. Nesse momento começou aquilo que eles chamam de "guerra", pois discutiam cada alínea dos estatutos, muitas vezes por longas horas. Essas discussões eram descritas por todos os que nelas participaram como momentos muito bons. Esta "guerra" durou vários anos, tendo continuado mesmo após a aprovação dos estatutos. Inicialmente era essencialmente entre os membros de duas famílias, os "Netos" e os "Duartes", mas alguns anos após a fundação da associação a família dos "Duartes" afastou-se da CRACS, tendo formado uma outra associação na mesma freguesia. A partir desse momento a "guerra" passou a ser entre "Netos" e "Gonçalves". Embora a "guerra" fosse essencialmente entre duas famílias, havia muito mais pessoas que participavam na coletividade e todos trabalhavam em conjunto, desenvolvendo as várias iniciativas que surgiam.

Quando a CRACS se fundou teve que ultrapassar diversas dificuldades, sendo uma delas a aceitação por parte da população da freguesia. Inicialmente as pessoas não aceitavam a existência da associação, não participando e não permitindo que os filhos/as (especialmente as raparigas) participassem. No entanto, depois de um tempo *"a vida social de Sousela praticamente passou a ser feita na CRACS"* (José Carlos Meireles). A CRACS passou portanto a ser um centro de cultura, lazer saudável, praticar desportos e encontrar amigos. Começou a funcionar com diversas valências: *"começaram-se a criar várias atividades, como o caso da música, biblioteca, teatro, bar e futebol"* (Alfredo Gonçalves). Havia portanto *"cinco comissões, cada uma com 10 elementos e desses dez, um era eleito para ser porta-voz dessa comissão"* (Alfredo Gonçalves). Algum tempo depois criou-se ainda a secção de folclore, passando a existir 6 secções com 10 elementos cada uma e uma sétima secção constituída por elementos das outras 6, chamada de coordenadora. Esta secção tinha a missão de coordena todas as atividades da coletividade, no entanto, procurava-se que os processos de decisão envolvessem todas as pessoas da associação. Este foi um período de forte atividade com o envolvimento de todos.

2.2 Rumo à nova sede

Rumo à nova sede, refere-se à fase em que se começou a construir a nova sede e os primeiros anos na mesma. A nova sede foi construída nos anos 80, uma década marcada pela adesão plena de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986. A integração na CEE teve um profundo impacto no país a todos os níveis (politico, económico e social) e os interlocutores desta pesquisa sentiram que aquele foi um momento de esperança e de possibilidade de realizar um bom trabalho para a comunidade local.

Durante a construção da nova sede toda a ação da CRACS continuou a desenvolver-se no "barracão", no entanto, todas as atenções e esforços se voltaram para este novo projeto, que foi construído (na maior) parte pelos membros da associação, numa experiencia de trabalho colaborativo e participação de todos (inclusive no aspeto

económico), como refere José Neto: *"a sede demorou muito tempo a construir porque foi feito à medida que nos iam cedendo ou material, ou a própria camara nos dava ou nós íamos comprando pouco a pouco. Foi feito por nós, aos bocadinhos… lembro-me que quando começamos, arranjamos uns camiões e fomos a Canelas, Penafiel onde estava uma estrada em construção e viemos buscar rachão para os alicerces…"* (José Neto). Depois de um longo período de construção a nova sede estava quase terminada, mas era necessário fazer os acabamentos, assim *"para acabar propuseram que as pessoas emprestassem dinheiro, quem tivesse. Eu não tinha dinheiro não emprestei, mas o meu pai parece que emprestou algum. Resumindo, a CRACS ficou empenhada, ficou a dever dinheiro e era preciso para mudar cá para cima comprar mesas, cadeiras, máquina de café, frigorifico e etc. Mas não havia dinheiro. Então apareceu o salvador, o Gomes, e eles "venderam" a CRACS ao Gomes"* (António Gonçalves). Para finalizar a obra da CRACS o Gomes emprestava o dinheiro com a condição de ser presidente da associação. Numa assembleia geral o Gomes foi eleito e, de seguida foram terminadas as obras e a CRACS mudou para a nova sede. Nesse momento, alguns dos fundadores começaram a abandonar a coletividade e começou a crise da participação. A vida associativa na nova sede mudou, especialmente após a saída de José Neto (um dos fundadores e presidente da associação até à entrada do Gomes), pois a atividade cultural diminuiu substancialmente (desaparecendo o folclore, o teatro e a biblioteca). Nesta fase o bar da coletividade que até ao momento tinha sido explorado pelos associados foi alugado para exploração e a comissão coordenadora transformou-se numa direção. Estas alterações significaram perda da tomada de decisão democrática que existia até ao momento. A comissão de desporto mantém-se, principalmente com o futebol e a música passou a funcionar bastante intermitentemente.

Alguns anos mais tarde a exploração do bar foi passada para o Ernesto. Ele era um homem de grande dinamismo e com a ajuda de alguns sócios tentou organizar atividades na CRACS, nomeadamente torneios de futebol e durante três anos festivais de folclore internacionais com *"ranchos da Polónia, Itália, França e até tinha um rancho Chinês"* (Paulo Castro). Para muitas pessoas estes festivais foram a atividade mais importante organizada na CRACS. O Ernesto permaneceu no bar durante vários anos, mas um dia o Gomes, que desejava ser ressarcido pelo dinheiro que havia emprestado, decidiu que nesse ano ganharia o concurso do bar quem desse mais dinheiro pelo aluguer. Nesta situação o Ernesto perdeu para a concorrência e foi afastado do bar.

2.3 A crise acentua-se

O início do novo milénio traz consigo uma crise económica mundial, que se trava a vários níveis e de diferentes formas e Portugal não está alheio a ela. *"Em Portugal, que em Janeiro de 2002 entrara na moeda única, conseguindo o objetivo governamental de entrar no 'pelotão da frente' dos países que a introduziram, com o pretexto do cumprimento do Programa de Estabilidade e Crescimento e da necessidade de diminuir o défice, seguiu-se uma política de forte contenção do investimento público e salarial"* (Medina, 2008, p. 279). Com as políticas desenvolvidas, de alguma forma impostas pela UE, o poder de compra e diversos direitos sociais têm vindo a diminuir, o que tem consequências na disponibilidade das pessoas para participar no movimento associativo, designadamente na CRACS, que também entra em crise. Esta crise é percecionada de forma diferente pelos interlocutores de diferentes gerações. Para os mais velhos, a crise começou quando se mudou de instalações, pois a CRACS nunca mais foi o que era no "tempo do barracão", transparecendo nos seus discursos um grande saudosismo desse período. Para quem não viveu essa época na coletividade, como Luís Leal, a saudade é

referente ao tempo em que o Ernesto estava à frente do bar da CRACS: *"A minha infância, de começar a jogar à bola, foi aqui nestas instalações e foi onde eu comecei a perceber e conhecer melhor o que era a CRACS. A partir do momento … em que sai o Ernesto da exploração do bar, a CRACS caiu 500%. Em todas as atividades, todas as formas de crescimento"* (Luís Leal). Mas, para além da crise, e não deixando de a sentir, o período que atualmente se atravessa na coletividade é também marcado pela presença de uma nova geração de dirigentes, que não conheceram a "época do barracão" nem alguns dos fundadores, e que, mesmo assim, têm um profundo desejo de que a CRACS seja de novo um centro de desenvolvimento da freguesia e um ponto de encontro das pessoas em torno de atividades diversas.

3. Participação Associativa

Durante os primeiros anos de existência da CRACS, a participação das pessoas era elevada. Depois da passagem para a nova sede assistiu-se a uma diminuição da participação que se mantém, com altos e baixos, até à atualidade. Nestas circunstâncias, uma das grandes preocupações de praticamente todos os interlocutores desta pesquisa foi a da participação, questionando-se: acerca de como chegamos a esta situação (de pouca participação), do porquê de as pessoas não participarem e de como conseguir que haja mais participação. A forma como a CRACS chegou à situação atual, foi apresentada no capítulo anterior, onde se traçou uma breve história da coletividade. No entanto, relativamente a questões como: *"O que faz agir os atores? Porque razão se associam em projetos comuns face a interesses que não são diretamente os seus? (…) as respostas são tudo menos óbvias e a questão está em aberto, até pela deficiência de pesquisas no domínio das formas de construção da ação coletiva"* (Guerra, 2006, pp. 30-31).

Desta forma, e de acordo com a autora, embora assumindo que não há respostas imediatas para estas questões, pensar a participação na CRACS pode constituir-se num contributo para a reflexão sobre a construção da ação coletiva. As principais preocupações dos elementos da CRACS prendem-se, essencialmente, com o que fazer e como fazer para que as pessoas participem. Esta é uma questão que não se resume à CRACS, mas que se discute noutros meios e a outros níveis, sendo uma preocupação em associações e entidades muito diversas. As pessoas podem participar na CRACS de modos diversos:

- Como membro da direção, estando no centro da decisão da coletividade;
- Como membro de uma das secções (desporto, música, folclore, biblioteca, bar e sala de convívio), implicado na tomada de decisões sobre a secção;
- Participando nas aulas, atividades, etc., sem envolvimento na tomada de decisões;
- Frequentando o café/bar ou assistindo aos eventos.

Nas várias formas, o comprometimento com o desenvolvimento da ação da coletividade é diverso e, portanto, tem diferentes consequências a nível pessoal e coletivo. Ao mesmo tempo, a participação está, também, muito relacionada com o sentido que as pessoas lhe atribuem, bem como com questões relativas à disponibilidade, ou falta dela, e ao interesse na associação e nas suas atividades.

A partir da análise da participação na CRACS é possível argumentar que esta pode ser considerada a três níveis:

A nível global, na medida em que as transformações da sociedade têm impactos profundos na vida das pessoas e das associações. O fascismo conteve substancialmente as possibilidades de que as pessoas se associam, quando este terminou surgiram novas possibilidades com novas liberdades para todos. Nos primeiros anos de democracia, coincidindo com a época do "barracão" o Governo Português estimulava e apoiava a

criação de associações o que a par da nova liberdade sentida pelas populações gerou um boom de associativismo. Atualmente, a participação em CRACS diminuiu também, coincidindo com uma grave crise económica um pouco por toda a Europa afetando especialmente os países do sul e também Portugal. Esta crise tem reflexos a todos os níveis da sociedade e também nas associações que têm que sobreviver com pouco (ou mesmo nenhum) apoio financeiro público. As restrições legais à sua ação são elevadas, este é um setor muito mais regulado do que no passado, o que dificulta sua ação.

- A nível da coletividade, na medida em que a forma de organização/gestão é promotora, ou não, do envolvimento de todos no desenvolvimento de um projeto comum. Isto permite-nos concluir que a participação gera participação. E a participação implica participar na conceção, preparação, realização e avaliação das diferentes atividades (Berger, 2004).
- A nível pessoal, que diz respeito às motivações para participar ou não e que são profundamente influenciadas pelos níveis anteriores e pela história do envolvimento pessoal ou de familiares.

4 Aprendizagens

Partindo do percurso histórico da CRACS, é possível afirmar que esta é um lugar de criação de laços de amizade, de diversão, de ocupação dos tempos livres, de conversa, de desenvolvimento de atividades interessantes e, também, um lugar onde se vivenciam muitas experiências e onde ocorrem aprendizagens. A CRACS tem-se constituído como um espaço educativo particularmente significativo, no interior do qual, através da ação e na ação, tomando a iniciativa, arriscando e errando, muitas pessoas aprenderam, formaram-se e transformaram-se. Como afirma Belém Neto, *"houve erros que lá se cometeram, que se tivesse a experiência que tenho hoje provavelmente não se teriam feito"* (Belém Neto), o que significa que a participação no movimento associativo encerra, em si mesmo, potencialidades educativas. Assim, é necessário estudar estas situações *"não a partir de qualquer intencionalidade educativa, mas em função da influência e dos efeitos educativos que originam, reconhecendo que muitas atividades da vida quotidiana, cujo objetivo não era educativo, provocam nos seus participantes mudanças nos conhecimentos, nas capacidades e nos comportamentos, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização das experiências individuais e coletivas"* (Medina, 2008, p. 332)

Analisando a evolução das aprendizagens é possível perceber que estas se foram alterando ao longo do tempo, devido à alteração no tipo de ação desenvolvida na coletividade, pois terminaram uma série de atividades e iniciaram-se outras. Foi possível constatar que há aprendizagens que são transversais a todas as épocas, nomeadamente, aprender a ser sócio e aprender a relacionar-se com os outros. Pode concluir-se que estas constituem dimensões centrais na participação no movimento associativo que, no entanto, se alteram ao longo do tempo. Na época do "barracão" ser sócio e participar ativamente na coletividade constituiu uma experiência com um profundo sentido para os participantes, pois nunca a tinham experienciado em nenhum âmbito da vida, tendo produzido resultados dos quais se sentiam orgulhosos. Na atualidade, os resultados da ação na coletividade não são percecionados pela comunidade local e pelos participantes de forma tão positiva, o que claramente interfere na forma como as pessoas se situam e analisam as suas experiências. A par das aprendizagens transversais existem outro tipo de aprendizagens mais específicas e particulares que dizem respeito ao tipo de atividades desenvolvidas pela associação e nas quais cada um opta por participar. Também estas sofrem alterações ao longo do tempo, isto é, na fase do "barracão" na qual estavam 6

secções a funcionar (teatro, foclore, bar, biblioteca, musica e desporto), existiam mais diversidade e maior número de atividades, o que significava que havia uma maior facilidade em entrar em contacto com as diferentes ações e através da participação mais ou menos ativa fazer aprendizagens. Na atualidade, havendo uma menor atividade (limitada à música, futebol e alguns passeios) existem menos situações passíveis de se tornarem em aprendizagens. Ambos os tipos de aprendizagem são influenciados pelo tipo de organização/gestão desenvolvido na associação, pois se a gestão é mais participada há mais possibilidades para as pessoas se envolverem ativamente e com isso aprenderem.

Em jeito de conclusão

O associativismo é um processo em constante transformação, porque se altera juntamente com a sociedade. Talvez nos últimos anos esta mudança tenha sido mais acelerada, pois a sociedade está a modificar-se mais rapidamente. Sendo um movimento local, está sujeito às influências globais e portanto não admite leituras simplistas sobre nenhum dos processos desenvolvidos.

No passado, todos os sócios eram voluntários e trabalhavam para a coletividade e na coletividade, gratuitamente. Atualmente, a situação não é a mesma. O bar está concessionado a alguém que não é sócio da coletividade; os dinamizadores de algumas atividades já não são voluntários. De alguma forma, pode dizer-se que a coletividade aluga os seus espaços a pessoas que, em diferentes áreas, desenvolvem a sua ação. Claro que tudo isto tem consequências, perdendo-se, pouco a pouco, o caráter de voluntariado e de militância que era característico destas associações.

Sendo Sousela uma pequena localidade rural, através da CRACS ficou conhecida em muitos outros lugares, o que remete para o impacto da CRACS não apenas em Sousela, mas também noutros contextos. Em Sousela, instituiu-se como polo dinamizador da localidade, na medida em que, para além das atividades por si realizadas, procurou desenvolver iniciativas com outras instituições como a escola, a junta de freguesia, a câmara municipal e até mesmo com empresários da região, envolvendo-os em projetos comuns

Referências Bibliográficas

Berger, Guy. (2004). *Reflexões sobre democracia, participação e cidadania.* Cadernos ICE "Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local, 7, pp. 13-30.

Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. Em Licínio Lima, Rui Canário, José Augusto Pacheco & Manuela Esteves, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: CNE.

Canário, Rui (2009). Associativismo e Educação Popular. Em Rui Canário, & Sónia Rummert, *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa.

Cardoso, Carla (2013). *CRACS (Coletividade Recreativa e de Ação Cultural de Sousela): Percurso Histórico, Participação e Aprendizagens.* Porto: Tese de Mestrado, FPCEUP.

Coombs, Philip H. & Ahmed, Manzoor (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria critica da educação.* Porto: Porto Editora.

Dominicé, Pierre (1988). O proceso de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Em Mathias Finger, & António Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 53-61). Lisboa : Ministério da Saúde.

Dominicé, Pierre (1988). O que a vida lhes ensinou. Em Mathias Finger, & António Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação)* (pp. 133-153). Lisboa: Ministério da Saúde.

Ferreira, Fernando Ilídio (2011). A Animação Sociocultural, Associativismo e Educação. Em José Dantas Pereira & Marcelino de Sousa Lopes, *As fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 123-145). Chaves: Intervenção - Associação para a promoção e divulgação cultural.

Guerra, Isabel. (2006*). Participação e Ação Coletiva: Interesses, Conflitos e Consensos*. Estoril: Princípia.

Lesne, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. Em Rui Canário, & Belmiro Cabrito, *Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

Martins, Artur (s/d). *O Movimento Associativo Popular e a Democracia*. Obtido de http://www.25abril.org/a25abril/get_document.php?id=259 (online a 20 de Fevereiro de 2012)

Medina, Teresa (2008). *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais.* Porto: Tese de Doutoramento, FPCEUP.

Medina, Teresa; Caramelo, João & Cardoso, Carla (2013). Associações culturais e recreativas - Dimensões educativas e processos de formação. *I Coloquio Internacional de Ciências Sociais e da Educação - O Não formal e o Informal em Educação: Centralidades e periferias.* (Comunicação não publicada).

Yin, Robert K. (2009). *Case Study Reaserch: Design and Methods*. United States of America: Sage Publications.

COMUNIDADE QUILOMBOLA SERTÃO DO VALONGO: UM APRENDIZADO INTERCULTURAL

Antonio Braga de Moura Filho[1]

[1] Mestrando no Programa de Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Paulo.

[2] Docente do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP), São Paulo.

prbraguinha@uol.com.br

Resumo

Os valonguenses habitam uma pequenina terra no interior do Brasil e são objeto de diferentes pesquisas, em razão das peculiaridades apresentadas, enquanto comunidade quilombola inserida numa região colonizada por alemães. Esse estudo qualitativo permitiu lançar um novo olhar sobre sua cultura, a partir do recorte documental analisado. Como resultado apresentamos um corpo de significados político-culturais presentes e que merecem cuidadosa atenção, face aos aprendizados ali contidos e que fomentam o intercâmbio de conhecimentos na busca de um caminho para a educação étnico racial e o debate intercultural, não apenas nas instituições educacionais brasileiras, mas em outros espaços de cidadania global.

1. Introdução

O quilombo, enquanto movimento emancipatório e libertário de grupos minoritários de nossa sociedade, assume um papel emblemático nas lutas dos negros e em suas reivindicações por cidadania nos diversos períodos da história do Brasil. A temática quilombola tem um papel central no entendimento da nossa própria história e na projeção de renovadas pautas para a redução das desigualdades sociais, econômicas e

educacionais, onde muitos ainda são vítimas de exclusões culturais e educacionais explícitas ou, muitas vezes, veladas e disfarçadas. Cabe, então, perguntar, se o conhecimento e discussão desse tema não deveria fazer parte do currículo das instituições educacionais brasileiras no ensino básico e superior. Que temáticas selecionadas ou silenciadas no debate educacional contemporâneo? Por que muitos estudantes concluem períodos extensos de escolarização sem ter participado de maneira imbricada e comprometida do entendimento da diversidade étnico racial em nosso país? Consideramos a relevância de trazer para o cenário e debate das salas de aulas a questão da invisibilidade e exclusão de parcela importante da nossa população, como acontece com os grupos africanos, afrodescendentes e indígenas, com uma política concreta de direitos para os mesmos?

> A pergunta que parece mais recorrente hoje quando buscamos entender se esse processo é mesmo sobre a força daquilo que veio a ser caracterizado como "projeto Quilombola", quando o quilombo passa paulatinamente a condensar, a integrar diversas noções de direito que abrangem não só o direito a terra mas todos os demais; quando esse vai do território às manifestações artísticas; quando o direito quilombola quer dizer educação, água, luz, saneamento, saúde, todos os direitos sociais até então negados a essas populações (Leite, 2008, p.975).

O presente trabalho discute estudos realizados na comunidade quilombola que vive no Sertão do Valongo, no município de Porto Belo, interior de Santa Catarina. Sendo um micromundo interessante, o Valongo pode ser pensado como metáfora de um contexto maior do cenário brasileiro e pode fazer sinalizar caminhos para o debate sobre a educação étnico racial nas instituições educacionais. A comunidade quilombola do sertão do Valongo tem despertado o interesse de diferentes pesquisadores nas últimas décadas. Tal parece ser a sua importância que (Castells, 2006, p. 424) afirma que a comunidade "*constituía de per se um bem de referência de Patrimônio Cultural brasileiro"*.

O interesse em pesquisar o minúsculo mundo do Sertão do Valongo começa a partir do interesse que ele tem despertado em outros pesquisadores.

> Como lembra Bourdieu, a história objetivada, institucionalizada, só se torna atuada e atuante se o posto ou a designação ou a identidade em causa encontra quem a ache interessante e nela veja vantagens, mas também que nela possa se reconhecer para se responsabilizar por ela e a assumir, fazendo com que os agentes ou grupos entrem na pele do personagem social que deles se espera e que eles esperam de si próprios (Arruti, 1997, p. 27).

Enquanto docente e pesquisador tenho interesse em entender mais profundamente o povo valonguense, enquanto pequeno símbolo do contexto étnico racial brasileiro e a presente investigação objetivou trazer para o debate educacional essa questão, por julgá-la de grande relevância para os temas discutidos na Academia. Entendo que são indispensáveis novos desdobramentos o aprofundamento da reflexão e

estudo por outros educadores e pesquisadores interessados em minimizar as assimetrias sociais, culturais e educacionais vividas em nosso país.

2. **Objetivo:**

Trazer para o debate educacional questões referentes a pequenas comunidades de afrodescendentes, como os valonguenses e refletir acerca do momento atual do negro no Brasil, sugerindo novos encaminhamentos de pesquisas acerca do tema.

3. **Metodologia**

O trabalho aqui apresentado fundamentou-se em estudo documental, de natureza descritiva e exploratória, com publicações organizadas pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural do estado de Santa Catarina (IPHAN) e artigos e dissertações encontrados na base de dados Scielo e Google Acadêmico com os seguintes descritores: Comunidade Valongo; Quilombos em Santa Catarina; Educação Quilombola e Educação Étnico-Racial. Os resultados descritivos e qualitativos foram organizados em torno de sub temáticas que são analisadas criticamente por meio da triangulação com a literatura específica da área.

4. **Apresentação e discussão dos resultados**

O Brasil ocupa a sétima posição entre as maiores economias do mundo e foi considerado, por muito tempo, como o país da *"democracia racial"*, construindo uma representação de si mesmo como uma "*sociedade feliz, democrática, mestiça e harmoniosa; um modelo, para o mundo, de união e de sucesso entre raças diferentes* (Gomes, 2006). Será isso verdade? Embora nunca se tenha consolidado em nosso país um regime de segregação racial legal e formal, ainda existem na sociedade brasileira distinções e desigualdades étnico raciais de forte expressão, trazendo graves consequências para a população afro-brasileira e para o país como um todo. É difícil imaginar que o Brasil tenha sido o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter explorado por mais de três séculos cerca de quatro milhões de africanos (Heringer, 2009).

Rosana Heringer (2009) prossegue afirmando que, embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico vigente. Ao editar e publicar a síntese dos indicadores sociais 2012, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que os arranjos familiares com indicadores de renda, escolaridade e saneamento básico abaixo da média nacional, confirmam a situação de vulnerabilidade dessas pessoas indicadas pelo fato de auferirem menores rendimentos:

> A sobrerepresentação de pessoas de cor ou raça preta ou parda nesse grupo desfavorecido confirma o que já foi mencionado acerca da existência de grupos que partilham

> determinadas características pessoais (no caso, a cor ou raça preta ou parda) e apresentam diferenciais negativos em seus indicadores em relação à média nacional. Essa constatação não reflete, necessariamente, que tais resultados sejam fruto exclusivo de discriminação racial, mas, ao mesmo tempo, indica que anos de exclusão social, considerando ainda o passado escravagista do País, têm reflexo negativo em diversos indicadores sociais para esse grupo. Não por acaso, diversas políticas de ação afirmativa, como a criação de cotas para pessoas de cor ou raça preta ou parda, foram criadas no intuito de reduzir as desigualdades apresentadas (IBGE, 2012, p.166).

O desafio do governo é acabar com a pobreza extrema em que vivem cerca de 10% da população brasileira. Segundo dados do IBGE e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 70,8% dos miseráveis são ainda afrodescendentes.

> "Em 1995 a população de pretos e pardos pobres foi 93,9% superior a dos brancos que se encontravam na mesma situação. Onze anos depois, em 2006, a proporção de pretos pardos abaixo da linha de pobreza foi 99,5% superior à mesma proporção entre a população branca". (Paixão, 2010, p. 234).

Tentando atenuar a disparidade financeira no País, o programa de transferência de renda do governo federal intitulado como Bolsa Família tem deixado bem claro que, no Brasil, a pobreza tem cor e endereço. Em 2011, de acordo com o relatório anual de desigualdades raciais no Brasil, elaborado pelo laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), uma em cada quatro famílias chefiadas por pretos ou pardos recebe o benefício, representando quase 70% dos benefícios concedidos.

Enquanto isso, as temáticas raciais e os saberes africanos continuam sendo pouco contemplados e há um certo silenciamento desses e de outros conhecimentos, o que me faz concluir que, por vezes, passamos de "*uma repressão física da escravidão, para uma repressão de subalternização simbólica, além de uma negação teórica*" (Souza, 2009, p.57):

> Há muito por fazer no campo das práticas pedagógicas com recorte racial. Contudo a contemporaneidade das reivindicações antigas e novas revela uma construção do imaginário social brasileiro menos sectarista. Os avanços demonstrados com o cenário pré constituinte, a Carta Magna de 1988, a Marcha Zumbi dos Palmares, a aprovação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), e do Parecer 000/2004 estão construindo a tão sonhada democracia a partir dos retalhos de uma longa história de reivindicação e conquistas, protagonizadas pelo Movimento Negro (Santos e Machado, 2008, p.107).

Alterar, gradativamente, as concepções e práticas pedagógicas disseminadas no ambiente educacional para que os documentos legais tenham uma repercussão concreta no cotidiano escolar, começa, também, pelo conhecimento e delimitação de termos popularmente pronunciados como o preconceito racial, a discriminação e o racismo e o papel libertário das comunidades quilombolas que permanecem incompreendidos e pouco discutidos pelos educadores e a sociedade em geral. Quanto mais aprofundado for o estudo da história dos quilombos no período final da vigência da escravidão, tanto mais pode ser percebida a riqueza de aprendizados decorrentes dessas frentes de resistência do passado. A palavra quilombola é derivada do termo "quilombo", cujo significado é escravo fugido para quilombo e *"os quilombos foram redutos de africanos que conseguiram fugir dos engenhos ou dos arraiais mineiros ou ainda das residências senhorias. Eles formavam um ambiente de vida alternativa da vida escrava". (Lemos, 2009, p. 6).*

No presente são consideradas quilombolas diversas comunidades que formam grupos étnico raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas e com ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, conforme Decreto nº 4887/03. Essas comunidades possuem direito de propriedade de suas terras, consagrado desde a Constituição Federal de 1988. Essas *"comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos, cujos habitantes vivem, geralmente, do cultivo da terra"* (Castells, 2006, p. 4) são parte integrante do cenário brasileiro e o reconhecimento oficial de cada uma delas constitui-se em grande conquista social para esses grupos minoritários.

O Sertão do Valongo é uma pequena faixa de terra localizada no município de Porto Belo, em Santa Catarina, onde residem os valonguenses. A origem do nome é atribuída ao fato de Sertão significar *lugar distante* e Valongo decorrer da junção das palavras *vale longo*, característica do relevo da região. (Guimarães, 2005, p. 1). A história do grupo, apesar de que *"... muitas informações perderam-se no passado, enterradas junto com os primeiros moradores"* (Guimarães, 2005, p. 6), remonta ao período final da escravidão no Brasil e os primeiros anos pós libertação dos escravos, ou seja, no final do século XIX. Vera Teixeira Iten realizou uma pesquisa entre eles em 1990 e diz:

> "Parece que o Sertão do Valongo serviu como ponto de convergência para alguns ex-escravos de regiões vizinhas, que tinham como projeto de vida desfrutarem de autonomia na escolha de seus destinos, tendo a terra como base para garantir a sobrevivência" (Teixeira, 1990, p. 19).

Sendo o Estado de Santa Catarina um local habitado principalmente por uma população de brancos, imigrantes europeus, diversos pesquisadores que estudaram os valonguenses tendem a usar a expressão *"busca de invisibilidade",* na tentativa de ter uma explicação razoável para a ocupação das terras que foram denominadas como Sertão do Valongo.

> O sertão do Valongo se configurou como cenário propício à fixação de um grupo de descendentes de população de origem africana, possivelmente porque as terras deste vale não atraíram a atenção onde grupos como companhias colonizadores interessadas em se fixar por ali. (Teixeira, 1990, p. 18).

Se, por um lado, "*a falta de documentos é um obstáculo difícil de ser superado para informar a origem dos primeiros negros do Sertão do Valongo*" (Silva, 2010, p. 76), a passagem do tempo parece não ter produzido modificações significativas na cultura dos antigos valonguenses, caracterizados pela postura de relativo isolamento e desapego às novidades da sociedade consumista. Estar entre seus moradores é ter clara impressão de que se está habitando um tempo remoto, marcado por um compasso lento em quase todos os aspectos, criando certo paradoxo com a agitação característica da sociedade moderna. Parece que há muito a aprender dessa singela sabedoria valonguense. Diferentes pesquisadores percebem que a visão que os vizinhos têm deles é de que "*... são conformados, pois não lutam por seus direitos; moram num lugar onde o serviço público não atende e não reclamam*" (Guimarães, 2005, p. 6). Vera Teixeira percebeu que "*os principais estigmas do grupo, cultivados pelos vizinhos eram: preguiçosos, sem vontade de progredir, negros, analfabetos, pobres e outros*" (Teixeira, 1990). Na observação de Ana Guimarães, que também esteve entre seus moradores, "*... são rotulados como preguiçosos, passivos, pretos, miseráveis,* etc". (Guimarães, 2005, p. 6). Alícia Castells observa que: *"mesmo nos temas que deveriam despertar grandes debates, como por exemplo, a questão da legalização de suas terras ... o pouco interesse demonstrado pelo andamento desse processo pela maior parte dos valonguenses*, *recheado de justificativas por vezes confusas e contraditórias"* (Castells, 2007, p. 69). Analisados em conjunto, esses fatores indicam um modo de viver bastante peculiar e também muito desconectado com as realidades desse tempo, o que, evidentemente, desperta diferentes questionamentos e abre espaço para esse debate intercultural e a eficácia do modelo de educação praticado até aqui no seio de comunidades como a do Valongo.

A instituição educacional seria um local ideal para a construção da identidade, da cultura e preservação do patrimônio em meio à diversidade, pois agrega estudantes com diferentes características, costumes, histórias de vidas, e, infelizmente, não parece ter um trabalho que valorize o negro e a diversidade de forma geral e, nesse contexto, a solução que a criança negra encontra é aproximar-se das características mais próximas do branco e, assim, afastar-se de qualquer resquício do negro, negando não só sua cor como também a sua identidade, consciência racial e constituição das comunidades quilombolas. A educação das relações étnico raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superarem preconceitos raciais, estimulando-as a viverem práticas sociais livres de discriminação e cooperarem no sentido de que compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico raciais e quilombos que formam a nação brasileira. Para isso é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das relevantes contribuições que eles deram para o desenvolvimento

econômico, religioso, cultural e humano no processo de construção da sociedade brasileira.

As quatro visitas feitas ao longo do ano 2013 ao Sertão do Valongo provocaram em mim reflexões diversas e também desejo de aprofundar os estudos, principalmente no que diz respeito à maneira de viver desse povo. Analisei e comparei os artigos e as pesquisas escritos sobre eles. Percebo que, em um mundo acelerado pelo ritmo frenético do consumo e pelas lógicas de sucesso ditadas pelo capitalismo, é salutar observar pequenos agrupamentos de pessoas que parecem desafiar a cultura reinante.

De certa forma, o modo de vida daqueles descendentes de escravos faz lembrar Max Weber:

> O ser humano em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais. Essa inversão da ordem, por assim dizer, 'natural' das coisas... é estranha a quem não foi tocada por seu bafo (Weber, 2004, p. 47).

Sendo parte da cultura ocidental quase completamente impregnada por esse *"bafo"*, onde as coisas parecem ter que funcionar de acordo com as lógicas vigentes, lugares como o Valongo significam pequenos respiradouros de outros ares, naturais e refrescantes, onde um jeito de vida diferente anuncia que nem tudo precisa ser do jeito que a sociedade dita que deve ser. Desafiar, ainda que silenciosamente a ordem das coisas, é sim, um desafio permanente para os aprendentes, aqueles que não se sentem simplesmente presos às teias que os querem prender.

> Atualmente a ordem econômica capitalista é um imenso cosmos em que o indivíduo já nasce dentro e que para ele, ao menos enquanto indivíduo, se dá como um fato, uma crosta que ele não pode alterar e dentro da qual tem que viver. Esse cosmos impõe ao indivíduo, preso nas redes do mercado, as normas da ação econômica. (Weber, 2004, p. 48).

Talvez seja esse o tipo de liberdade a qual Paulo Freire dizia ser *"uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz"* (Freire, 1994, p. 18). Se não é possível libertar-se completamente da ordem capitalista que domina o ocidente, penso que as reflexões e aprendizados têm poder de soltar muitas amarras, o que, de outra forma, não aconteceria. A observação de minúsculos mundos que guardam valores diferenciados, pode fornecer, sem dúvida, elementos que não devem ser desconsiderados.

5. **Considerações finais**

Novas pesquisas, como o estudo das comunidades quilombolas, tornam-se essenciais para desvelar, comunicar, valorizar, debater e preservar um patrimônio cultural, religioso e educativo que estão presentes no seio desses povos simples, mas que carregam consigo uma sabedoria ancestral ainda não completamente desvendada e compreendida pela Academia. Interagir com essa gente significa a possibilidade de uma troca real de experiências, que podem agregar valores aos estudiosos. A agenda quilombola está longe de ser esgotada e os valonguenses, com seu jeito peculiar de viver e de encarar a realidade que os cerca, se constituem apenas numa minúscula mostra do muito que se pode aprofundar em estudos sobre o tema.

Obviamente, essas questões levantam uma importante tensão paradoxal entre a legitimação dos direitos de povos como os valonguenses e os direitos que eles têm de manterem um estilo de vida diferente daquele que consideramos como correto e bom para todos. Não há respostas fáceis para essas questões, mas o fato de levantá-las para discussão podem ser apontados caminhos ainda não percebidos até o presente.

Referencias bibliográficas

Abramowicz, Anete; Oliveira, Fabiana. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: Abramowicz, Anete; Barbosa, Lúcia Maria de Assunção; Silvério, Valter Roberto (orgs.). Educação como prática da diferença.Campinas, SP, Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

Alves, Maria Teresa Gonzaga; Soares, José Francisco. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. Educação e Pesquisa, São Paulo,v.29,n.1,pp.147-165,jan./jun. 2003.

Arruit, José Maurício Andion. A emergência dos 'remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. MANA, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro. Oct. 1997.

Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. O personagem negro na literatura brasileira. In: Abramowicz, Anete; Barbosa, Lúcia Maria de Assunção; Silvério, Valter Roberto (orgs.) Educação como prática da diferença.Campinas, SP, Armazém do Ipê. (Autores Associados), 2006.

Bonim, Iara Tatiana; Bergamaschi, Maria Aparecida. Apresentação da Seção Temática Educação, Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras, Relações Étnico-Raciais. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

Brasil, Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004.

Brasil, Resolução CNE/CP n.1 de 17 de junho de 2004.

Brasil. Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2009.

Camargo, Amilton Carlos; Ferreira, Ricardo Franklin. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente. ECCOS REVISTA CIÊNTIFICA, Uninove, São Paulo, n.01, v.03, pp.75-92.

Carvalho, Marília Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça. Campinas, Papirus, 2009.

Castells, Alicia Norma de. Políticas de patrimônio: entre a exclusão e o direito à cidadania. REVISTA O PÚBLICO E O PRIVADO - nº 10 - julho/dezembro 2007.

Castells, Alicia Norma de. A cor do lugar: o Sertão do Valongo como patrimônio cultural. ILHA REVISTA DE ANTROPOLOGIA. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC, 2006.

Cavalleiro, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Contexto, 2003.

Couri, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre o efeito-escola. ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. São Paulo, v.21, n.47, pp.449-472, set./dez. 2010.

Ferreira, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação afrodescendente. PSICOLOGIA & SOCIEDADE, vol.14, n.01, Belo Horizonte, jan./ jun. 2002.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ. 1994.

Gomes, Ana Paula Pereira. Respondendo a perguntas de professores da rede pública sobre a questão racial. In: Abramowicz, Anete; Barbosa, Lúcia Maria de Assunção; Silvério, Valter Roberto (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP, Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

Gomes, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil.In: Gomes, Nilma Lino. (*et al*).Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

Guimarães, Ana C. R. Práticas de cura e referências culturais: uma análise das representações sobre saúde e doença de um grupo negro, rural e adventista. Universidade Federal de Santa Catarina. Academia de Ciências Sociais. Florianópolis, SC, 2006.

Heringer, Rosana. Desigualdades raciais na educação e ação afirmativa no Brasil. In: Laia, Maria Aparecida de; Silveira, Maria Lúcia da. A universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena. Coordenadoria de Assuntos da População Negra- CONE, Prefeitura de São Paulo, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Sócio- Econômica número 29. Rio de Janeiro, 2012.

Moelecke, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. CADERNOS DE PESQUISA, n. 117, pp.197-217, novembro/2002.

Paixão, Marcelo. Derechos de La población afrodescendiente de America Latina: Desafios para su inplementación. PNUD, Panamá, 2010.

Pereira, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. Cadernos de Pesquisa, n.63, Nov.1987.

Pinto, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.86, pp.25-38, ago.1993.

Prefeitura de São Paulo, Participação e Parceria. CONE. Como reconhecer e como lidar com o racismo em suas diversas formas. São Paulo, 2011.

Rodrigues, Tatiane Cosentino. Moviemnto negro e o direito à diferença. In: Abramowicz, Anete; Barbosa, Lúcia Maria de Assunção; Silvério, Valter Roberto (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP, Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

Santos, Sônia Querino dos Santos e; Machado, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar., 2008.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Verragia, Douglas. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. EDUCAÇÃO E PESQUISA. vol.36, n.3, São Paulo, set./dez. 2010.

Silva, Rita de Cássia Maraschin. Trabalho das Mulheres no Quilombo do Valongos/ Tijucas - Santa Catarina. REVISTA ELETRÔNICA DO GRUPO DE PESQUISA IDENTIDADE DA FACULDADE EST.. Florianópolis, SC, 2010.

Sousa, Romilson da Silva. Ações afirmativas e a lei 10.639: elementos para outra cultura educacional. In: Laia, Maria Aparecida de; Silveira, Maria Lúcia da. A universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena.Coordenadoria de Assuntos da População Negra - CONE, Prefeitura de São Paulo, 2009.

Stocco, Lauro; Valverde, Danielle Oliveira. Dossiê retrato das desigualdades de gênero e raça. REVISTA DE ESTUDOS FEMINISTAS, vol.17, n.03, Florianópolis, set./ dez. 2009.

Teixeira, Vera Iten. De Negros a Adventistas, em busca de salvação: estudo de um Grupo Rural de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Blumenau, 1990.

Teles, Carolina de Paula. Linguagem escolar e construção da identidade e consciência racial da criança negra na educação infantil. Revista Anagrama. REVISTA INTERDISCIPLINAR DE GRADUAÇÃO. USP. ano 1, Ed.4, junho/agosto de 2008.

Valente, Ana Lúcia. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.93, pp.40-50, maio de 1995.

Weber, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Ed Companhia das Letras. 2004.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

8

Escola Pública e Percursos de Escolarização

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

QUANDO PARTICIPAR ESTÁ ALCANCE DE 'SE ENTRAR'": A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Marta Botelho[1], Catarina Tomás[2]

Escola Superior de Educação de Lisboa
martabotelho.pilotodiese@gmail.com[1], ctomas@eselx.ipl.pt[2]

Resumo

Nas últimas décadas assistimos a uma discussão social, política e académica intensa sobre os seus direitos cívicos e políticos das crianças, nomeadamente sobre os direitos de participação. O diálogo que a Pedagogia e a Sociologia da Infância têm encetado neste domínio, em contexto nacional e internacional, tem sido fulcral na (re)definição de um estatuto social da infância na educação de infância e potenciar a discussão sobre a cidadania da infância, neste caso na sua dimensão institucional – o jardim de infância -, que para ser efectiva, implica a participação na sociedade de todos os seus membros, independentemente da sua condição social, como a idade, género, etnia, classe ou geração.

Pretende-se apresentar os resultados de uma investigação sobre processos de participação de crianças em contexto de jardim-de-infância na cidade de Lisboa, a partir da lente dos direitos das crianças.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de âmbito compreensiva e interpretativa. As principais técnicas de investigação utilizadas foram as entrevistas, realizadas à educadora de infância e os grupos de discussão focalizada realizados com 24 crianças (3 - 5 anos).

A análise dos dados permite afirmar que a participação das crianças acontece de diversas formas e em diferentes âmbitos, como no planeamento, na avaliação, na realização de tarefas, atividades, projetos, e outras propostas realizadas pelas crianças. Através do grupo de discussão focalizada compreendeu-se a diversidade de significados que as crianças atribuem à participação. Foi, ainda possível, perceber a importância do papel dos adultos na promoção da participação.

O DESAFIO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA GESTÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL BRASILEIRA

Adriana Valadão

Elisangela Alves da Silva Scaff

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD –

Dourados-MS

adrianavaladao01@gmail.com

elisangelascaff@ufgd.edu.br

Resumo

Este trabalho objetiva analisar como se deu o planejamento e a execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) em quatro municípios brasileiros, no período de 2007-2011, identificando impactos do apoio técnico e financeiro da União na melhoria da capacidade de planejamento do sistema educacional do município. A metodologia utilizada é de cunho quali-quantitativa que usa análise documental e de conteúdo como ferramentas. Ao mapear as dimensões do PAR no estado do Mato Grosso do Sul - Brasil, é possível observar a priorização pelos municípios das dimensões da "Gestão Educacional e Infra-Estrutura Física". O levantamento em quatro municípios confirma os resultados encontrados no estado. No entanto, evidencia uma desarticulação entre os entes federados em relação ao planejamento e execução do PAR na gestão educacional municipal.

1. Introdução

O presente estudo é derivado de resultados de pesquisa em rede financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Objetiva analisar como se deu o planejamento e a execução do Plano de Ações Articuladas (PAR) em quatro municípios brasileiros, no período de 2007-2011, identificando impactos do apoio técnico e financeiro da União na melhoria da capacidade de planejamento do sistema educacional do município.

A justificativa para realização dessa pesquisa está na necessidade de analisar a efetividade do PAR no campo da gestão educacional, destacando o que de fato acontece na administração municipal, quando se adotam políticas e programas voltados para a descentralização. O pressuposto teórico adotado é de que sendo o Estado o ente responsável por garantir o direito à educação, a forma como estabelece o poder, como estabelece as relações com os governos subnacionais e como distribui os recursos, exerce influência direta na implementação das políticas educacionais (ARAUJO, 2013).

Segundo essa perspectiva, o federalismo brasileiro entendido "pela existência de dois

tipos de governos com autoridade sobre o mesmo território e população" (FRANZESE; ABRUCIO, 2009, p. 2), nos remete a grande problemática do pacto federativo e sua relação com a gestão educacional, uma vez que essa forma político-adminstrativa do Estado impõe uma autonomia restrita aos municípios exigindo dos entes federados uma interdependência para compatibilizar os interesses dos governos federal e municipal (ARAUJO, 2013).

2. Estado federativo e as políticas educacionais

Desde o século XIX que o federalismo brasileiro e sua relação com a política educacional trás a problemática da participação dos entes na expansão da educação e as formas pelas quais as esferas administrativas assumiriam a responsabilidade na tarefa de educar em busca da efetivação do direito a educação (ARAUJO, 2013). De acordo com Araujo (2013), essa relação entre o direito e a oferta da educação, está diretamente relacionada com a forma de organização político-administrativa do Estado.

Abrucio (2010), define o federalismo como:

> [...] uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos. […] nas federações vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos (ABRUCIO, 2010, p. 41).

Essa organização do Estado nos remete a dois problemas do pacto federativo determinado na Constituição Federal de 1988 relacionados as políticas educacionais: a interdependência pela dificuldade de decisão conjunta em função da responsabilidade compartilhada dos entes nas políticas públicas e a autonomia que dá aos entes capacidade para planejarem suas próprias políticas públicas e influenciar as políticas do governo nacional (ARAUJO, 2013).

Em todas as áreas, os entes são autônomos para tomar decisões relacionadas às suas próprias realidades, mas devem agir de acordo com as premissas constitucionais. Na execução de suas competências, Sena (2013), classifica o federalismo de duas formas; dentre elas, o cooperativo que se caracteriza por "formas de ação conjunta entre as instâncias de governo, nas quais as competências não são partilhadas, mas compartilhadas" (SENA, 2013, p. 124). A Constituição Federal de 1988 opta pelo federalismo cooperativo e ao se estruturar assim, mais especificamente na educação, adota um sistema mais descentralizado, por meio de normas que define as competências dos entes fazendo-o sobre o princípio da cooperação entre os mesmos (CURY, 2002).

Apesar da exigência legal na elaboração de um regime de colaboração, "tal concepção oposta à nossa tradição centralizadora e ao caráter vertical das decisões dos poderes executivos não é de fácil implementação", tendo em vista as desigualdades regionais e a elaboração de uma lei complementar que defina o que é um regime de colaboração recíproca (CURY, 2002, p. 173).

Destacam Franzese e Abrucio (2009), que o Brasil se aproxima mais do padrão cooperativo, uma vez que a elaboração de políticas públicas é de competência federal e a implementação de responsabilidade subnacional (FRANZESE; ABRUCIO, 2009). No entanto, com a indefinição das responsabilidades pelas competências comuns dos entes na Constituição Federal (CF) de 1988, surgem duas fragilidades no sistema educacional: a

primeira questão diz respeito a indefinição das responsabilidades pelas competências comuns entre os entes fazendo com que os estados se sentissem "desobrigados" em investir na àrea educacional, transformando a descentralização em um "repasse de funções" (FRANZESE; ABRUCIO, 2009, p.13).

A segunda, diz respeito a descentralização de recursos pela União que levou à um aumento significativo do número de municípios pós-constituição que causou uma diminuição no valor dos recursos a serem repassados. Esse fato levou os municípios e estados a um "jogo de empurra" na implementação das políticas sociais, deixando para o município a parcela maior da responsabilidade (FRANZESE; ABRUCIO, 2009, p.13).

Diante do desafio pela responsabilização na implementação das políticas educacionais pelos entes federados subnacionais com um regime de colaboração, o Brasil buscou assegurar um equilíbrio federativo por meio das políticas públicas que estimulasse essa cooperação. Em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). Este financiamento trouxe um fator importante que pode contribuir no regime de colaboração: a criação de uma "Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade" para negociações federativas com representação de gestores educacionais estaduais e municipais (SENA, 2013).

De acordo com Sena (2013, p.127), a comissão intergovernamental "arbitra, anualmente, as ponderações, os pesos das etapas e modalidades, para efeito de distribuição dos recursos do Fundeb". Com o objetivo de manter o equilíbrio e harmonia nas negociações federais, essa comissão é considerada a ação mais importante para a consolidação de um regime de colaboração desde a CF/88 e "o mais federativo dos mecanismos criados no período"; pois, a negociação se estabelece entre os âmbitos estadual e municipal, ficando a União apenas como mediadora (Sena, 2013, p. 127). Da mesma forma, essa relação de cooperação horizontal com abertura para negociações entre os entes, está explícita no PNE 2011-2020, com efetivo grau de colaboração entre os mesmos, instituindo "instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado" (BRASIL, 2014).

Oliveira e Sousa (2010), sugerem como forma de equacionar a questão da colaboração entre os entes diante de suas autonomias, a necessidade da implantação de mecanismos de financiamentos que aliem a prestação de serviços ao recebimento dos recursos; bem como, utilizar do poder normativo para interferir na gestão dos sistemas pela busca de novas formas de transferências dos mesmos, como por exemplo, o Plano de Ações Articuladas (PAR):

> […] Implantar mecanismos de financiamentos que busquem alinhar oferta de serviços com recebimento de recursos. […] quer seja por meio de repasses de recursos mediante transferências voluntárias, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p. 23).

Em se tratando de um Estado federado, a autonomia dos sistemas de ensino não pode significar a representação apenas de seus próprios interesses ou desconsiderar os interesses nacionais. Nesse sentido, reconhecendo a pluralidade de interesses e as necessidades das diferentes regiões, a Lei n. 12.695/12, assegurou a participação dos entes subnacionais por meio da representação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no Comitê Estratégico do Plano de Ações Articuladas, que objetiva "definir, monitorar e revisar as ações, programas e atividades que serão objeto de apoio técnico ou financeiro da União". Por meio dessa representação, os estados e municípios conjuntamente, poderão colocar em discussão as suas demandas e

definir sobre suas prioridades educacionais.

3. Descentralização e responsabilização na gestão educacional municipal

O Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, inicia uma redefinição do papel do Estado frente à extinção de um "Estado-providência", ao qual as políticas educacionais passam a ser pensadas a partir de uma visão neoliberal (COMAR, 2012). Com acirramento da globalização, os países tornaram-se mais competitivos no mercado levando os governos a se preocuparem cada vez mais com a relação entre a competitividade econômica internacional e a eficiência; bem como, a relação destes com a qualidade dos seus sistemas educacionais (BROOKE, 2006).

Na educação, segundo Scaff (2006), as políticas educacionais implantadas nas últimas décadas, foram embasadas sob "os princípios de competição, autonomia, descentralização, excelência, entre outros", orientadas principalmente pelos princípios defendidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 (SCAFF, 2006, p.142).

Segundo Oliveira, Scaff e Senna (2012), no Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, em um de seus objetivos pretendia-se:

> [...] adequar a gestão pública às especificidades do modelo de desenvolvimento econômico sob a égide da mundialização do capital. No campo educacional, as estratégias descentralizadoras de gestão apresentam-se como inovação, capazes de imprimir autonomia, eficiência e eficácia dos sistemas de educação básica (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, p.135).

Conforme Dourado (2006, p. 32), em sintonia com esse movimento, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), com uma inspiração neoliberal, apresentava o "trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total". Essa tendência, juntamente com os investimentos que eram destinados à educação exigiu-se um controle cada vez maior e mais detalhado da qualidade oferecida.

O interesse pelo controle desses resultados ocasionou uma responsabilização por parte dos gestores educacionais e professores em atender aos níveis de qualidade pretendidos pelo governo. Entende-se que se existe uma política de responsabilização e está recairá sobre a escola ou sobre a gestão do município, verifica-se a necessidade de uma análise mais ampla sobre a legitimidade dessa responsabilização e sobre os indicadores da qualidade da educação no sistema educacional brasileiro com uma participação mais ativa dos profissionais da educação na elaboração dessas políticas.

4. O PAR no planejamento educacional municipal

Em 2007 o Ministério da Educação (MEC), criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõem fortalecer o regime de colaboração mediante uma gestão compartilhada entre os entes e integrar os programas educacionais garantindo um vínculo entre os diferentes níveis de ensino (FONSECA, ALBUQUERQUE, 2012, p. 62). Alinhado aos objetivos constitucionais, o PDE, embasado pelos pilares de uma visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, responsabilização e mobilização social, busca a superação da fragmentação das políticas educacionais por meio da colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2007b).

Dessa forma, foi aprovado o Decreto nº 6.094 de 2007 que dispõem sobre a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", caracterizado por um trabalho conjunto da União, estados, municípios e comunidade na busca pela melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007a). Inaugura-se assim, um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados, a decisão política, a ação técnica e atendimento à demanda educacional na melhoria dos indicadores educacionais.

Para a execução desse plano, adotou-se uma modalidade de planejamento que constitui o Plano de Ações Articuladas (PAR), que tem como objetivo promover o regime de colaboração entre os entes federados, bem como fortalecer o apoio financeiro e técnico aos municípios que aderirem ao "Compromisso":

> Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. § 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local (BRASL, 2007a).

De acordo com Ferreira e Fonseca (2013, p. 281), o PAR "é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das política públicas educacionais, criadas dentro dos moldes de um estado federativo" e tem como principal característica o caráter participativo, pois conta com a participação de gestores municipais e da sociedade na elaboração do planejamento da educação municipal.

Abrúcio (2010) esclarece que:

> [...] a conquista da posição de ente federativo, na verdade, foi pouco absorvido pela maioria das municipalidades, uma vez que elas têm uma forte dependência em relação aos outros níveis de governo. Existe um paradoxo federativo na situação: pois quando tais cidades recebem auxílio e não desenvolvem capacidades político-administrativas podem perder parte da autonomia; mas caso fiquem sem ajuda ou não queiram tê-la, podem se tornar incapazes de realizar a contento as políticas públicas (p.47).

Analisando a questão sob o foco do planejamento das políticas educacionais, espera-se que o PAR seja elaborado dentro de uma perspectiva de autonomia, cooperação e de acordo com as necessidades dos entes. No entanto, observa-se um caráter centralizador quando a União passa a ser o ente responsável pelo apoio técnico e financeiro para sua execução determinando quais ações serão implementadas de acordo com os recursos disponibilizados. Conforme Sena (2013), este fato implica em uma falta de autonomia do município deixando-o apenas com executor das políticas já definidas em âmbito nacional.

5. O PAR no estado do Mato Grosso do Sul

O PAR é estruturado em quarto dimensões: "Gestão Educacional", "Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar", "Práticas Pedagógicas e Avaliação" e "Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos" (BRASIL, 2011a). Cada uma dessas dimensões é composta por indicadores que serão pontuados de acordo com os valores 1, 2, 3 e 4 (BRASIL, 2011a).

Para essa pesquisa utilizou-se os dados da Síntese por Indicador do PAR onde se tem o resultado quantitativo das ações que foram previstas no diagnóstico e nas notas dos indicadores. Apenas as notas 1 e 2 foram consideradas nesse estudo, uma vez que, segundo orientações do MEC, cada indicador do PAR deve ser pontuado de acordo com as necessidade do município; sendo que, somente as pontuações 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações de implementação (BRASIL, 2011). Este trabalho pesquisou quatro municípios do Mato Grosso do Sul - Brasil, escolhidos sob os critérios especificados conforme o quadro abaixo:

Quadro 1- Características dos municípios selecionados para pesquisa.

Critério	Município	População Estimada em 2013/IBGE
Acima de 50 mil habitantes com continuidade do governo municipal	Ponta Porã	83.747
Abaixo de 50 mil habitantes com mudança na condução do governo municipal	Coxim	32.948
Acima de 100 mil habitantes com continuidade do governo	Corumbá	107.347
Acima de 100 mil habitantes com mudança no governo municipal	Dourados	207.498

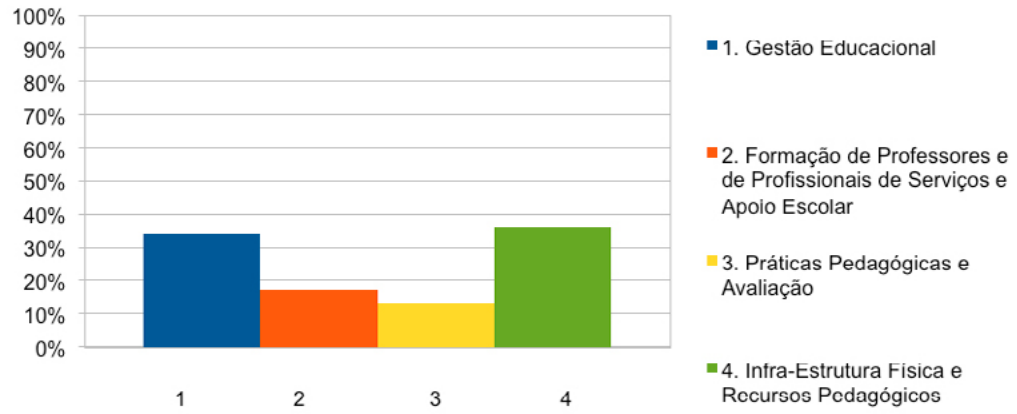
*Fonte: Quadro elaborado com base nos dados coletados no site do IBGE - Estatística da população de acordo com o censo em 2010 (BRASIL, 2010). Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br

Os dados levantados no site do MEC, revelam que de todos os 79 municípios do estado do Mato Grosso Sul, apenas o município Paraíso das Águas não aderiu ao PAR de 2007-2011 pelo fato de ter sido criado depois desse período. Dessa forma, este município não entrará nos dados estatísticos da análise (BRASIL, 2011c).

De acordo com Amorim (2011), na elaboração do PAR desse período, dentre as quatro dimensões, ocorreu um priorização dos municípios de Dourados e Ponta Porã pelas

dimensões de “Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos" e "Gestão Educacional”. Esse dado reflete o papel de destaque que é atribuído ao financiamento no planejamento do PAR na gestão municipal, configurando como a razão maior para a adesão dos municípios ao “Compromisso Todos pela Educação”(AMORIM, 2011). Em conformidade com esse dado e considerando o levantamento da síntese de todos os municípios do estado pesquisado, o Gráfico 1 demonstra a prevalência por estas dimensões verificadas na Síntese da dimensão do PAR.

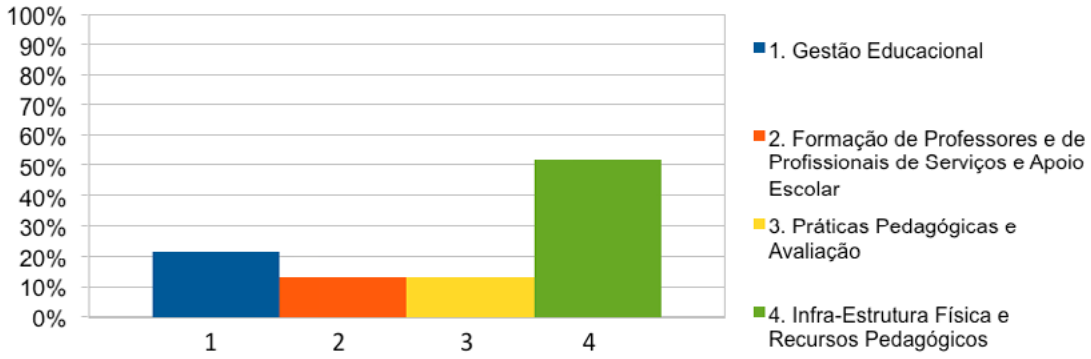
Gráfico 1- Síntese da Dimensão PAR 2007-2011 dos 78 municípios do Mato Grosso do Sul - Brasil



Fonte: elaborado com base nos dados do MEC (BRASIL, 2011c). Disponível em: http://simec.mec.gov.br

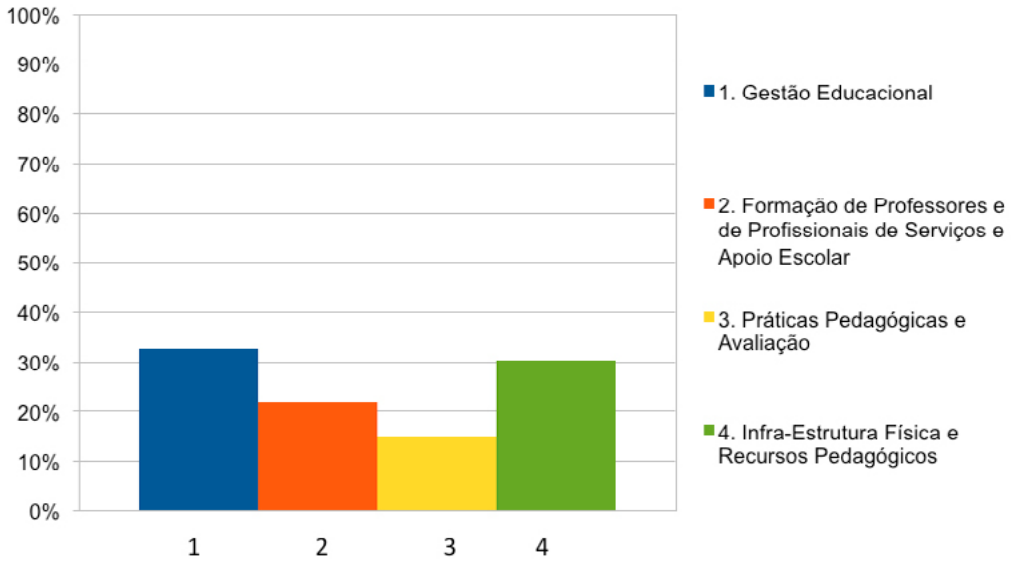
Analisando separadamente os quatro municípios da pesquisa, observa-se a confirmação da priorização pelas dimensões de “ Gestão Educacional” e “Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos”, conforme os Gráficos 2, 3, 4 e 5.

Gráfico 2 - Síntese da Dimensão PAR 2007-2011 - Município de Corumbá – Brasil



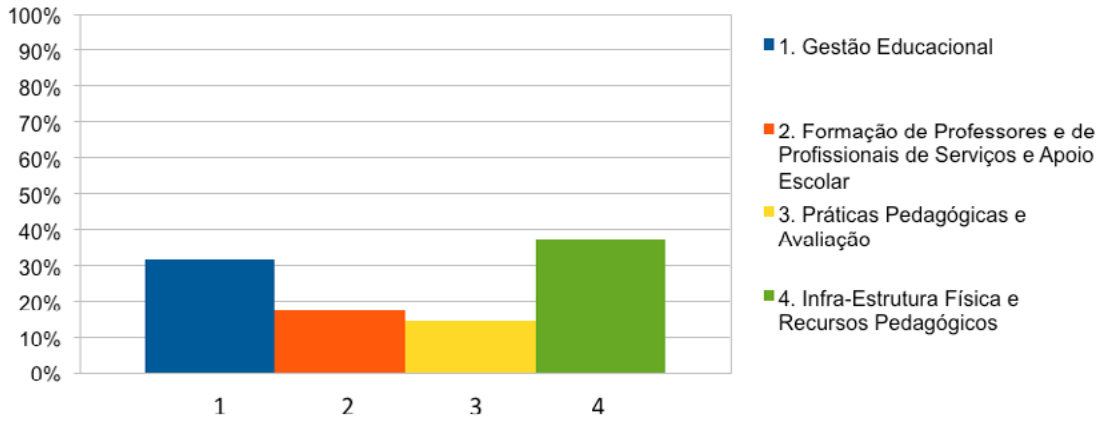
Fonte: elaborado com base nos dados do MEC (BRASIL, 2011c). Disponível em: http://simec.mec.gov.br

Gráfico 3. Síntese da Dimensão do PAR 2007-2011 - Município de Ponta Porã- Brasil



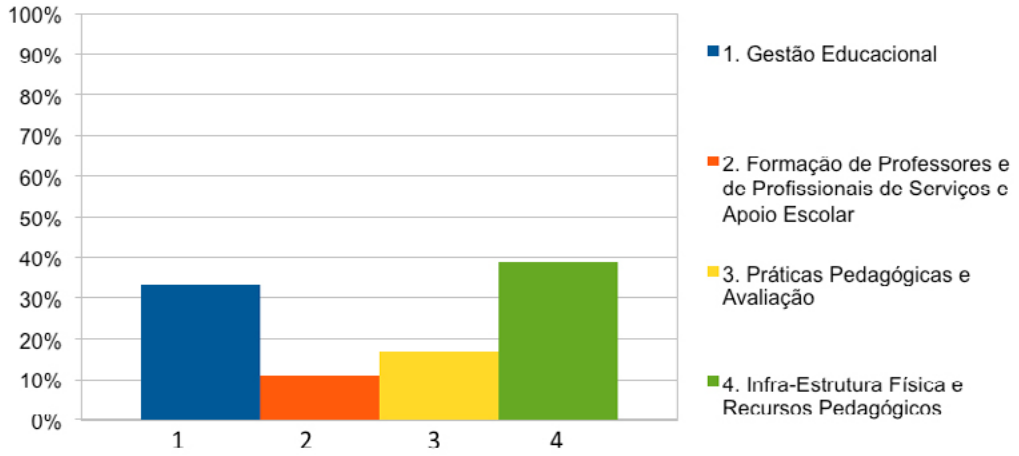
Fonte: elaborado com base nos dados do MEC (BRASIL, 2011c).

Gráfico 4. Síntese da Dimensão do PAR 2007-2011 - Município de Coxim - Brasil



Fonte: elaborado com base nos dados do MEC (BRASIL, 2011c). Disponível em: http://simec.mec.gov.br

Gráfico 5. Diagnóstico do PAR 2007-2011 realizado pelo município de Dourados – Brasil.

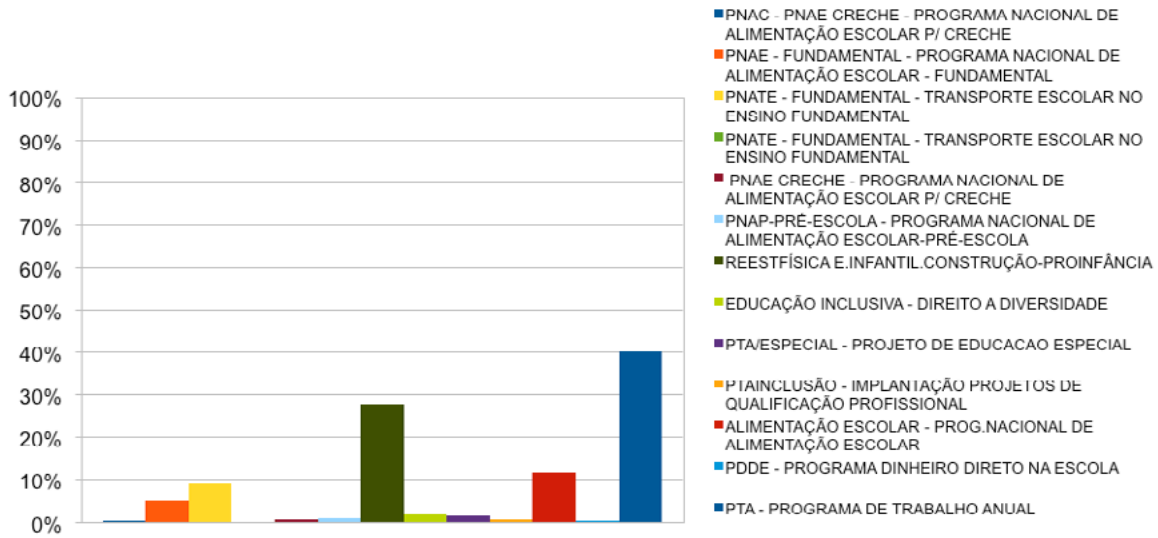


Fonte: elaborado com base nos dados do MEC (BRASIL, 2011c). Disponível em: http://simec

Ao relacionar as dimensões do PAR dos quatro municípios aos recursos disponibilizados pelo MEC, percebe-se uma incompatibilidade entre o que foi planejado no PAR pelos municípios e o que foi enviado de recursos para as prefeituras pelo FNDE.

Conforme o Gráfico 6, o município de Coxim com o Programa Trabalho Anual (PTA) teve 40% dos recursos destinados para investimentos e reformas, seguido de 28% para reestruturação Física, PROINFÂNCIA e Programa de Alimentação Escolar.

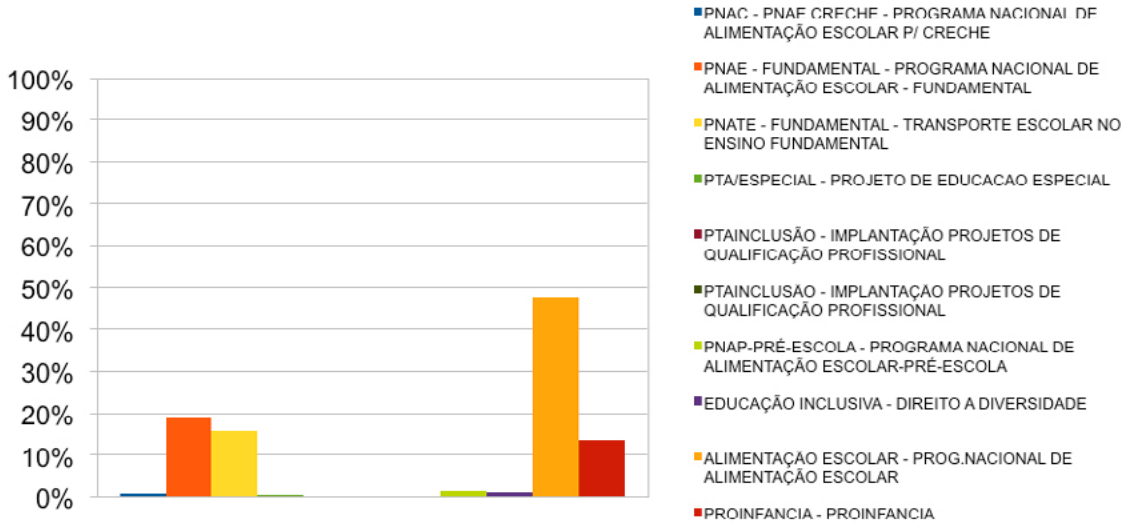
Gráfico 6. Recursos do FNDE para o município de Coxim - Brasil 2007/2008/2009/2010



Fonte**:** elaborado com base nos dados do FNDE (BRASIL, 2011d). Disponível em: https://www.fnde.gov.br

Corumbá teve 47% dos recursos destinados para com o Programa de Alimentação Escolar, seguido de 19% dos recursos para o Programa de Trabalho Anual (PTA) com investimentos para compra de ônibus, equipamentos e reformas e de 16% para o programa Transporte Escolar no Ensino Fundamental.

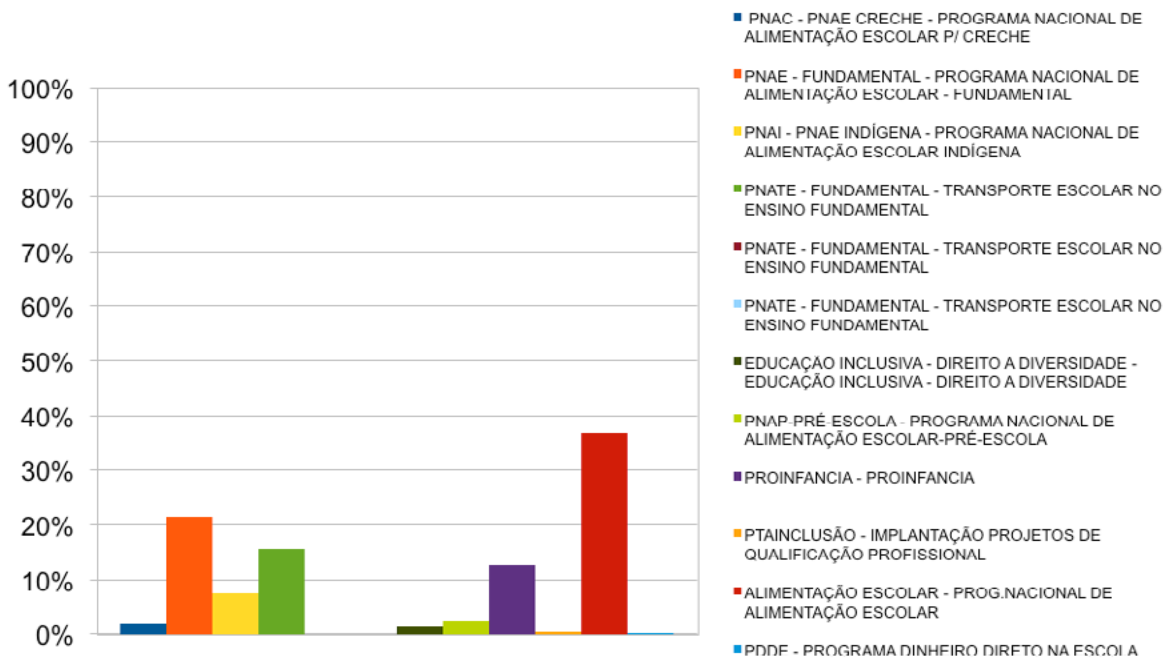
Gráfico 7. Recursos do FNDE para o município de Corumbá - Brasil 2007/2008/2009/2010



Fonte: elaborado com base nos dados do FNDE (BRASI, 2011d). Disponível em: https://www.fnde.gov.br

Em Dourados, 37% dos recursos foram destinados para o Programa de Alimentação Escolar, seguido de 22% para o Programa de Alimentação Escolar para o Ensino Fundamental, 16% para o transporte escolar e 13% para o PROINFÂNCIA.

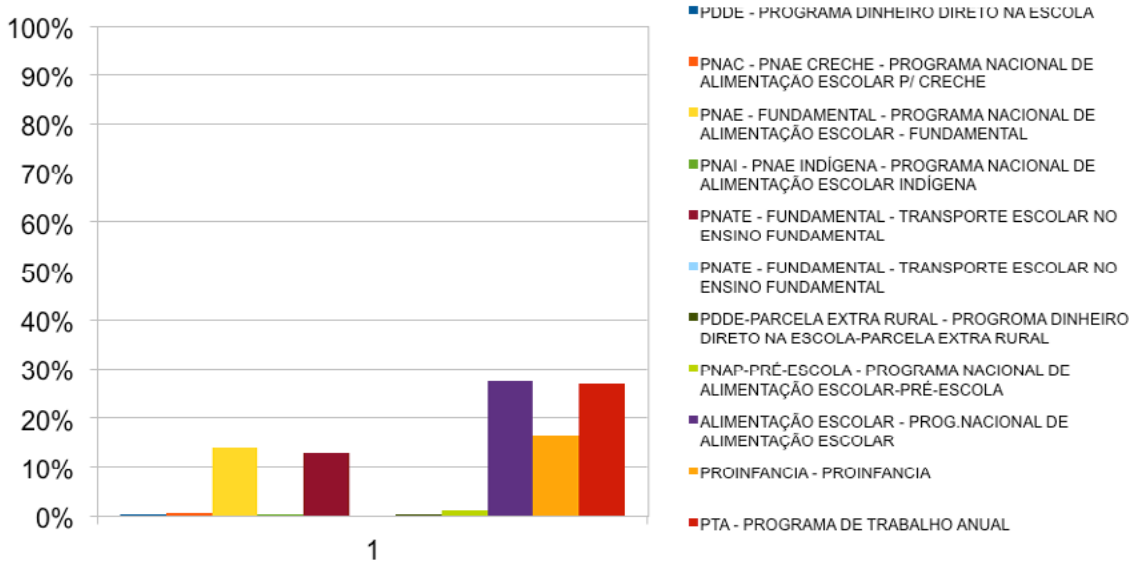
Gráfico 8. Recursos do FNDE para o município de Dourados- Brasil 2007/2008/2009/2010



Fonte: elaborado com base nos dados do FNDE (BRASI, 2011d). Disponível em: https://www.fnde.gov.br

Conforme Gráfico 9, em Ponta Porã a prevalência foi para o Programa Nacional de Alimentação Escolar com 28% dos recursos, seguindo do Programa de Trabalho Anual com 27% dos recursos para rede física da educação Básica (Construção-Fundamental) e 17% para o PROINFÂNCIA;

Gráfico 9. Recursos do FNDE para o município de Ponta Porã- Brasil 2007/2008/2009/2010



Fonte: elaborado com base nos dados do FNDE (BRASI, 2011d). Disponível em: https://www.fnde.gov.br

Nos quatro municípios ocorreu uma maior distribuição dos recursos para o Programa de Transporte Escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar e PTA. Considerando que o Programa "Caminho da Escola" está inserido na Dimensão de “Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos” e que o Programa de Trabalho Anual tem na sua maioria ações voltadas para construções e reformas, os dados sinalizam para um maior investimento de recursos financeiros por parte do MEC para a infraestrutura.

Conforme dados do FNDE (BRASIL, 2011d), nos quatro anos que se deu a execução do PAR 2007-2011, não foram destinados recursos para ações voltadas à Dimensão da Gestão Educacional, apesar desta ser a segunda dimensão mais priorizada pelos quatro municípios pesquisados.

Considerações

O federalismo e sua relação com a educação em um processo de municipalização, apontam a existência de um regime de colaboração entre os entes na implementação das políticas e programas voltados para uma gestão descentralizadora; porém, a forma político-administrativa do Estado brasileiro impõe uma autonomia restrita aos municípios, uma vez que existe entre os entes federados uma interdependência em compatibilizar os interesses dos governos federal e municipal na implementação das políticas educacionais (ARAUJO, 2013).

Os dados obtidos até o momento e sua análise a partir da bibliografia pesquisada, sinalizam para uma divergência entre o Diagnóstico do PAR elaborado pelos municípios e o apoio financeiro da União manifestado por meio dos recursos disponibilizados pelo FNDE para implementação das ações planejadas pelo município, constatando que grande parte dos recursos foram destinados ao Programa de Alimentação Escolar e infraestrutura; sem contudo, não ter sido destinado recursos financeiros para a dimensão da "Gestão Educacional".

Conforme Sena (2013), este fato implica em uma falta de autonomia do município deixando-o apenas com executor das políticas já definidas em âmbito nacional. Analisando a questão sob o foco do planejamento das políticas educacionais, este resultado nos leva a indagar sobre as contribuições do PAR como instrumento de planejamento das ações educacionais municipais para melhoria da qualidade da educação, uma vez que o município tem a possibilidade de planejar as ações em atendimento às suas demandas educacionais, mas sua autonomia para implementação é relativizada de acordo com os interesses e apoio financeiro da União.

Desse modo, para que as políticas educacionais com características "descentralizadoras" se concretizem, é preciso pensar as estratégias para melhor implementação dos programas governamentais na gestão local, levando em consideração que o sistema educacional está inserido em um contexto onde a heterogeneidade e as desigualdades regionais ainda continuam muito presentes no Estado brasileiro e estas devem ser consideradas pela União na oferta do apoio técnico e financeiro para o atendimentos às demanadas educacionais específicas do município para melhoria do Ideb.

6. Referências Bibliográficas

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira; diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39 – 70.

AMORIM, M. D. *A Qualidade da Educação Básica no PDE: Uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas*. 2011. Disponível em http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/milenediasamorim. Acesso em: 13 de junho de 2013.

ARAUJO, G. C. de. *Políticas Educacionais e Estado Federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil.* Curitiba: Appris, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 30 de agosto de 2013.

_____. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 30 de agosto de 2013.

_____. Lei Ordinária n. 12.695, de 25 de julho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: setembro de 2013.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2011-2020. http://www.jusbrasil.com.br/topicos/27489373/artigo-7-da-lei-n-13005-de-25-de-junho-de-2014. Acesso em Julho de 2014.

_____. *PDE. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751 Acesso em 30 de agosto de 2013.

_____. *Instrumento Diagnóstico do PAR Municipal 2011-2014*. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174. Acesso em junho de 2014.

_____. *Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos município (2011-2014*). Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=365. Acesso em junho de 2014.

_____. *Relatório Público.* Brasília: MEC, 2011c. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php. Acesso em junho de 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatística da população de acordo com o censo em 2010. Disponível em: <IBGEhttp://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=50&search=mato-grosso-do-sul. Acesso em junho de 2014.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). 2011d.Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.LIBERACOES_01_PC?p_ano=2014&p_programa=&p_uf=MS&p_municipio=120170. Acesso em junho de 2014.

COMAR, S. R. *As políticas do Banco Mundial para a diversidade cultural após 1990: valorização das diferenças ou ênfase na equidade como imperativo político?* R. Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.34. p.247-258. Campo Grande: UCDB, 2012.

CURY, C. R. J. *Educação Básica no Brasil*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, setembro, p. 168-200, 2002. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: Junho de 2014

DOURADO, L.F. *Gestão da educação escolar*. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica/ Universidade de Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em setembro de 2013.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. *O Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede*. In: FERREIRA. E. B.; FONSECA. M.(Orgs). *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21***.** Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, M; ALBUQUERQUE, S. V. *O PAR como indutor do planejamento da educação municipal*. Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.34. p.61-74. Campo Grande: UCDB, 2012.

FRANZESE, C; ABRUCIO, F. L. 33 Encontro Anual da ANPOCS – GT 32: *Políticas Públicas. Federalismo e políticas públicas: uma relação de reciprocidade no tempo.* 2009. Disponível em:http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=297&Itemid=412. Acesso em: junho de 2014

OLIVEIRA, P. O.; SOUSA. S. Z. *O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil*. In: OLIVEIRA, P. O.; SANTANA, W. (orgs). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p.13-35.

OLIVEIRA, R. T. C.; SCAFF. A. S.; SENNA, E. *Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul.* Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.34. p.134-146. Campo Grande: UCDB, 2012.

PERONI, V. M. V. *Perspectivas da Gestão Democrática da Educação na elaboração de políticas públicas: a Constituinte Escolar no Mato Grosso do Sul*. Revista UCDB. Séries-estudos. Periódico do Mestrado em educação da UCDB, n.18. Campo Grande: UCDB, 2004.

SÁ, G. T. R. *A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escolar emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCAFF, E. A. da S. *Planejamento da educação de cooperação internacinal: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola.* São Paulo: 2006. Tese de doutorado.

SENA, P. *Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais*. In: FERREIRA. E. B.; FONSECA. M.(Orgs). *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21***.** Brasília: Liber Livro, 2013.

(RE)CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS DE COMBATE À POBREZA: CONTRIBUTOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Liliana Lopes

Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho[1], Braga, lilianaitlopes@gmail.com

Resumo

Com esta comunicação procura-se contribuir para a compreensão dos processos de reconfiguração das políticas e práticas de educação e formação de adultos (EFA) desenvolvidas em contexto de implementação de medidas de política social operacionalizadas segundo um modelo de parceria entre o Estado e organizações da sociedade civil. Definiu-se um quadro teórico-analítico revelador do modo como as tensões resultantes da implementação territorializada das medidas de política social por parte das organizações da sociedade civil e os paradigmas de trabalho social predominantes nas lógicas da intervenção social são determinantes para a definição dos contornos organizacionais e pedagógicos das iniciativas de EFA implementadas.

1. A medida Rendimento Social de Inserção como contexto de desenvolvimento e análise para a educação de adultos

Nos territórios em que os fenómenos de exclusão social e de pobreza são percebidos pelos dispositivos de diagnóstico social como mais intensos, coexistem várias medidas de intervenção social decorrentes das políticas públicas de ação social. A mais notória destas medidas será o Rendimento Social de Inserção (RSI) - um instrumento de ação social de âmbito nacional, estabelecido como um direito social de todas as pessoas e famílias que vivem abaixo de um nível de rendimentos determinado pelo Estado, integrando-se na categoria de dispositivos de "mínimo garantido" que se constituíram na Europa como recurso de última linha para as pessoas que não reúnem condições para assegurar a sua subsistência pelos seus próprios meios (Rodrigues, 2010: 92). Os documentos jurídico-normativos que criam o RSI[2] definem-no como uma medida "que consiste numa prestação incluída no subsistema de solidariedade e num programa de inserção social por forma a assegurar às pessoas e seus agregados familiares recursos que contribuam para a satisfação das suas necessidades mínimas e para o favorecimento de uma progressiva inserção social, laboral e comunitária", "respeitando os princípios da igualdade, solidariedade, equidade e justiça social".

[1] Bolsa de investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, com comparticipação do Fundo Social Europeu e de fundos nacionais do Ministério da Educação e da Ciência (ref.ª SFRH/BD/74024/2010).

[2] Lei nº 13/2003, de 21 de maio, alterada pela Lei nº 45/2005, de 29 de agosto

As orientações políticas para a definição dos programas de inserção previstos na medida RSI começam por estabelecer que "o programa de inserção do rendimento social de inserção é constituído por um conjunto de acções destinadas à gradual integração social, laboral e comunitária dos titulares desta medida, bem como dos membros do seu agregado familiar" (art.º 3º da Lei nº 13/2003, de 21 de maio), avançando com uma tipologia geral de ações previstas para a sua concretização.

A partir da análise do quadro geral de orientações para os programas de inserção, é possível perceber que as ações que se preveem como linhas de intervenção centrais para a inserção social dos beneficiários do RSI situam-se, em larga medida, na área da educação e da formação profissional. As zonas de interpenetração entre o campo da educação de adultos e o campo do trabalho social contemporâneo, no âmbito desta medida de política social em concreto, trazem desafios particulares à análise e compreensão dos processos em curso, já que os objetos de análise se apresentam como conceções e práticas híbridas que se constroem quotidianamente, e cuja análise exige abordagens que ultrapassem as perspetivas disciplinares clássicas. As interrogações em torno do fenómeno de centralização da educação e formação de adultos na conceção de processos e práticas para a inserção social dos beneficiários do RSI atravessam o espetro das Ciências da Educação, e as respostas não podem abster-se de contemplar que os cruzamentos entre educação de adultos e intervenção em prol da inserção social dos indivíduos, a partir do RSI, vão sendo desenhados a vários níveis de forma complexa e multidimensional.

Para analisar as dinâmicas socioeducativas com pessoas adultas que estão, atualmente, associadas à medida RSI, importa primeiro compreender que o RSI, sendo uma medida da política social nacional definida, desenhada e coordenada centralmente, está concebido como um mecanismo de ação social descentralizado, de base de intervenção local, numa lógica de rede e de parceria entre setores da ação estatal e organizações da sociedade civil, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social ou outras que prossigam os mesmos fins. A articulação em rede da intervenção social e educativa associada à medida RSI está assente em estruturas organizacionais territorializadas: os Núcleos Locais de Inserção (NLI)[3].

A composição e os processos de coordenação e de negociação que consubstanciam o funcionamento dos NLI são objetos particularmente relevantes para a análise da associação entre a educação de adultos e a ação social no âmbito do RSI, já que é a partir destas estruturas que se aprovam os programas de inserção, se organizam os recursos existentes no território com vista à sua prossecução, e se faz o acompanhamento e avaliação da sua execução. Se se viu que a intervenção social a partir da medida RSI privilegia ações no campo da educação e formação profissional, a forma como os recursos socioeducativos orientados para pessoas adultas num dado território são mobilizados para estas ações, e os processos dinâmicos que resultam na sua reconfiguração e, eventualmente, na criação de novos recursos no campo da educação de adultos, são determinados em sede de NLI. Estas estruturas, organizadas primordialmente para suportar a intervenção social da medida RSI, emergem como contextos onde potencialmente se desenrolam processos regulação local situacional (Barroso, 2006) das políticas de educação de adultos.

[3] Cf. Lei nº 13/2003, de 21 de maio, alterada pela Lei nº 45/2005, de 29 de agosto, e Decreto-Lei n.º 283/2003, de 8 de Novembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2006, de 23 de Fevereiro

1.1 O Contrato Local de Desenvolvimento Social como contexto de concretização de práticas socioeducativas territorializadas

Precisamente porque as políticas sociais atuais preveem um acentuado grau de penetração dos processos de regulação local, para a análise das inter-relações que se estabelecem entre a educação de adultos e a ação para a inserção social dos beneficiários RSI é imperativo que haja um centramento da análise em implementações locais da medida RSI, para a construção da necessária compreensão contextualizada dessas inter-relações nas várias dimensões e sentidos em que se estabelecem.

Como modo de investigação concebeu-se um estudo de caso, configurando-se um campo próximo das situações sociais reais, tornando possível analisar o fenómeno de interpenetração entre RSI e educação de adultos num espaço e num tempo definidos que o situam socialmente. Para este estudo, selecionou-se como unidade de análise um território de implementação local da medida RSI, em que a entidade responsável pelo acompanhamento da medida é uma organização da sociedade civil com assento no NLI, que é cumulativamente a entidade coordenadora da rede de parceiros num projeto Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS) em implementação no mesmo território. O NLI e o CLDS em questão têm uma base territorial de freguesia, situada na periferia de uma zona urbana do norte do país. As balizas temporais do estudo circunscrevem o período de vigência do CLDS - maio de 2008 a abril de 2011 – uma vez que a implementação do programa CLDS confere características específicas e distintivas ao desenvolvimento da medida RSI.

O CLDS é um programa que "tem por finalidade promover a inclusão social dos cidadãos, de forma multissectorial e integrada, através de ações a executar em parceria, por forma a combater a pobreza persistente e a exclusão social em territórios deprimidos"[4]. No preâmbulo da Portaria que cria o Programa CLDS, destaca-se que este contempla áreas prioritárias de intervenção através de medidas que assegurem os direitos básicos de cidadania e a correção das desvantagens na educação e formação/qualificação. No mesmo preâmbulo estabelece-se que a grande aposta do Programa CLDS consiste numa concentração de recursos em eixos de intervenção considerados essenciais na estratégia nacional de luta contra a pobreza e a exclusão social e, consequentemente, na intervenção para o desenvolvimento: emprego, formação e qualificação; intervenção familiar e parental; capacitação da comunidade e das instituições; e informação e acessibilidade.

Todos os eixos de desenvolvimento obrigatório do programa CLDS apresentam um potencial de relação direta com a implementação de ações situadas no campo da educação de adultos. Consequentemente, estando um projeto CLDS em implementação no território, a organização dos recursos socioeducativos para a intervenção social faz-se a partir dos processos de coordenação e desenvolvimento do CLDS. Reforça-se assim, na unidade de análise em estudo, a lógica da territorialização das políticas sociais e educativas que vinha já associada à implementação da medida RSI, o que poderá contribuir para aumentar as oportunidades de regulação dessas políticas a partir das dinâmicas de articulação e negociação no seio da rede

[4] Cf. art.º 1º da Portaria n.º 396/2007, de 2 de abril, que cria o Programa CLDS

local, tornando particularmente interessante o período de vigência do CLDS para a análise desses fenómenos.

A confluência de duas medidas políticas de inserção social territorializadas na freguesia reforça a importância do local enquanto unidade de estudo da reconfiguração do campo da educação de adultos a partir da intervenção social, sempre contemplando que a análise deve cruzar níveis locais, nacionais e supranacionais[5]. A análise dos fenómenos de (re)configuração do campo da educação de adultos a partir das redes locais que operativizam a medida RSI e o programa CLDS, deve atender à complexidade que compõe as sociedades locais, recorrendo a "um registo de justificação compósita que articule a observação local com a reflexão sobre os aspetos mais globais do mundo em que vivemos, incluindo a dimensão sócio-histórica, de modo a contextualizar, no espaço e no tempo, o estudo das políticas e da acção educativas." (Ferreira, 2005: 86).

Concretizando, considerou-se que o ponto de partida para este estudo consistiria em mapear os intervenientes – profissionais e organizações - que compõem o coletivo de parceiros do CLDS em relação aos recursos socioeducativos que aportam para a intervenção; às perspetivas políticas, conceptuais e metodológicas de educação e formação de adultos que colocam em jogo para a definição dos programas de inserção, e para a eventual criação de novos recursos socioeducativos para a sua operacionalização; e às visões sobre o trabalho social que mais marcadamente influem nas decisões que tomam em torno dessa intervenção.

A informação recolhida evidencia que o conjunto de parceiros no projeto CLDS integra entidades de distintos setores e tradições de intervenção social e educativa, entre os quais aqueles que seguidamente se destacam pelo seu envolvimento na conceção e implementação de ações no campo da educação de adultos orientadas para as pessoas beneficiárias do RSI:

- Centro Novas Oportunidades (CNO);
- Agrupamento Vertical de Escolas;
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP);
- Projeto do Programa ESCOLHAS;
- Centro de Saúde;
- Ludoteca;
- Serviço de Educação Financeira de um Museu local;
- Projeto CLDS.

2. Para a análise de iniciativas de educação de adultos enquanto estratégia para o trabalho social

As atividades desenvolvidas pelos parceiros no CLDS podem localizar-se num dos quatro domínios que tradicionalmente, e em traços largos, balizam este campo a partir da consideração das finalidades para as quais se orientam, dos seus modos de concretização e dos públicos que congregam (Canário, 1999): a alfabetização e o ensino recorrente / escolarização (ações

[5] Para aprofundamento a propósito da emergência de uma *agenda globalmente estruturada para a educação* veja-se Dale (2000)

desenvolvidas com o CNO e o Agrupamento de Escolas); a formação profissional contínua / qualificação profissional (ações desenvolvidas com o IEFP); e a animação sociocultural (ações desenvolvidas com a Ludoteca, com o Serviço de Educação Financeira, com o Projeto ESCOLHAS e pela própria equipa do Projeto CLDS). O quarto domínio – desenvolvimento local, composto pelo conjunto de práticas de articulação entre processos educativos e desenvolvimento à escala local – concebe-se aqui como domínio integrador dos restantes no âmbito da intervenção social, tal como preconizam os diplomas legais para a articulação do campo da educação de adultos com a medida RSI e o programa CLDS; e em consonância com a definição avançada por Canário, que sustenta que "os processos de desenvolvimento local participativos se instituem como momentos de síntese dos diferentes polos que definem a educação de adultos, contribuindo para tornar mais visível a globalidade dinâmica dos processos de educação de adultos e contrariando uma visão analítica e estanque dessas várias dimensões" (1999: 14).

Nas dinâmicas de construção social do trabalho social, assume-se que os vários agentes – entendidos aqui como todas as pessoas e entidades implicadas nas interações que lhe dão corpo e visibilidade, das quais se destacam os profissionais, os destinatários da ação social, as organizações públicas ou privadas que sustentam institucionalmente a intervenção – aportam as suas expectativas, representações e objetivos aos processos em que se age o trabalho social, definindo-se assim intersubjetivamente metas, estratégias e (novas) visões sobre e para o trabalho social (Payne, 2002: 32).

Para o quadro de análise deste estudo, estabelece-se um paralelismo entre o trabalho social e os processos educativos, já que, como se viu, se trata de um campo híbrido. A pesquisa empírica permitiu inclusivamente desvelar que, sob o ponto de vista dos profissionais, os papéis de interventor e educador se fundem, especialmente no que concerne a alguns trabalhadores sociais - que assumem a vertente educativa da interação com as pessoas com quem trabalham - e aos profissionais do CNO - que referem que as lógicas que presidem ao desempenho das suas funções junto dos adultos beneficiários do RSI diferem daquelas que privilegiam quando trabalham com outros adultos, já que adequaram as estratégias de interação e acompanhamento do processo formativo em continuidade com as estratégias de acompanhamento desenvolvidas pela equipa do CLDS. Este posicionamento dos profissionais na conceptualização e reflexão sobre as suas práticas, que se assume como de dupla vinculação ao campo educativo e ao campo da intervenção social no âmbito da medida RSI e do programa CLDS, abre a possibilidade de estabelecer um quadro de análise das conceções em torno da educação de adultos em função da tipologia de visões para o trabalho social contemporâneo proposta por Payne (2002).

2.1 Paradigmas dominantes no desenvolvimento do trabalho social contemporâneo e articulações com a dimensão política da educação de adultos

Numa prática de intervenção social inspirada por visões reflexivas-terapêuticas (Payne, 2002: 20), a meta central para a intervenção é o empoderamento das pessoas, para que desenvolvam (adquirindo ou consolidando) competências que lhes permitam superar os constrangimentos, desafios, dificuldades que as colocam em situação de vulnerabilidade social. O empoderamento das pessoas para que se superem os défices que as impedem de alcançar um bem-estar miticamente disponível para todos e, por esta via, construir-se uma sociedade de bem-estar social

para todos, é *o* trabalho social a desenvolver. Cruzando esta abordagem com as perspetivas de Roque Amaro (2000) para a integração social, concebida como um mecanismo assente na complementaridade de dinâmicas de inserção social e de inclusão social, percebemos que o trabalho social reflexivo-terapêutico opera essencialmente na dinâmica da inserção social, e não privilegia uma orientação para a construção de uma sociedade inclusiva. A medida RSI, enquanto política de inserção e enquanto constelação de estratégias de intervenção, é uma concretização deste paradigma.

Mantendo uma abordagem que centraliza o empoderamento das pessoas, as visões reformistas-individualistas (Payne, 2002: 21) ampliam o espetro de ação de quem se propõe trabalhar em prol da melhoria sustentada da qualidade de vida das populações, já que abarca a perspetiva de que é necessário intervir ativamente sobre os mecanismos, dispositivos e serviços postos ao dispor das pessoas, para que se vejam asseguradas a equidade e a coesão social em cada sistema social através de estratégias de inclusão social (Amaro, 2000). O trabalho social assente em lógicas de rede, em que se privilegia um olhar sistémico sobre cada um/a no contexto social em que vive, reconhecendo que a integração social que abre caminho à qualidade de vida depende tanto de competências para a inserção como de oportunidades de inclusão, é a manifestação mais forte de um trabalho social de caráter reformista-individualista. A partir das orientações jurídico-normativas que enquadram o programa CLDS, e analisando o plano de ação que organiza o projeto CLDS no território em questão, podemos associar algumas dimensões deste instrumento de política social a este paradigma, enquanto do ponto de vista das estratégias de intervenção encontramos afinidades também com o paradigma atrás descrito.

As perspetivas de educação de adultos congruentes com estas visões para o trabalho social filiam-se na tradição pragmatista e no humanista (Finger & Asún, 2003: 35-70). Pela afinidade das características da medida RSI e do programa CLDS com estes paradigmas para o trabalho social, será de esperar que as práticas educativas com pessoas adultas no caso em estudo estejam próximas daquelas tradições, a partir das quais os educadores se posicionam como facilitadores, promotores de contextos e estímulos à aprendizagem que é, eminentemente, autodirigida pelos adultos aprendentes, e central no processo de construção de si e na tarefa humana de resolução autónoma de problemas sociais com vista à realização pessoal – ou seja, que se perceba, no plano de ação, uma clara opção por uma intervenção socioeducativa fortemente associada a iniciativas tradicionalmente situadas no domínio da animação sociocultural, numa perspectiva integrada de desenvolvimento local.

Tais assunções não apresentam, no entanto, uma correspondência com a realidade do trabalho socioeducativo sob alçada do projeto CLDS. A imperatividade de integração na ordem económica global tem vindo a contribuir para perpetuar a ideia de razoabilidade na apropriação do desenvolvimento pela esfera económico-financeira em sentido estrito. Esta visão em torno do desenvolvimento social é coerente com a perspetivação da inserção laboral como via única para a inserção social, o que se traduz em políticas sociais de combate à exclusão e de promoção do desenvolvimento mais propícias a fomentar os domínios da educação de adultos da escolarização, qualificação e formação profissional – um claro reforço da já há muito descrita tendência vocacionalista da educação em Portugal (p.e. Stoer, Stoleroff e Correia, 1990), que se

compagina com a prevalência de processos de educação formal centrados na qualificação e certificação.

Do ponto de vista dos racionais políticos nos quais se sustenta esta tendência, a partir dos modelos analíticos desenvolvidos por Lima e Guimarães (2011) podemos afirmar que o racional prevalecente é o da gestão de recursos humanos, em consonância com um contexto global de transformação da relação entre o paradigma de desenvolvimento - económico-financeiro, primordialmente - o emprego e a educação marcada pela reforma do Estado segundo a ideologia neoliberal.

3. Evidências e conclusões

No caso das iniciativas de educação de adultos desenvolvidas no âmbito da medida RSI, a articulação paradoxal da educação de adultos com o paradigma de desenvolvimento capitalista apresenta evidências concretas e extremas, uma vez que se trata de um contexto de intervenção educativa orientada especificamente para pessoas cujas trajetórias são particularmente marcadas pela exclusão social, caracterizadas genericamente pelas baixas habilitações escolares, pelo desemprego de longa duração e por baixos rendimentos.

Perante este contexto específico, e dada a inexistência de respostas educativas adequadas no âmbito das políticas públicas para este setor no território, foi implementada uma iniciativa de alfabetização de adultos beneficiários do RSI a partir do projeto CLDS. Esta iniciativa contemplou a implementação de várias atividades socioeducativas, em simultâneo e orientadas para o mesmo grupo de pessoas, quer tendo em vista a qualificação - a alfabetização propriamente dita, a par das subsequentes trajetórias de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) – quer no domínio sociocultural – oficinas e *workshops* de informática, culinária, manualidades, gestão doméstica.

No caso em estudo, o expectável maior investimento no desenvolvimento de ações educativas orientadas para a qualificação e para a empregabilidade verifica-se através da análise dos planos de ação para o CLDS, dos programas de inserção dos beneficiários do RSI acompanhados pela equipa, dos relatórios de avaliação produzidos, e do discurso dos intervenientes:

- o número de ações previstas e executadas nos domínios da alfabetização, da formação académica e profissional, do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) supera largamente o número de ações desenvolvidas no domínio da animação sociocultural;

- as ações associadas ao domínio sociocultural foram planificadas, implementadas e avaliadas de forma mais frágil e incipiente no que concerne a princípios, objetivos e estratégias educativos;

- várias ações externamente percebidas como dinâmicas tradicionalmente situadas no campo da educação de adultos, não foram desenvolvidas a partir de conceitos e metodologias educativos, mas sim a partir de conceções para o trabalho social e de metodologias de intervenção psicossocial – ainda que centradas em objetivos de desenvolvimento de atitudes e comportamentos favorecedores da empregabilidade das pessoas envolvidas, e portanto de aprendizagem.

- as decisões no que respeita aos contornos organizacionais e pedagógicos das ações educativas não-formais implementadas seguiram critérios variáveis, maioritariamente subordinados a questões organizacionais que contextualizam a implementação do projeto CLDS e da medida RSI.

A proposta analítica de Rothes et al. (2006) de um conjunto de dilemas organizacionais e pedagógicos que rodeiam o desenvolvimento da educação de adultos fora do contexto escolar, fornece uma matriz de critérios que permite descortinar, ao nível das práticas, a orientação política associada a cada atividade integrada na iniciativa de alfabetização de adultos. Analisando as práticas e o contexto organizacional que as enquadra, verificamos que estas apresentam um caráter bastante variável.

Se em determinadas dimensões se aproximam do polo mais afim de um posicionamento político congruente com o racional de modernização e controlo estatal, noutras aparentam uma afinidade ideológica com o racional democrático-emancipatório, não deixando de assumir opções congruentes com o racional de gestão de recursos humanos que, de facto, sustentam as práticas de educação de adultos desenvolvidas sob alçada das políticas públicas em implementação para o setor. Apesar de se conceber que uma iniciativa compósita como a que aqui se analisa será sempre uma hibridização de posicionamentos políticos em tensão, no caso presente a inconsistência aponta para a possibilidade de se ganhar em compreensão dos fenómenos alargando o espectro teórico de análise.

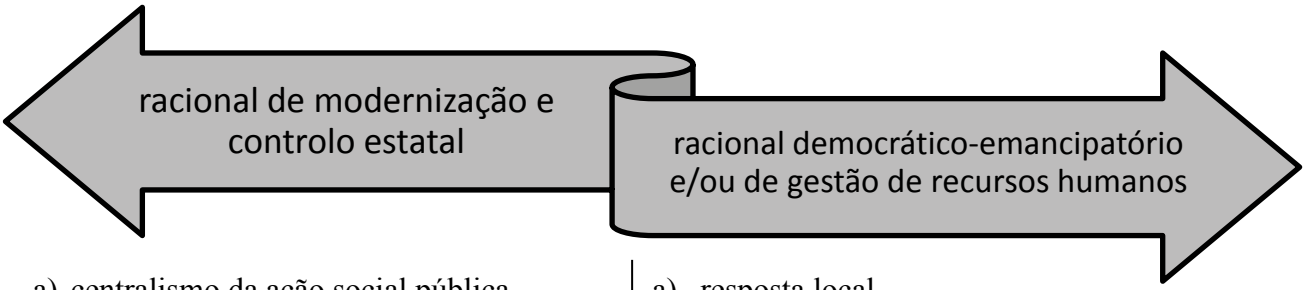
3.1 A relevância do contexto organizacional na implementação das políticas de inserção

As tendências percebidas para superar os dilemas inerentes ao desenvolvimento da educação de adultos neste contexto, sendo conflituantes entre si numa matriz de interpretação estritamente decorrente da apropriação, por parte de profissionais e instituições, de tradições e racionais políticos do campo educativo, podem ser percebidas como congruentes numa matriz interpretativa reveladora das lógicas de desenvolvimento do trabalho social com estas características.

As questões inerentes às lógicas do trabalho em rede e em parceria a partir da medida RSI e do programa CLDS foram também incorporados como dimensões da análise, já que as lógicas das macro e mesorregulações levadas a cabo pelos agentes que operacionalizam as políticas são igualmente dinâmicas estruturantes para a configuração das práticas do trabalho social e da educação de adultos nele integrada (Barroso, 2006; Payne, 2002).

A partir das propostas de Montaño (2007) para a problematização da ação social protagonizada pelo 3º setor, identificou-se um conjunto de tensões inerentes ao trabalho em rede e em parceria que atravessam a implementação do projeto CLDS, e que são uma face concreta da relação das organizações da sociedade civil com um Estado financiador e «mobilizador» dos atores sociais locais, que chama a si tarefa de regulação/avaliação da implementação territorializada das políticas públicas, segundo lógicas de ação distintas do tradicional Estado-Providência de inspiração social-democrata - consequência da crescente penetração de lógicas neoliberais na conceptualização do papel e funções do Estado nos distintos setores sociais (p.e. Montaño, 2007; Lima & Afonso, 2002; Griffin, 1999a e 1999b; O'Brien & Penna, 1998).

O cruzamento destas tensões com os racionais propostos para a análise política do campo da educação de adultos resulta na perceção de que num prevalecem lógicas para o trabalho social afins – e mais possibilitadoras - de práticas decorrentes de racionais políticos para educação de inspiração democrática-emancipatória ou assente na gestão dos recursos humanos; no outro, as lógicas de ação filiam-se no mesmo posicionamento ideológico que promove políticas educativas situadas no racional de controlo estatal e modernização (cf. **Esquema 1** – Racionais políticos para a educação de adultos e tensões organizacionais na implementação do trabalho social por organizações da sociedade civil).



a) centralismo da ação social pública
b) relações de mercado concorrencial entre entidades do terceiro setor
c) centralização do poder de decisão na coordenação da parceria
d) cristalização de padrões de relação e articulação pré-existentes
e) prevalência da autoridade das entidades públicas por via dos dispositivos político-administrativos
f) padronização e reprodução das estratégias de coordenação, intervenção e avaliação
g) lógica de programa e intervenção temporalmente circunscrita ao período de financiamento

a) resposta local
b) articulação de respostas sociais integradas em rede interinstitucional
c) negociação democrática de objetivos, estratégias e planos de ação
d) exploração e reorganização das oportunidades e recursos disponíveis
e) horizontalidade na relação entre entidades públicas e do terceiro setor na parceria
f) emergência de respostas locais altamente contextualizadas
g) lógica de intervenção comunitária e sustentabilidade

Esquema 1 – Racionais políticos para a educação de adultos e tensões organizacionais na implementação do trabalho social por organizações da sociedade civil (a) a g))

De forma esquemática, estas tensões configuram espaços contínuos entre 2 polos, cada uma delas resolvida em contexto, de acordo com 1) as orientações jurídico-normativas para as políticas sociais em implementação, mormente no que concerne às dimensões organizacionais e administrativas; 2) os equilíbrios possíveis na negociação entre diferentes visões paradigmáticas para o trabalho social coexistentes na rede de entidades/profissionais; 3) as características da entidade coordenadora no que respeita à sua cultura organizacional, às relações que promove no seio da rede de parceiros, ao grau de autonomia que mantém na relação com o Estado.

As respostas e soluções encontradas para cada uma destas tensões no seio da rede de parceiros que atuam no território em estudo não podem ser inequívoca e exclusivamente relacionadas com o nível político-ideológico de decisão, já que são altamente dependentes de elementos circunstanciais e contextuais que marcam o quotidiano das organizações. No entanto, foram determinantes para as configurações assumidas pelas iniciativas de educação de adultos desenvolvidas com os beneficiários da medida RSI, sobrepondo-se às questões pedagógicas e de organização educativa enquanto eixos de decisão para a intervenção socioeducativa. Assim, a análise a partir do nível organizacional para a implementação das políticas de inserção possibilita outra leitura da aparente inconsistência das práticas de educação de adultos do ponto de vista político-ideológico.

A iniciativa de alfabetização de adultos analisada permite compreender que, em contexto de associação entre educação de adultos e políticas de inserção social, é possível a emergência de práticas associadas quer ao racional político de modernização e controlo estatal, quer ao racional democrático-emancipatório, apesar das políticas educativas para o setor se apresentarem em consonância com o racional de gestão de recursos humanos, como consequência do impacto da reforma de tendência neoliberal do Estado. As práticas de educação de adultos implementam-se a partir de processos de decisão ao nível das organizações locais responsáveis pela implementação das políticas de inserção social, políticas essas também marcadas pelas dinâmicas de reforma de inspiração neoliberal do Estado. É o mesmo movimento de minimização do papel e funções do Estado nos setores da educação e do trabalho social que comporta a possibilidade de processos de hibridização heterogéneos e singulares, dos quais poderão resultar oportunidades de implementação de práticas em contracorrente.

A subordinação do campo educativo ao campo das políticas de inserção apresenta-se assim como um fenómeno cuja análise é crucial para a compreensão dos sentidos de (re)configuração do setor da educação de adultos, mormente no que toca aos domínios da educação básica e do desenvolvimento local sustentado em processos socioeducativos.

4. Referências Bibliográficas

Amaro, R. R.. «A Exclusão Social» Hoje. *Cadernos do ISTA,* V(9), 2000.

Barroso, J. (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa. EDUCA / Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa. Educa.

Dale, R.. «Globalization and education: demonstrating a ‘common world educational culture’ or ‘locating a globally structured educational agenda’?» *EDUCATIONAL THEORY,* 50(4), 2000, 427-448.

Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação – Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto. Porto Editora (Colecção Ciências da Educação).

Griffin, C.. «Lifelong learning and social democracy». *INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION*, 18(5), 1999a, 329-342.

Griffin, C.. «Lifelong learning and welfare reform». *INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION,* 18(6), 1999b, 431-452.

Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas na Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto. Afrontamento.

Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Opladen. Barbara Budrich Publishers (Coleção *Study Guides in Adult Education*).

Montaño, C. (2007). *A Natureza do Serviço Social.* São Paulo. Cortez.

O'Brien, M. & Penna, S. (1998). *Theorising Welfare: Enlightenment and Modern Society*. London. Sage

Payne, M. (2002). *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra. Quarteto.

Rodrigues, E. V. (2010). *Escassos Caminhos: Os processos de imobilização social dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção*. Porto. Afrontamento.

Rothes, L., Silva, O. S., Guimarães, P., Sancho, A. & Trigueiro, M. A. (2006). «Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos». In: L. C. Lima (org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação de Adultos em Contextos Associativos*. 181-204. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.

Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A.. «O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação». *REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 29, 1990, 11-53.

O Estatuto do Aluno em ação: dimensões normativas, (in) disciplina, e procedimentos organizacionais

Carlos Alberto Gomes, Guilherme Rego Silva & Daniela Vilaverde Silva
(Universidade do Minho/Instituto de Educação)

1. Introdução

A presente comunicação insere-se no âmbito do projeto de investigação sociológica *O Estatuto do Aluno em Ação,* em desenvolvimento no quadro de um protocolo entre o Instituto de Educação da Universidade do Minho e um Agrupamento de Escolas, situado no norte de Portugal. Nela apresentamos e analisamos uma primeira linha de dados relativos à implementação do atual Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro) no referido agrupamento. Em Portugal, a disciplina nas escolas – básicas e secundárias – é regulada pela referida lei, que funciona como enquadramento normativo geral, tendo depois as escolas de elaborar e aprovar um Regulamento Interno, dispondo, nesse processo, de uma certa margem de autonomia. A nossa comunicação está focada na temática da gestão institucional e organizacional da disciplina. Dentro dessa opção decidimos focar a nossa pesquisa e análise na gestão da indisciplina, principalmente ao nível da sala de aula, um contexto interativo central na escola, e cuja operatividade é, ou pode ser, fortemente ameaçada por condutas individuais e/ou coletivas de carácter disruptivo. Apresentamos três tipos de dados: em primeiro lugar, propomos uma breve análise de correspondência entre algumas disposições normativas do Estatuto do Aluno (EA) e o Regulamento Interno do Agrupamento de Escola (RIAE)s; em segundo lugar, dados sobre atas de reuniões de diretores de turma com pais e encarregados de educação, nas quais se trataram, entre outros, problemas de carácter disciplinar; em terceiro, e último lugar, dados referentes a participações disciplinares.

2. Apresentação e Análise de Dados

2.1 Quadros de Correspondência entre o EA e o RIAE

De acordo com a nossa perspetiva de análise só incluímos as orientações e disposições que, em nosso entender, são diretamente aplicáveis à situação específica da interação na sala de aula. Nos quadros de correspondência entre o normativo legal em vigor e o regulamento interno do agrupamento de escolas pode ver-se, nas dimensões

selecionadas para análise comparativa - deveres dos alunos, medidas disciplinares corretivas e sancionatórias, deveres dos pais e encarregados de educação - que o Conselho Geral do Agrupamento realizou, essencialmente, um trabalho de adaptação e contextualização operacional das orientações e medidas inscritas no Estatuto. Mas é importante sublinhar que o regulamento interno é um documento muito importante para a gestão organizacional das dinâmicas interativas na escola, e para a responsabilização dos diversos atores sociais que nela interatuam.

Quadro nº 1 – **Deveres dos Alunos**

Estatuto do Aluno (Artigo 10)	**Regulamento Interno do Agrupamento** (Artigo 11)
- Ser assíduo e pontual; tratar com respeito qualquer membro da comunidade educativa; respeitar a autoridade dos professores e pessoal não docente; respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa; zelar pela preservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes; não captar e difundir sons ou imagens de atividades letivas e não letivas, sem autorização prévia; apresentar-se com vestuário que se revele adequado à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares.	Os alunos devem: - Abster-se de fazer excessivo barulho no recreio, sendo proibido permanecer junto às salas de aula; evitar utilizar linguagem e atitudes próprias; evitar brincadeiras ou atos de que possam resultar acidentes ou ferimentos; cumprir a proibição da utilização indevida do telemóvel ou de outros meios que permitam fotografar/filmar/gravar dentro do recinto escolar; entrar na sala de aula de modo ordeiro e silencioso; permanecer na sala de aula até ao toque de saída; após o toque de saída, só deverão abandonar a sala com autorização prévia do professor, não podendo aí permanecer durante os intervalos; bater à porta e pedir autorização para entrar.

O Estatuto deixa claro que os alunos não têm apenas direitos, mas também deveres. Pressupõe-se que o bom funcionamento da escola, em todas as suas dimensões, depende, em grande medida, do cumprimento dos deveres por parte dos alunos. Pressupõe-se também que a escola é um contexto de socialização, lugar de transmissão e aprendizagem de valores que dão sentido às regras estabelecidas. A leitura do Estatuto permite identificar os valores que servem de referência para a definição das regras a observar e a respeitar pelos alunos, na sala de aula. Esses valores podem ser divididos em duas categorias principais: valores civilizacionais, cívicos e sociais, como o respeito pela escola enquanto instituição social, a igualdade de oportunidades, a recusa de práticas de discriminação social, o respeito pelo bem-estar e direitos dos outros, a preservação da saúde, a recusa da violência, a moderação, a responsabilidade; e valores organizacionais e atitudinais, como, ppr exemplo, o respeito pelas normas e regras de

funcionamento da escola, o respeito pelo trabalho que se desenvolve na sala de aula, o empenho e o compromisso com o estudo e a aprendizagem, a assiduidade e a pontualidade, o respeito pela autoridade dos professores, o respeito pelo património da escola, a participação nas atividades escolares e educativas.

Tomando estes valores como referência, o regulamento interno do agrupamento estabelece um conjunto de regras tendentes a garantir o bom funcionamento do processo ensino/aprendizagem, em contexto de sala de aula. É muito importante sublinhar este modo específico de definição de regras no espaço escolar: as regras operacionalizam valores, e, também, os principais objetivos da instituição escolar. Não são, pois, resultado de decisões arbitrárias e avulsas. Na escola todas as regras se justificam, ou devem justificar-se, pela função que cumprem de defender ou proteger determinado valor, ideal ou objetivo educativo e/ou pedagógico. Assim, por exemplo, a regra que no RIAE proíbe a utilização não autorizada de dispositivos tecnológicos visa proteger direitos, valores e objetivos muito importantes ao nível do funcionamento do processo ensino/aprendizagem e do exercício da profissão docente.

Quadro nº 2 - **Regime Disciplinar**

Estatuto do Aluno (Artigos 23 e 24)	**Regulamento Interno do Agrupamento** (Artigo 36)
- O professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar deve participá-los imediatamente ao diretor do agrupamento de escolas. - Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, bem como a segurança de toda a comunidade educativa. - As medidas disciplinares corretivas e sancionatórias visam garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno. - As medidas disciplinares sancionatórias prosseguem igualmente finalidades punitivas.	Na determinação da medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória aplicada deve ser tido em consideração: a gravidade do incumprimento do dever violado, a idade do aluno, o grau de culpa, o seu aproveitamento escolar anterior, o meio familiar e social em que o mesmo se insere e os seus antecedentes disciplinares. São passíveis de aplicabilidade de medida educativa disciplinar, entre outros, os seguintes factos: - Desobediência às ordens dadas por responsáveis hierárquicos; Prática de atos de grande insubordinação, indisciplina ou incitamento à sua prática; Agressão física, injúria ou desrespeito a qualquer elemento da comunidade educativa, dentro e fora da escola até à distância de 500 metros; Abandono da sala de aula sem autorização do professor; - Falta injustificada com alegação de motivo de justificação comprovadamente falso.

A definição de "indisciplina" que é proposta no Estatuto do Aluno é muito simples, direta e operacional: a indisciplina consiste numa conduta contrária às normas legais estabelecidas no artigo 10º (Deveres do aluno). Ponto. A mesma lógica se deve aplicar no que se refere às regras estabelecidas no RIAE. O pressuposto filosófico da existência de um regime disciplinar na escola (aliás, como em muitos outros contextos sociais e institucionais) é o de que obviamente não vivemos num paraíso, *local* onde não são precisas normas e regras para que tudo funcione bem… O pressuposto sociológico é o de que vivemos em sociedades muito complexas – nas estruturas sociais e nas culturas – nas quais será ilusório esperar a aceitação consensual e o cumprimento generalizado e sistemático das referidas normas e regras. Portanto, na escola, a ausência de um dispositivo disciplinar que permita punir ou penalizar condutas desviantes face às normas e regras estabelecidas, significaria, na prática, a criação de uma situação na qual se tornaria impossível educar e ensinar. Aqui não é preciso dar exemplos… Nesta matéria é importante sublinhar a distinção entre medidas disciplinares corretivas e sancionatórias, distinção que permite responder, de forma diferenciada, a condutas irregulares de diferente gravidade e impacto na vida escolar. O outro aspeto a realçar e a valorizar reside na ênfase colocada pelo Estatuto na lógica ou orientação educativa e pedagógica que deve presidir à aplicação dos dois tipos de medidas disciplinares.

Quadro nº 3 – **Medidas Disciplinares Corretivas**

Estatuto do Aluno (Artigo 26)	**Regulamento Interno do Agrupamento** (Artigo nº 37)
- As medidas corretivas prosseguem finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração. - Advertência; ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade; condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos; mudança de turma.	- Advertência ao aluno. - Ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar. Realização de tarefas e atividades de integração escolar. - Condicionamento no acesso a certos espaços escolares, ou na utilização de certos materiais e equipamentos. -Mudança de turma.

Quadro nº 4 – **Medidas Disciplinares Sancionatórias**

Estatuto do Aluno (Artigo 28)	**Regulamento Interno do Agrupamento** (Artigo 45)
-A repreensão registada. - A suspensão até 3 dias úteis. - A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis. - A transferência de escola. - A expulsão da escola. **Responsabilidade civil e criminal** A aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória não isenta o aluno e o respetivo representante legal da responsabilidade civil e criminal.	- A repreensão registada. - A suspensão por três dias. - A suspensão da escola de 4 a 12 dias úteis. - A transferência de escola. - A expulsão da escola.

De modo previsível, o RIAE segue a tipologia de medidas disciplinares oficialmente definida. Dá exemplos de condutas passíveis de procedimento disciplinar (desobediência, insubordinação, agressão física, roubo, etc.), mas não hierarquiza em termos de relevância para a escola (ver Quadros 2, 3 e 4). Assim, pode perguntar-se: das condutas elencadas, quais as mais graves e desestabilizadoras para a escola? Quais as que devem ser objeto de medidas disciplinares corretivas? Quais as que devem ser objeto de medidas disciplinares sancionatórias? À primeira vista, essa clarificação seria importante do ponto de vista da definição das regras do jogo, da responsabilização dos alunos, e da gestão organizacional da disciplina. Todavia, vendo esta aparente omissão numa outra perpectiva, é provável que exista alguma intencionalidade estratégica na opção de não incluir no regulamento interno uma tipologia ou exemplificação explícita das condutas anti-regulamentares dos alunos em termos da sua gravidade. É bem provável que do ponto de vista da gestão organizacional da disciplina se procure ganhar uma maior margem de manobra na apreciação e abordagem regulamentar de condutas disciplinarmente problematizáveis, especialmente daquelas passíveis de serem classificadas no campo das condutas susceptíveis de aplicação de medidas disciplinares sancionatórias. Essa estratégia, a confirmar-se, é de certo modo compreensível no quadro de uma organização educativa que lida com crianças e jovens em formação.

Quadro nº 5 – **Deveres dos Pais**

Estatuto do Aluno (Artigo 43)	**Regulamento Interno do Agrupamento** (Artigo nº 69)
- Contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola. - Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores e incutir nos educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola. - Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar. - Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da escola; - Os pais ou encarregados de educação são responsáveis pelos deveres dos seus educandos, em especial quanto à assiduidade, pontualidade e disciplina.	- Comparecer às reuniões para que sejam convocados; - Colaborar com o diretor de turma/ professor titular de turma. - Consultar e utilizar, sempre que necessário, a caderneta escolar do aluno; - Verificar e fazer cumprir o dever de assiduidade e pontualidade do seu educando; - Inteirar-se do aproveitamento escolar do seu educando e colaborar na definição e implementação de estratégias promotoras do seu sucesso escolar; - Participar na vida da comunidade escolar através dos seus representantes nos órgãos de gestão do agrupamento.

Num Estatuto que responsabiliza fortemente os pais e encarregados de educação, arriscando mesmo uma evolução no sentido de uma crescente judicialização da esfera educativa e pedagógica, vale a pena realçar dois normativos de evidente relevância para a ordem na sala de aula: a norma que convida os pais e ee a respeitarem a autoridade dos professores, e a promoverem essa atitude por parte dos seus filhos e/ou educandos (as), e a norma que convida os pais e ee a participar ativamente na ação educativo-disciplinar da escola, quer em sede de processo disciplinar, quer ao nível da execução das medidas disciplinares aplicáveis. Nesta perspetiva o RIAE enfatiza a importância do envolvimento e participação ativa dos pais, reconhecendo e valorizando explicitamente o seu papel educativo, enquanto membros da comunidade educativa.

2.2 O tratamento organizacional da indisciplina: procedimentos formais

Para o desenvolvimento do nosso estudo lançámos uma pesquisa de base empírica, com duas vertentes fundamentais: a análise documental e o inquérito por questionário.

Quer o inquérito por questionário dirigido aos professores, que o dirigido aos alunos, foram estruturados em torno de questões sobre a temática do estatuto do aluno - as perceções sobre disciplina e indisciplina, as opiniões sobre indisciplina, as medidas corretivas e as perceções de justiça na aplicação de medidas disciplinares. Obtivemos 82 respostas por parte dos professores, 384 por parte dos alunos, pertencentes ao 7º, 8º e 9º

ano de escolaridade. O questionário foi lançado no final do ano letivo de 2012-2013, e a análise de dados está ainda em desenvolvimento. Já no que diz respeito à análise documental, recolhemos e estamos a analisar dois tipos de documentação: 1) as atas das reuniões dos diretores de turma com os encarregados de educação, e, 2) a documentação referente a participações e procedimentos disciplinares que ocorreram ao longo de um ano letivo.

2.2.1 Sobre as atas das reuniões com os encarregados de educação

As atas objeto de análise reportam-se a reuniões referentes ao início do ano letivo de 2011-2012, tendo tido lugar, mais concretamente, em setembro de 2011. As reuniões dos diretores de turma com os encarregados de educação, que têm lugar no início do ano letivo, constituem um encontro com bastante significado na gestão pedagógica da escola. Há algumas décadas ou mesmo anos atrás, não se realizavam, e, mesmo quando estivessem de alguma forma previstas, eram uma formalidade rápida, sendo que apenas alguns diretores de turma as realizavam de facto. Neste agrupamento, e no tempo presente, já não acontece assim. Para cada reunião há uma ata, que é assinada pelos participantes, e, pelas assinaturas, constata-se que a presença dos pais e ee é muito assídua. A mensagem a transmitir aos encarregados de educação está padronizada, no sentido em que os diretores de turma são instruídos sobre a mensagem a transmitir. Este ritual escolar vem colocar um acréscimo de pressão burocrática e normativa sobre os alunos, e os ee, em comparação com as décadas anteriores, em que o clima relativamente a estas questões parecia mais descontraído, mesmo que não fosse necessariamente menos problemático. Todavia, como também se pode concluir de uma atenta consulta das atas, este reforço do controlo, é, de certo modo, compensado pelo reforço da dimensão cultural e recreativa do espaço escolar, nomeadamente, com uma maior aposta no desporto escolar e nos clubes, e também numa significativa variedade de projetos. São exemplos desta dinâmica, o clube da música, o clube da ciência, o clube dos multimédia, o clube de informática, o desporto escolar, o xadrez, a columbofilia, o clube Artemanias, além de outros. A existência dos clubes traz uma dimensão mais cultural à escola, mais próxima dos jogos das crianças e jovens, e da sua maneira de viver os tempos livres, e contribui para atenuar o sentido de separação entre a escola e a vida, que era marcante na escola tradicional.

2.2.2 Sobre as participações disciplinares

Da leitura das atas ressalta a boa organização dos processos disciplinares, o cuidado e a precisão burocráticas, e, ao mesmo tempo, a cuidadosa escolha das palavras e das expressões, tanto a nível processual, como pedagógico. Há algum perfeccionismo, que atravessa este tipo de documentação. O perfeccionismo da documentação, a forma cuidadosa da linguagem, as sucessivas reuniões e todo o pormenor descritivo, tornam mais evidente o quão trabalhoso e desgastante para a escola é o procedimento disciplinar, mas também a importância que a escola atribui à gestão disciplinar. Tal como aconteceu com as atas das reuniões dos diretores de turma, consultámos toda a documentação de processos disciplinares referente ao ano letivo de 2011-2012, que foi produzida neste agrupamento de escolas, registando-se um total de 36 processos disciplinares. Não prática, isso não significa que foram 36 ocorrências; foi, sim, um número ligeiramente menor, porque algumas ocorrências envolvem mais do que um aluno, dando origem a um procedimento individual para cada um dos alunos envolvidos. Embora também neste caso não nos tenha sido ainda possível fazer uma análise mais detalhada, mesmo assim já é possível avançar algumas conclusões referentes a esta primeira fase de recolha e análise documental:

A tipologia normal das ocorrências deve-se, na nossa perspetiva, a questões próprias da idade e do contexto social escolar. Na sua maioria, as penalizações referem-se a dias de suspensão da escola (até um máximo de 10 dias).Em número mais reduzido está a atribuição de alguns dias de atividades de integração na escola, também designado como trabalho comunitário (em geral até ao máximo de uma semana, mas havendo um caso de três semanas). Na maior parte dos casos, esse trabalho consiste em auxiliar nas tarefas de limpeza da escola (jardins, cozinha, casas de banho), e no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (especialmente na cantina). Também temos a forma combinada, na qual dias de suspensão correspondem a tempos de atividades de integração. Como medida mais ténue temos a repreensão registada, que é também aplicada em algumas situações. O Quadro 6 mostra a tipologia e a frequência das referidas medidas disciplinares, ordenadas por grau crescente de gravidade.

Quadro nº 6 – **Tipologia e Frequência das Medidas Disciplinares**

Tipologia	**Frequência**
Arquivado por não comprovação dos factos	1
Repreensão registada	3
Atividades de integração escolar (4 dias)	2
Atividades de integração escolar (5 dias)	1
Atividades de integração escolar (6 dias)	1
Atividades de integração escolar (1 semana)	1
Atividades de integração escolar (3 semanas)	1
Suspensão com atividades de integração (1 dia)	2
Suspensão com atividades de integração (5 dias)	1
Suspensão da escola (1 dia)	9
Suspensão da escola (2 dias)	4
Suspensão da escola (3 dias)	1
Suspensão da escola (4 dias)	1
Suspensão da escola (5 dias)	6
Suspensão da escola (10 dias)	1
Transferência para outro Agrupamento de Escolas	1

Face a este quadro, e ainda antes de proceder a um tratamento mais exaustivo dos dados nele exibidos, especialmente ao nível da sua linguagem e dos conceitos empregues, parece-nos que já é possível produzir algumas reflexões: em primeiro lugar, tratando-se de uma escola situada na periferia de uma pequena cidade minhota, num contexto que podemos caracterizar como semiurbano, não parece confirmar-se, perante os dados recolhidos, o ideal de uma escola que quase não tem problemas de ordem disciplinar para resolver. É muito provável que hoje já não existam verdadeiramente escolas que correspondam a esse ideal, e até se pode questionar se alguma vez existiram. Com efeito, o número de procedimentos registados, levam-nos a ver esta escola como estando dentro dos padrões normais para o contexto geográfico em que está inserida e para o tempo em que vivemos.

Conclusão

O projeto *Estatuto do Aluno em Ação* está em desenvolvimento, como acima dissemos. A equipa dinamizadora conta apresentar a breve prazo novos resultados de investigação,

provenientes do tratamento e análise dos processos disciplinares e dos inquéritos por questionário, respondidos por alunos e professores. A finalizar o presente texto, vale a pena sublinhar a relevância social, sociológica, educacional, política e organizacional do tema tratado. Com efeito, sendo o Estatuto do Aluno e Ética Escolar um documento-referência quanto a nós fundamental para a governação e gestão da escola pública portuguesa, com grandes implicações do ponto de vista da educação e formação cívico-democrática das jovens gerações, torna-se crucial acompanhar, analisar e debater o modo como vem sendo aplicado e vivido nas nossas escolas.

Bibliografia de Referência

Gomes, Carlos Alberto (2009). *Poder, Autoridade e Liderança Institucional na Escola e na Sala de Aula: perspectivas sociológicas clássicas*. *in Ensaio*, nº 63, Vol. 17, Fundação Cesgranrio, São Paulo, Brasil; pp. 235-262.

Gomes, Carlos Alberto (2010). Guerra e Paz na Sala de Aula. Rui Costa Pinto Edições.

Gomes, Carlos Alberto, Silva, Guilherme Rego & Vilaverde, Daniela (2010). Cidadania, Civismo e Indisciplina*:* investigação numa escola portuguesa. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Gomes, Carlos Alberto, Silva, Guilherme Rego & Silva, Daniela Vilaverde (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. in Educação em Revista, v. 11, nº 1, Marília, Brasil, pp. 93-104.

Gomes, Carlos Alberto, Silva, Guilherme Rego & Silva, Daniela Vilaverde (2011). *Educação Cívica e Formação Democrática na Escola Pública Portuguesa: Opiniões e Opções Educativas dos Professores*. in Revista Tempora, nº 14, Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanha, pp. 81-97.

Gomes, Carlos Alberto (2013).*Estatuto do Aluno, Educação e Democracia: uma perspectiva e algumas interrogações*. in *Revista Diversidades*, nº 40, Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional, Direcção Regional da Educação da Madeira, pp. 23-36.

Documentação

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro).

Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário (Portaria nº 679/77 de 8 de novembro)

Decreto-Lei nº 270/98 de 01 de Setembro

Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro)

OS SENTIDOS DE IR À ESCOLA E DE ESTUDAR PARA JOVENS RURAIS DO SERTÃO SERGIPANO

Isabela Gonçalves de Menezes
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa / CAPES – Ministério da Educação-Brasil – isagmenezes@gmail.com

Resumo

Discute-se, neste artigo, o que significa a instituição escolar e o sentido das experiências vivenciadas nesse espaço para jovens rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas do sertão sergipano, com base em recorte de dissertação de mestrado em educação, fruto de pesquisa qualitativa e compreensiva que investigou 194 filhos de agricultores e de assentados da reforma agrária, na faixa etária de 14 a 29 anos. Evidenciou-se que os jovens, em sua maioria, têm facilidade de acesso à escola urbana por meio de transporte escolar e são apoiados pelos parentes. Em contrapartida, relataram que enfrentam dificuldades no processo de escolarização no ensino médio. A maioria teve, no mínimo, uma reprovação durante a vida escolar. Os jovens consideram necessário o ingresso à escola para que os alunos aprendam a se socializar e obtenham conhecimentos como forma de preparo para o futuro, com a oportunidade de ingresso na universidade e de acesso a bons empregos.

1. Introdução

Na construção da dissertação de mestrado[1] em educação que dá origem a este artigo, ao circunscrever o jovem pesquisado como estudante do ensino médio regular, sertanejo, de origem rural, filho de produtores familiares e de assentados da reforma agrária, considerou-se pertinente a demarcação de algumas categorias, uma delas, o(s) sertão(ões).

De acordo com o Dicionário Aulete, o "sertão" é uma "região agreste e árida, longe dos centros urbanos e das zonas agrícolas; toda região árida do interior do Brasil, especialmente a caatinga nordestina". Queiroz (1994) lembra que há a hipótese de que os portugueses teriam inventado a palavra "desertão" para definir certa região africana por onde andaram antes de se atirarem às navegações marítimas e, quando chegaram ao Brasil, encontraram ambientes similares aos desertões d'África e por isso nomearam "de sertão" as terras "ásperas" do Nordeste brasileiro. Ademais, a noção de sertão costuma ser amplamente utilizada na literatura brasileira, em geral, vinculada às extensas terras do interior do Brasil e de domínio desconhecido que se contrapõem ao litoral (Tavares, 2008).

[1] Mestrado sob orientação do professor Dr. Bernard Charlot, com apoio financeiro de bolsa CAPES, defendido no ano de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Vide Menezes (2012).

Ainda que o termo disponha de várias definições a partir das referências histórico-culturais de cada região, o sertão nordestino pode ser considerado como um espaço que tem carregado sempre a reputação de local distante e sem civilização, com significados negativos relacionados a reiteradas secas, pobreza extrema, êxodo rural e berço dos desvalidos brasileiros. Conquanto a região também seja vista como lugar da valentia e da obstinação de seus habitantes por conseguirem sobreviver – apesar das dificuldades peculiares ao lugar –, o sertanejo, particularmente o da zona rural, é sempre caracterizado como avesso à educação, incivilizado, rude, iletrado, um bicho bruto, ignorante, quase um animal Ramos (2006). A abordagem predominante é acerca do fenômeno da migração, no sentido campo-cidade, de famílias e de jovens rurais em busca de melhores condições de vida.

Com a perda de nitidez dos contornos entre o urbano e o rural e maior facilidade de comunicação, acesso a bens, serviços e valores urbanos, os moradores do campo – em particular os mais jovens – parecem já não ter tão forte a referência desse sistema cultural que definia os sertões e sua identidade tradicional. Nessa conjuntura, a escola cumpre um papel importante, pois, historicamente, políticas educativas direcionadas ao meio rural não se apresentam como prioritárias. Dessa forma, os pais enviam seus filhos para estudar em cidades, visto que, além de o ensino nos povoados ser considerado "fraco", a oferta escolar nessas localidades, em regra, limita-se ao quinto ano do ensino fundamental, ocorrendo uma aparente correlação entre escola e migração, na medida em que a educação muitas vezes é tida como prerrogativa do mundo urbano.

Carneiro (1998) levanta a hipótese de que a migração temporária ou o deslocamento de jovens rurais para a cidade com o objetivo de estudar pode gerar sentimentos de pertença múltiplos, bem como a possibilidade da construção de individualidades e realização de projetos pessoais que possam ir de encontro ao compromisso familiar de dar continuidade às atividades agrícolas. A partir de pesquisas com jovens rurais no Sul e Sudeste do país, essa autora observou que aqueles "com mais aptidão para os estudos" não desejam permanecer no campo. De igual modo, Portela (1999), ao analisar uma determinada realidade portuguesa, constatou que os jovens rurais veem a escola como porta de saída do campo para a cidade.

Isso pode ser uma decorrência do pensamento de que desenvolver atividades produtivas no campo relaciona-se a atraso, ao passo que trabalhar no meio urbano e ter acesso

à educação está vinculado a progresso. Como apontado por Charlot (2000), a sociedade moderna tende a impor o sucesso escolar como passagem obrigatória para se ter o direito de ser alguém.

2. Campo empírico e população pesquisada

O sertão sergipano está incluído no Polígono das Secas, apresenta clima quente do tipo semiárido e precipitação pluviométrica média anual da ordem de 500 a 700 mm. Essa região é a bacia leiteira sergipana, predominantemente assentada em pequenas unidades produtivas de base familiar, em estrutura altamente fragmentada, em que 90% das unidades são representadas por minifúndios com menos de 30 ha, produzindo pequenos volumes de leite, da ordem de 30 litros diários (Diagnósticos, 2008).

Um dos municípios da região foi selecionado para pesquisa de campo por ser o mais populoso, pólo econômico regional e possuir duas escolas públicas que atendem a estudantes rurais oriundos de vários municípios do sertão sergipano, com o maior número de matrículas no ensino médio da região. Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, no ano letivo 2010, 265 estudantes de origem rural estavam matriculados no ensino médio regular, correspondendo a 30,3% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino. Foram aplicados 216 questionários; porém, 21 foram retirados por não se enquadrarem nos critérios da pesquisa, resultando em uma amostra de 194 jovens rurais, sendo 132 mulheres e 62 homens. Um questionário, composto de 43 perguntas fechadas e abertas foi o instrumento de coleta utilizado. Para este artigo foram selecionadas sete perguntas e, na sequência, será apresentada a análise das respostas obtidas.

3. Resultados e discussão

3.1. Os sentidos de ir à escola e de estudar

As pesquisas sociais concernentes ao pensamento do homem rural, sobretudo da juventude, são recentes. Nesse caso, para tentar entender um pouco do universo sertanejo, tomou-se mão da obra literária de Ramos (2006) que, no final dos anos 1930, registrou no

romance *Vidas secas* os pensamentos de Fabiano, um vaqueiro sertanejo que queria "se entender" com sua esposa sobre a educação de seus filhos, pois achava que os pequenos estavam se tornando "curiosos", "enxeridos", "perguntadores" e "insuportáveis", questionando-se se tinham o direito de saber, para logo depois pensar que não, porque se aprendessem alguma coisa necessitariam aprender mais e nunca ficariam satisfeitos. Não obstante, sete décadas depois, jovens rurais sertanejos filhos de agricultores e de assentados, embora em pequena parcela e enfrentando dificuldades, conseguiram chegar ao ensino médio[2] que, para eles, significa a passagem para um futuro melhor.

Pode ser que os jovens rurais do sertão sergipano que não concluíram o ensino médio e não estão na escola porque desistiram de estudar pensem diferente; mas, 99,5% dos que continuaram a estudar e chegaram ao ensino médio afirmaram que é necessário enviar as crianças à escola porque a educação "é a preparação de uma pessoa para o futuro, a formação de um verdadeiro cidadão, além de ser um direito de todo ser humano" e porque "todos devem ter direito à educação para formar cidadãos de bem, porque a educação é a única coisa que ninguém tira de outra pessoa"[3].

Nas justificativas dos jovens para a importância da ida à escola, a categoria mais citada e considerada "chave" em todas as respostas foi "aprender". Outras categorias também foram bastante mencionadas, como "aprendizagem", "conhecimento" e "saber", sempre relacionadas a "futuro", "trabalho" e a ser "alguém na vida", um "cidadão" e um "ser humano". O padrão de respostas foi do tipo que a "criança deve ir à escola" para ter educação ou para aprender (categorias-chave) a ler, a escrever, a se socializar, para ter conhecimento e, no "futuro", conseguir um bom emprego, tornando-se alguém na vida, um cidadão, um ser humano.

A escola também foi descrita como fundamental para a educação da criança. O "percurso", de acordo com as respostas, parece ser o seguinte: a criança vai à escola, entra em

[2] No Território Alto Sertão Sergipano, de acordo com os dados dos censos 2007 e 2010 (IBGE), não há grande diferença entre as populações do campo e da cidade; portanto, o número de jovens rurais matriculados no ensino médio deveria estar próximo ao dos jovens urbanos. Porém, de acordo com levantamento feito antes da coleta de dados, nas escolas pesquisadas havia 30% de estudantes rurais nesse nível de ensino, dos quais apenas 42 alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, o equivalente ao 12º ano do ensino secundário em Portugal.

[3] Respostas, respectivamente, de uma moça de 16 anos, aluna do segundo ano e de um rapaz de 18 anos, matriculado no terceiro ano. O único homem que respondeu que "não" é necessário enviar as crianças à escola deixou a entender que não é necessário enviá-las do meio rural para a cidade porque, segundo suas palavras, "tem que ter uma escola no município", ou seja, elas deveriam estudar em seu local de origem.

contato com outras crianças (sociabilidade) e aprende, inclusive complementa a educação recebida em casa ou o que os pais não tiveram condições de ensinar. Depois de educada, torna-se um "cidadão", uma "pessoa preparada para viver no mundo e alcançar seus objetivos", "alguém" que pode ter um "futuro brilhante", como entrar na universidade e conseguir um bom emprego.

O padrão de respostas deu ênfase a "aprender" e à "aprendizagem". Esta última vista como "diferenciada" e "melhor", decerto em relação ao que se aprende em casa. Dentro da categoria aprender, enfatizou-se "aprender a ler e escrever", "aprender a respeitar os outros", "aprender coisas, coisas novas e coisas boas" e "aprender a ter educação, boa educação, educação melhor". Do mesmo modo, foram elencadas categorias como "emprego", "evoluir na vida" e "futuro" em respostas que realçavam o "aprender", como se essas categorias fossem uma consequência de ir à escola. As categorias "educação", "escolaridade", "estudo", "futuro" e "futuro melhor" também receberam menções. O direito de ir à escola também foi evidenciado com respostas do tipo: "a educação é a preparação de uma pessoa para o futuro, a formação de um verdadeiro cidadão, além de ser um direito de todo ser humano" e "todo ser humano tem direito de estudar para ser alguém na vida".

Com relação à pergunta "você gosta de estudar?", a maioria (94,8%) dos jovens rurais pesquisados respondeu "sim"; porém, uma jovem admitiu que às vezes "não dá aquela vontade de estudar" e cerca de 5% do total de jovens das duas escolas urbanas declararam que não gostam de estudar.

As moças que admitiram "não gostar" de estudar alegaram ser muito cansativo ou porque simplesmente não gostam. Uma delas confessou: "só estudo porque tenho um propósito, mas na verdade não gosto muito de estudar"; outra afirmou que "na verdade são poucos os que gostam de estudar, mas uma coisa que não devemos deixar é o estudo" e uma terceira respondeu: "não gosto, mas é necessário estudar para eu adquirir meus conhecimentos para ser uma pessoa com conhecimento e também pensar no meu futuro". Dos rapazes que "não gostam" de estudar, dois ressaltaram o fato de ser exaustivo. Um deles explicou: "tenho que trabalhar durante o dia e fico muito cansado e venho para o colégio com a mente cansada e quase não aprendo nada, nem tenho tempo para fazer os deveres que os professores

passam". Outro respondeu que não gosta porque "há muitas coisas na escola que aprendemos e [de] que não precisamos na vida".

Esta última resposta faz sentido, uma vez que as escolas de ensino médio regular têm priorizado a preparação dos alunos para o vestibular, ao passo que jovens rurais com interesse em permanecer no campo são submetidos a conteúdos que nem sempre têm a ver com o que necessitam em sua vida cotidiana. Embora na oferta de educação básica para a população rural a contextualização da educação – adaptação de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades dos alunos e às peculiaridades do meio em que vive – esteja prevista no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mesmo se optar em trabalhar no rural, o conhecimento de disciplinas como química, física, matemática e literatura proporcionará elementos para que, em qualquer momento de sua vida, o jovem rural possa usá-los de forma útil, seja porque o campo está comportando cada vez mais tecnologias e novos conhecimentos, seja porque ao ser humano deve-se possibilitar o acesso a vários saberes, a fim de que cresça como ser, independente do ambiente em que esteja.

Os quase 95% de jovens rurais pesquisados que gostam de estudar fizeram muitas observações, alguns deram mais de uma resposta, nas quais as categorias mais frequentes foram "aprender" e "futuro" com, respectivamente, 18% e 17% das respostas. Com relação ao total de respostas por gênero, 20% das justificativas das mulheres e 8% das respostas dos homens foram sobre o "futuro". Se "aprender" também for relacionado a "conhecer e conhecimento" que obtiveram 9,5% das respostas, o total de respostas para as duas categorias somaria 27,5%. O padrão de respostas dos jovens rurais que gostam de estudar tem a ver, sobretudo, com aprender para utilizar no futuro, embora sobretudo em respostas separadas.

Das mulheres que gostam de estudar, 20% enfatizaram o "futuro" em suas respostas, tais como: "para garantir meu futuro mais na frente. Porque sem o estudo não somos nada"; "para ter um bom futuro mais tarde"; "eu quero ter um futuro melhor na vida. Ter o futuro que meus pais não tiveram. Eu vou mostrar que posso ter um futuro melhor que o deles"; "é para que possa ter um futuro melhor e para depois ter orgulho de mim mesmo" e "porque eu quero um futuro melhor, ter mais conhecimento, entrar na universidade, me realizar profissionalmente e conseguir um trabalho". Pelo menos 4% das respostas dos jovens rurais

realçaram o alcance de objetivos e a realização de sonhos e objetivos que referem-se a conseguir um bom emprego, entrar na universidade e melhorar a própria vida e a dos pais.

As respostas evidenciaram ainda a inserção no mercado de trabalho, o crescimento pessoal e profissional e a independência financeira: "eu quero ter em minha vida um bom emprego e ter uma vida melhor"; "porque pretendo estudar para crescer nos aspectos financeiros e em muitos outros, porque só com o estudo podemos conseguir emprego"; "porque estudando eu conheço o mundo de forma diferente, além de me preparar para ingressar no mundo do trabalho, pois sem o estudo você não tem nada"; "porque eu quero ter um emprego bom, *pra* que eu não tenha necessidade. Meus pais não têm estudo, mas eles torcem muito por mim *pra* que eu não seja como eles" e "quem tem educação tem maior saber sobre as coisas e consegue empregos melhores".

Do total de jovens que gostam de estudar, três tiveram ressalvas, isto é, gostam de estudar, mas a fadiga e o fato de precisarem trabalhar atrapalham; enquanto 8,2% das respostas demonstraram os aspectos positivos de estudar, tendo sido ressaltado por uma das jovens que, além de aprender, "estudar traz vários benefícios", como "conhecer pessoas" e "fazer amizades".

3.2. A aprovação dos parentes

À pergunta "seus parentes aprovam que você estude?", 100% dos homens responderam "sim", no entanto, uma moça respondeu "mais ou menos" e duas informaram que eles "não" aprovam. Estas jovens pensam assim porque, segundo seus depoimentos, "com relação aos meus pais, para que eu possa estudar, tenho que entrar em um acordo com eles. Porém, meu tio e minha irmã não aprovam, pois eles falam que quem estuda é vagabundo", explicação dada pela primeira moça, enquanto que as outras duas expuseram: "porque meu pai sempre diz que a escola não tem futuro e que nossos sonhos são apenas ilusões" e "porque eles acham que não é uma boa ideia estudar, pois enfrento muitas dificuldades para chegar à escola por causa dos transportes".

Esta pergunta foi formulada levando-se em conta observações empíricas no local desta pesquisa e as evidências comprovadas por Castro (2004, 2007) em suas pesquisas de campo: que os pais dos jovens rurais, geralmente, desaprovam que estes saiam à noite e sozinhos,

sobretudo as moças, que nem sempre têm a liberdade de chegarem tarde à casa. A partir disso, depreende-se que todos os homens responderam afirmativamente, mas, apesar de ter sido alto o índice de parentes favoráveis à ida das moças à escola (97,7%) – o que denota mudança de pensamento no mundo rural, pois as moças viajam em transporte coletivo com outros rapazes e muitas estudam à noite –, mesmo assim, ainda há mulheres que, em relação aos estudos, ficam sem o apoio da família. Não obstante, é fundamental salientar que estas foram respostas de moças matriculadas no ensino médio; no entanto, o que teriam a dizer as jovens rurais que não estudam? A evasão escolar no ensino médio, com destaque entre as moças, teria a ver com a não aprovação dos parentes? No espaço empírico desta pesquisa, estas são perguntas até então sem respostas.

Os jovens rurais, cujos parentes aprovam o estudo, responderam que o motivo principal consiste no fato de que os pais não estudaram e, por isso, incentivam os filhos a estudar, aliás, "dão força", "insistem", pois sabem que o "estudo é fonte de aprendizagem" e sinônimo de "garantia de um futuro melhor" mediante um "bom emprego". Com efeito, a família se interessa pela educação dos mais jovens e o encorajamento dos pais é fundamental, como divulgou textualmente uma aluna: "é muito importante para mim ter o apoio de minha família, só assim eu tenho mais entusiasmo para continuar".

As moças demonstraram a aprovação de seus parentes, quando afirmaram: "antes a maioria dos meus familiares não tinha a oportunidade que eu estou tendo agora e eles me incentivam a ir à escola"; "porque eles antes não tinham oportunidade para estudar e hoje eles não sabem ler e nem sabem fazer o nome direito, por isso me incentivam"; "porque meus pais apoiam e me incentivam para que eu consiga o melhor para o meu futuro e me realizar profissionalmente" e "porque, para eles, sempre será grande privilégio ter alguém na família que se dedicou bastante aos estudos". Os rapazes, cujos parentes concordam com o estudo, deram respostas semelhantes, como: "para que no futuro eu não sofra o quanto os meus parentes sofrem, tendo que trabalhar no nosso sítio e não sabendo ler". Não obstante, um dos rapazes alegou que seus pais aprovam desde que haja um retorno financeiro quando o filho tiver um emprego e um bom salário para, assim, ajudá-los. Com relação ao estudo na cidade, um jovem respondeu: "porque, como eles moram na zona rural, me apoiam para que eu

busque mais oportunidades de uma escola melhor na cidade". Desse modo, para os jovens, ir à escola é uma oportunidade que os mais velhos não tiveram.

Algumas moças expuseram o "gosto pelo estudo" ao ponto de afirmarem que, mesmo se não tivessem o apoio dos pais, continuariam a frequentar a escola. Conforme suas palavras: "estudar é decisão minha, eu tenho que me tornar autor da minha própria história, então se eu gostar de estudar, eles também têm que gostar"; "sem estudo hoje você não é nada e mesmo se eles não me apoiassem eu estudaria do mesmo jeito, pois eu nunca ia desistir do meu objetivo"; "porque eu gosto de estudar e eles têm que respeitar o meu gosto" e "com certeza eles aprovam, só que eu estudo o dia inteiro e minha mãe não queria, mas acabou cedendo".

Ao discutir sobre as normas e valores da juventude contemporânea, Charlot (2007) recorre a Roudet (2005) para diferenciar o "individualismo" da "individualização"[4] e observa que, quando o sujeito reivindica a "livre disposição de si mesmo" com a pretensão de ter autonomia para escolher o que considera ser melhor para si, se não está apenas voltado para seu interesse pessoal, não deve ser classificado como "individualista", mas sim em processo de "individualização", ao buscar decidir por si mesmo, a partir de seus valores, o que deseja fazer, ter ou ser. Para Charlot (2007), embora isso não signifique que os mais jovens só pensem em si mesmos, nem que tenham todos os direitos e não se preocupem com as normas, entre eles tem prevalecido esse tipo de atitude, quer dizer, a busca da liberdade individual em conjunto com o desenvolvimento pessoal, em detrimento de instituições de regulação coletiva que passaram a ter menos influência.

Entre as jovens pesquisadas, apesar de serem provenientes de classes populares e diferenciadas dos homens e dos mais velhos no que tange à liberdade de se conduzir devido ao fato de serem mulheres dependentes que vivem sob uma forte pressão hierárquica, observou-se, em algumas das respostas, uma demonstração de "individualização", ao se mostrarem dispostas ao enfrentamento de eventuais impedimentos à sua educação. Atrelado a isso, coube também a elas falarem mais em conseguir um bom emprego a fim de obterem autonomia financeira – conforme será discutido adiante –, certamente cada vez mais buscando

[4] Castro (2007) e Brumer (2007) observam que estudar em uma escola urbana é, para as jovens, um primeiro passo na busca de certa individualização e, em segundo lugar, por intermédio do casamento ou emprego, mas a autonomia definitiva só é alcançada com a saída da casa dos pais.

se diferenciar das mulheres mais velhas da região, como suas mães, tias e avós, muito mais dependentes e subordinadas aos pais ou aos maridos.

3.3. Os jovens rurais gostam de ir à escola?

Dos 194 jovens rurais pesquisados, somente 3,1% não gostam de ir à escola, sendo cinco homens e uma mulher. Esta alegou "porque moro na zona rural, é muito ruim o transporte e no inverno perco muita aula" e os homens declararam "estudo forçado, ou seja, se tivesse recursos até que gostaria de estudos, mas preciso trabalhar, então fica difícil, até mesmo impossível"; "eu acho muito chato ir para a escola todos os dias"; "é chato"; "é longe" e "é muito longe e a viagem é cansativa". Apenas um jovem afirmou que, às vezes, não gosta de ir à escola porque "no colégio os meninos *enjoam* muito" (o incomodam) e também "mangam" (ou seja, caçoam) dele. Em síntese, alegaram dificuldades como dupla jornada e problemas de sociabilidade.

A maioria (96,4%) dos jovens rurais pesquisados gosta de ir à escola e, nesse caso, o padrão de respostas demonstrou que, além de estudar e aprender, conhecem novas pessoas, fazem amizades, encontram-se com os amigos e se divertem.

Do total de respostas dos que gostam de ir à escola, cerca de 30% são sobre "aprender", em que 33,6% correspondem as das mulheres e 19,4% aos homens. Embora em menor quantidade, os jovens que gostam de ir à escola também deram respostas com sentido semelhante ao de aprender, como "buscar educação"; "estudar"; "adquirir ou obter mais conhecimento" e "informação". Estes jovens responderam que, em conjunto com aprender, estudar, buscar conhecimento e informação, também vão à escola para se relacionar com os outros, para conhecer pessoas, encontrar-se e conversar com os amigos, distrair-se e se divertir, em um percentual total de 27,8% das respostas.

A esse respeito, algumas mulheres assim se posicionaram: "porque na escola eu me divirto muito mesmo, aprendendo, conheço pessoas novas e crio novas amizades. Enfim, é espetacular"; "além de gostar de estudar, é bom ter conhecimento do que acontece no mundo, mas o melhor mesmo é conhecer pessoas novas"; "porque indo à escola a gente estuda, conversa com os colegas e se diverte nas festinhas do colégio"; "porque eu gosto de estudar e me divertir. É um trabalho, um esforço e, ao mesmo tempo, é um divertimento"; "porque além

de aprender várias coisas que não conhecia, a gente acaba fazendo amizades para o resto da vida" e "porque a escola, além de nos ensinar coisas novas, para quem vive no campo, também é uma forma de se divertir de uma forma diferente". Um dos rapazes respondeu que gosta de ir à escola "porque lá, além de aprendermos, conhecemos novas pessoas, por exemplo, minha atual namorada".

Mas alguns jovens focalizam exclusivamente as relações sociais na escola: "porque na escola tem muitas coisas boas, mas eu vou e boa parte fico fora da aula"; "é aqui que eu conheci novas pessoas e novos costumes e onde eu passo a maior parte do dia e é aqui onde eu aprendo a conviver melhor com outras pessoas" (ou seja, o jovem fala em aprender, mas aprender a conviver); "não para estudar, mas para me distrair com os colegas". Os homens, mais do que as mulheres, gostam de ir à escola para se socializar, pois, enquanto que cerca de 5% das respostas das mulheres têm esse sentido, as dos homens chegam a quase 13%.

Há aqueles que gostam de ir à escola, embora enumerem pontos negativos, como o cansaço, por exemplo: "eu gosto de estudar. Às vezes é cansativo, mas temos que ser fortes e estudar muito, batalhar pelo nosso futuro" e "às vezes é um pouco difícil, mas sem a luta é impossível a vitória" (respostas de mulheres). Outrossim, houve o caso de uma jovem que gosta de ir à escola para aprender, mas também como maneira de evitar o trabalho no campo.

3.4. Dificuldades na escola

À pergunta "você sente ou já sentiu alguma dificuldade na escola?", 77,3% dos jovens responderam "sim", dos quais 84% dos homens e 74,2% das mulheres. Eles sentem mais dificuldades em entender a aula (23,3%); em se comunicar e expressar opiniões na sala de aula, diante dos professores ou dos colegas (19,2%); em fazer as atividades de casa e os trabalhos extra-classe (16%); em estudar, sozinhos (11%) e em entender os livros (11%), neste último caso, referiam-se aos livros didáticos.

Perguntou-se aos 150 jovens (77,3%) que declararam que sentem ou já sentiram alguma dificuldade na escola se fazem alguma coisa para superá-las e a maioria (72%) respondeu que "sim", sem grande diferença no percentual de respostas dos homens (75%) e das mulheres (70,4%). Sobre "o que fazem" para superar as dificuldades, as respostas variaram entre vencer "lutas" e "batalhas", estudar mais, estudar sozinho, estudar nas férias

para recuperar as notas, "estudar em dobro", "dando o melhor de si"; prestar mais atenção nas explicações dos professores; pedir ajuda aos colegas, aos irmãos, aos pais, aos professores e aos mais "experientes" e "inteligentes"; perguntar mais na sala de aula para tirar as dúvidas; participar mais, inclusive se relacionar melhor com colegas, reunindo-se com eles para estudos em grupo. Uma jovem respondeu que busca se "agrupar com outros colegas que estão por dentro do assunto" e um rapaz admitiu que tenta mudar seu comportamento, pois sente dificuldade em se relacionar. Outras respostas foram ler outros livros, além dos indicados pelos professores e até "apelar para Deus", pedindo-lhe auxílio e entendimento. Uma moça recorreu à metáfora de futebol para explicar seu procedimento: "faço dela um jogo de futebol, ou seja, driblo todas as dificuldades, fazendo com que as barreiras sejam somente formas de aprendizagem". Outra procura relaxar da seguinte forma: "esqueço as dificuldades e coloco algo de bom na minha *cabeça*, pego o livro para ler e escuto o som". Uma jovem revelou que busca "entender a aula, mas não entra na *cabeça*". Já a tática de um rapaz consiste em "dormir no ônibus escolar", a fim de repousar durante o trajeto e chegar "descansado" à escola.

Dos 150 jovens pesquisados que sentem alguma dificuldade na escola, 68,7% – 52% dos homens e 77,6% das mulheres –, responderam que sempre têm quem os ajude a superar as dificuldades escolares. Não obstante, quase 30% afirmaram que não têm ninguém que os auxilie e, dentre os homens, o percentual chegou a 44,2%, inclusive a resposta de um rapaz, foi: "eu mesmo, com minha sede de vontade"; porém, permanece em aberto a questão sobre a situação dos jovens rurais que, diante das adversidades, não desenvolveram a mesma tenacidade para superá-las.

Dentre os 104 jovens pesquisados que obtêm ajuda quando enfrentam dificuldades na escola, 46,2% revelaram que são os amigos e colegas de classe que lhes auxiliam; embora um dos rapazes tenha observado que "algum dos colegas de turma, se a gente pedir alguma ajuda eles dão, mas tem alguns que não dão". Vale observar que 51% das mulheres recebem ajuda dos colegas e amigos em relação a 35% dos homens. Os professores também foram citados como aqueles que ajudam os jovens a superar as dificuldades em 28% das respostas, bem como os familiares, sejam primos, irmãos, tios, pais e mães, com destaque para estas, em um total de 23% das menções, além de, em menor quantidade, os conhecidos e o(a) namorado(a).

A maioria dos jovens pesquisados (56,2%) ficou reprovado, pelo menos, uma vez durante o período escolar. Contudo, não se depreende uma expressiva diferença no percentual de homens (53,2%) e de mulheres (57,6%). Para ambos os gêneros, o percentual é alto e isso pode explicar a defasagem idade/série, pois 58,7% dos matriculados no primeiro ano do ensino médio estavam acima dos 15 anos, com idade entre 16 e 29 anos; no segundo ano, 62% estavam acima dos 16 anos, com idade entre 17 e 25 anos e, no terceiro ano, 65,6% com idade entre 18 e 29 anos, dos quais 56,3% mulheres e 12,5% homens, quer dizer, a quantidade de mulheres com defasagem idade/série é bem maior do que a dos homens na última série do ensino médio.

Dos jovens que sofreram reprovação – de 109 jovens rurais, 76 mulheres e 33 homens –, a maioria (60,6%) declarou que foi reprovada uma vez, tanto os homens (60,6%) como as mulheres (60,5%), mas, 28,4% foram reprovados duas vezes, enquanto que outros jovens, embora em menor percentual, reprovaram entre três e até cinco vezes. Entretanto, ser reprovado parece que não é algo considerado como tão grave entre esses jovens porque, ao se perguntar quantas vezes repetiram de ano, uma moça que aos 18 anos estava matriculada no segundo ano do ensino médio respondeu "*somente* dois anos".

Dos jovens que foram reprovados, 36,3% "culparam" a si mesmos, quer dizer, à sua falta de interesse, inclusive alegaram que brincavam muito ou deixavam de estudar e de assistir as aulas para namorar. Algumas respostas foram: "eu não me interessei, só ficava brincando com os colegas"; "muitas vezes eu ia para a rua namorar e ficar com colegas"; "por falta de atenção e mais dedicação à matéria"; "não estudei bastante o quanto devia, não ligava muito para fazer os deveres de casa, nem ir à escola"; "às vezes tinha um pouco de preguiça e não me interessava muito na escola"; "fui incompetente e não me esforcei" e "porque eu ia à escola e ficava no pátio, não ia assistir às aulas", dentre outras respostas parecidas.

Quase 40% dos jovens rurais revelaram dificuldades de entender os assuntos ou as matérias. Um dos rapazes alegou a falta de tempo para estudar, dois enfatizaram a timidez para tirar dúvidas e fazer perguntas aos professores e sete se disseram incapazes, sem base ou preparação, principalmente aqueles que saíram do ensino fundamental menor no campo e foram cursar o ensino fundamental maior na cidade. Além da mudança de escola, com novos

professores e colegas, sentiram-se despreparados para acompanhar os temas desconhecidos e a dinâmica escolar diferente, com várias disciplinas ministradas pelo respectivo professor.

As causas principais[5] foram a falta de interesse para estudar e as dificuldades de entender o assunto, sendo que este último para quase 42% das mulheres em relação a cerca de 30% dos homens, enquanto a primeira causa abarcou 50% das respostas dos homens e 30% das mulheres. Deduz-se, então que, entre os jovens rurais pesquisados, as mulheres apresentaram mais dificuldades em relação ao curso e os homens se revelaram mais desinteressados com a escola.

Alguns jovens mencionaram dificuldades em "assuntos", "matérias" ou "conteúdos", enquanto outras foram específicas nas disciplinas que lhes eram problemáticas, como inglês, geografia, ciências, português, física e matemática. Elas também falaram das dificuldades de entender a explicação dada pelos professores e das dificuldades no "início", ou seja, tanto nas séries iniciais como na mudança do ensino fundamental menor/escola do campo para o ensino fundamental maior/escola urbana. Dos que foram reprovados, apenas três jovens (2,7% das respostas) se queixaram dos professores. Três jovens (2,7% das respostas) alegaram que as "más" companhias de colegas os desencaminharam, por isso, sofreram reprovação.

Os problemas de transporte também mereceram atenção por parte de quatro jovens (3,5% das respostas) como motivo da reprovação porque, quando não têm transporte para ir à escola, os jovens rurais faltam às aulas, inclusive às provas, e isso acaba por prejudicá-los. Quatro jovens (3,5% das respostas) citaram o trabalho como a causa de terem reprovado; sete jovens (6,2% das respostas) relacionaram problemas de saúde como justificativa. Por fim, uma jovem mencionou o *bullying* como a razão da única reprovação.

É fundamental destacar que em relação ao alto índice de repetência escolar verificado, isso não significa dizer, necessariamente, que seja pelo fato de serem estudantes rurais. Charlot (2005, p. 54) observa que "se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não o faz de maneira eficaz" e, com efeito, os jovens rurais pesquisados admitiram que foram reprovados por falta de interesse – em maior percentagem os homens – e por dificuldades – neste caso, em maior percentagem as mulheres. Apesar de a maioria ter ressaltado que "faz alguma coisa" para

[5] Alguns dos jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

superar as dificuldades, como pedir auxílio aos professores e aos colegas, há a probabilidade de o pedido não ter ficado tão evidente ou de ter sido efetiva a eventual ajuda, a ponto de dois estudantes chegarem a ser reprovados em até alarmantes cinco vezes.

Parafraseando Charlot (2005, p. 91), se "o homem não é uma realidade dada, mas algo que se constrói", o jovem também se constrói na escola. Portanto, as reiteradas reprovações não devem significar que para se construir como aluno seja o mesmo que se desconstruir, de forma que, ao término do ensino médio, incorporem a ideia de que as experiências vivenciadas no espaço escolar se limitem a estar em um local para conhecer pessoas, fazer amizades e se divertir.

4. Conclusões

Na interface estudante rural e escola urbana, os jovens pesquisados apresentaram o fato de obterem a aprovação e apoio dos parentes para que estudem, a maior facilidade de acesso à escola urbana por meio de transporte escolar e consideraram importante o envio de crianças à escola; pois isso, para eles, é um direito, para que os mais jovens tenham acesso à educação, para que aprendam a ler, a escrever, a se socializar, para que tenham conhecimento e, no futuro, consigam um bom emprego, tornando-se "alguém na vida", um cidadão.

Em contrapartida, pontos negativos foram constatados, tais como dificuldades de entender as aulas, em expressar opiniões, em se comunicar, em realizar as atividades, bem como a compreender os livros didáticos e, sobretudo, a defasagem idade-série da maioria com, no mínimo, uma reprovação durante a vida escolar.

Em geral, os jovens pesquisados encaram as dificuldades na escola e, apesar de desgostarem de determinadas matérias – não por causa do conteúdo, mas, devido à complexidade envolvida –, a maioria as considera relevantes ao estudo. É oportuno considerar e avaliar o quadro apresentado, ainda mais se o problema da repetência escolar for adicionado, já que o percentual de reprovação entre os sujeitos desta pesquisa é muito acima dos índices de repetência no Brasil, por sua vez, classificados como muito elevados.

Alguns alunos foram reprovados até cinco vezes durante sua vida escolar, de modo que as dificuldades relatadas e a falta de ajuda para superá-las pode ser um dos motivos das

reiteradas reprovações e da defasagem idade-série. Isso resulta em prejuízo não só para o aluno, ao permanecer mais tempo na escola quando poderia trabalhar ou cursar o nível superior, como também para os pais, assentados e agricultores familiares que abdicam da cooperação dos filhos na lida do campo, e para o governo, que continuará investindo no aluno até que este alcance o nível de ensino necessário.

5. Referências bibliográficas

Brasil. (2006). *Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. (2005). *EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais.* Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília.

Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental.

Brumer, A. (2007). A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: Carneiro, M. J. & Castro, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X.

Carneiro, M. J. (1998). O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: Silva, F. C. T.; Santos, R. & Costa, L. F. C. (Orgs.). *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Castro, E. G. (2007). Terceira sessão: balanço e perspectivas. In: Carneiro, M. J. & Castro, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X.

Charlot, B. (2007). Valores e normas da juventude contemporânea. In: Paixão, L. P. & Zago, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis (RJ): Vozes.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Diagnósticos das cadeias produtivas do leite e derivados (bovino e caprino) e frutas irrigadas (acerola, goiaba e quiabo) no Alto Sertão Sergipano (2008). Estudo de Viabilidade Técnica de apoio ao Programa de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Sergipano. Aracaju: Iber-Geo International SL; Governo de Sergipe.

Menezes, I. G. (2012). *Jovens rurais no sertão sergipano: escolarização e identidades culturais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão (SE). Disponível em <http://bdtd.ibict.br/>.

Portela, J. (1999). O meio rural em Portugal: entre o ontem e o amanhã. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, v. XXXIX, n. 1-2, p. 45-65.

Queiroz, R. (1994-95). Sertão, sertanejos. In: *Caatinga – Sertão, sertanejos*. Monteiro, S. & Kaz, L. (Coords.). Rio de Janeiro: Edições Alumbramento / Livroarte Editora.

Ramos, G. (2006). *Vidas secas*. 99. ed. Rio de Janeiro: Record.

Tavares, M. A. (2008). Elias y Mannheim iluminando los caminos de la investigación sobre juventud y ruralidades en el Brasil del siglo XXI. In: Simposio Internacional Proceso Civilizador, 11., 2008. *Anais do Simposio Internacional Proceso Civilizador*. Buenos Aires.

A melhoria organizacional mediante a satisfação da comunidade educativa

Carlos Novais Gonçalves
EBI D. Carlos I, Sintra, carnov26@yahoo.com

Introdução

Quando se pretende elevar a qualidade de uma escola ou agrupamento de escolas, temos de conhecer a escola em todos os aspetos a a sua envolvência, de forma a elaborar um projeto educativo coerente com o contexto específico de cada organização escolar. Esse projeto deve ser elaborado tendo em conta a satisfação da comunidade educativa da organização escolar em questão e contribuir para a melhoria dessa organização.

Neste trabalho pretende-se verificar o estado da organização de um agrupamento escolar pelos anseios e perspetivas da comunidade educativa, projetando o planeamento estratégico adequado ao contexto do agrupamento em 2014-2015.

Metodologia

Para efetuar a análise organizacional foi decidido construir um instrumento para verificação das necessidades e percepções tendo em vista a satisfação da comunidade educativa;

Questionário para Alunos:

Amostra: Escolha aleatória de duas turmas por ano escolar (4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º Ano).

Questionário de Pais e Encarregados de Educação:

Distribuição dos questionários aos Encarregados de Educação, das turmas escolhidas para os alunos.

Questionário de Professores:

Distribuição dos questionários a todos os professores.

Questionário de Pessoal Não Docente:

Distribuição dos questionários a todos os elementos do pessoal não docente.

Conclusões

O questionário referente à comunidade educativa é adaptado á realidade do agrupamento de escolas, do instrumento de qualidade "Servqual" e do instrumento adaptado "Questionário de Satisfação da Comunidade Educativa" de Novais Gonçalves (2011).

Verificamos a utilidade e a validade dos questionários, os resultados obtidos e definimos o modelo de satisfação dos alunos do agrupamento de escolas (através da modelação de equações estruturais) de forma a elevar os padrões de satisfação da comunidade educativa.

Referencias

Bardin, L., "Análise de conteúdo", Edições 70, Lda., 3ª Edição, 2004

Foguet, J., Gallart, G., "Modelos de Equaciones Estructurales", Editorial La muralla, Madrid, 2000

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (2006), Multivariate data Analysis (6th ed.) Pearson Prentice-Hall

Novais Gonçalves, C. (2011). "Satisfação da Comunidade Educativa e indisciplina na Sala de Aula como Factores Contributivos para a Qualidade na Escola", Dissertação de mestrado não publicada, Salamanca: Universidade de Salamanca

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

11

O CONTRIBUTO DO TRABALHO COLABORATIVO NA INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: O EXEMPLO DA PLANIFICAÇÃO DE UMA TAREFA

Letícia Carvalho[1], Mónica Baptista [2], André Martins [3]
[1] Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil, lleticia_carvalho@hotmail.com [2] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, mbaptista@ie.ulisboa.pt [3] Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil, aferrer34@yahoo.com.br

Resumo:

O objetivo do estudo é conhecer o contributo do trabalho colaborativo para a planificação de tarefa na iniciação à prática profissional.Assim, apresentamos o processo de elaboração de uma atividade de investigação, desenvolvida no âmbito da disciplina Iniciação à Prática Profissional, no Mestrado em Ensino de Química e Física da Universidade de Lisboa. Os dados apresentados foram recolhidos através da gravação em vídeo, entrevista e leitura de material escrito. Os resultados da investigação evidenciam a importância da colaboração para se repensar práticas profissionais, bem como na elaboração de atividades contextualizadas que possibilitem aos alunos desenvolver uma atitude investigativa frente ao ensino.

Palavras-chave: Colaboração. Desenvolvimento Profissional. Formação Inicial de Professores.

1- Introdução

A colaboração em contextos formativos se constitui em uma estratégia de grande relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, ao considerar-se que há empenho de diversas pessoas para se atingir um objetivo comum, fortalecendo os professores a elaborarem atividades com segurança, e possibilitando a reflexão coletiva sobre o contexto da sala de aula. Assim, a colaboração pressupõe o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento, o que pode ser materializado na elaboração/reelaboração de atividades.

Internacionalmente a formação de professores tem sido alvo de várias investigações e organizações de modelos formativos (Estrela, 2002). É no decurso da formação inicial que o futuro professor começa a consolidar as suas perspectivas sobre a profissão (Oliveira, 2004) Assim, a formação inicial é um dos momentos propícios para se pensar no desenvolvimento profissional dos professores, considerando-se que assim dá-se atenção às potencialidades do futuro professor, que se torna sujeito ativo de seu processo de aprendizagem profissional. (Ponte, 1998; García, 1999; Morais & Medeiros, 2007).

Assim, o processo de planificação de uma atividade constitui-se em uma estratégia enriquecedora do desenvolvimento profissional de professores, em especial quando tem o trabalho colaborativo como contexto mais amplo.

2- Reflexão e colaboração

Considerando que o desenvolvimento profissional efetivo tem como um de seus pilares o trabalho colaborativo, a colaboração em contextos formativos se constitui em uma estratégia de grande relevância para os professores (Boavida & Ponte, 2002), ao considerar-se que há empenho de diversas pessoas para se atingir um objetivo comum, fortalecendo os professores a elaborarem atividades com segurança, e possibilitando a reflexão coletiva sobre o contexto da sala de aula (Day, 2002; Baptista &Freire, 2011). Desse modo, a colaboração pressupõe o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento (Van Zee, Ley, Roberts, 2002), sendo condição essencial para o desenvolvimento pessoal (Fullan, 2005; Abell, 2000), pois nas culturas colaborativas as relações se desenvolvem guiadas para o desenvolvimento (Day, 2001). Para que haja o desenvolvimento, se faz imprescindível a mudança, bem como a implicação do sujeito nos seus próprios processos de desenvolvimento profissional, o que pode ocorrer através da reflexão sobre a sua experiência (Almeida, 2012).

É na equipe, com o compartilhar dos limites e possibilidades do grupo que as reflexões ganham força transformadora e que a identidade profissional vai se delineando. E é nessa direção que consideramos a colaboração como viabilizadora da reflexão sobre a ação, e inerente à atividade docente (Feixas, 2004; Day, 2007, Korthagen & Verkwyl, 2007; Navarro, 2007; Korthagen, 2009).

Defende-se que os professores devem aprender *na* e *da* prática, de forma reflexiva, ao pensar sobre as potencialidades e limitações de sua prática pedagógica, bem como em formas de superar essas limitações (Elbaz, 1983; Ball & Cohen, 1999; Fullan & Hargreaves, 2000; Shulman 2004). E essa reflexão se efetiva de forma mais coerente a partir de práticas colaborativas, o que possibilita ao professor ser investigador de sua prática (Day, 2007; Fullan & Hargreaves, 2000; Korthagen, 2009; Leite & Ramos, 2010; García, 2009; Sacristán, 1998; Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993). Não obstante, a sala de aula é o local por excelência do desenvolvimento profissional dos professores (Biggs, 2006; Feiman-Nemser e Floden, 1986) no qual os futuros professores devem estar inseridos desde a formação inicial, vivenciando o que Flores (2010) denomina de socialização profissional antecipatória.

3- Tarefas de investigação

As tarefas de investigação são multifacetadas, por possibilitarem aos alunos realizar observações, identificar problemas, formular questões, pesquisar informação em diferentes suportes, planear investigações, analisar e interpretar dados e resultados recorrendo a diferentes ferramentas, formular hipóteses, prever e responder a questões e comunicar resultados (NRC, 2000). Além disso, possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio lógico e consideram explicações alternativas.

De acordo com Leite (2001), uma tarefa só pode ser classificada como tarefa de investigação se confrontar os alunos com uma situação-problema, que permita a formulação de hipóteses, a delineação e execução de uma ou mais estratégias de resolução, a análise e interpretação dos dados e dos resultados obtidos na tentativa de dar resposta ao problema formulado e a confrontação das soluções encontradas com as previstas.

As tarefas de investigação sãom uma estratégia didática em que os alunos têm que compreender o problema, planear e concretizar estratégias de resolução do problema e realizar uma reflexão sobre os resultados obtidos. Estes tipos de tarefas apresentam

grandes potencialidades, pois têm um caráter aberto, são construídas tendo em conta os interesses e as questões dos alunos, envolvem uma dimensão prática, possibilitam que os alunos experienciem situações de sucesso e estejam no centro das suas aprendizagens pois envolvem-se de forma ativa. (Baptista et al., 2013).

De acordo com Bybee et al. (2006), as tarefas de investigação podem ser desenvolvidas, recorrendo ao modelo dos cinco E's, elaborado pelo autor, o qual engloba cinco fases: *engagement* (envolvimento), que tem como objetivo despertar o interesse dos alunos - motivando-os para o envolvimento nas tarefas subsequentes – e identificar os seus conhecimentos prévios sobre o(s) tópico(s) em estudo. A segunda fase, *exploration* (exploração), tem como objetivo permitir que os alunos se envolvam no(s) tópico(s) e construam conhecimento acerca dos mesmos – realizando atividades como pesquisa e atividades experimentais, em que formulam hipóteses, planeiam e executam investigações preliminares. Já a terceira fase, a *explanation* (explicação), tem como objetivo criar a oportunidade para os alunos partilharem com os pares e/ou com o professor o que aprenderam até então – fazendo uso de uma linguagem científica adequada. Pretende-se que os alunos reflitam sobre as suas conceções cientificamente incorretas e sejam capazes de construir novas conceções, corretas. Na quarta fase, denominada *extend* (ampliação), tem como objetivo criar a oportunidade para os alunos partilharem com os pares e/ou com o professor o que aprenderam até então – fazendo uso de uma linguagem científica adequada. Pretende-se que os alunos reflitam sobre as suas conceções cientificamente incorretas e sejam capazes de construir novas conceções, corretas. E, por fim, há a quinta fase, denominada *evaluation* (avaliação). Nesta fase os alunos têm a oportunidade de avaliar os seus conhecimentos e capacidades; o professor tem a possibilidade de avaliar o progresso dos seus alunos relativamente aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. O processo avaliativo foca-se, sobretudo, nos alunos e na criação de oportunidades para que estes reflitam sobre o seu desempenho - fazendo uso da autoavaliação – mas também sobre as próprias tarefas realizadas.

Nesse sentido, o professor deve orientar os alunos no seu trabalho, dando pistas de resolução e permitindo que os alunos construam o seu conhecimento.

4- O contexto da pesquisa:

Nesse recorte da investigação aqui apresentado, participa uma aluna do segundo ano do Mestrado em Ensino de Física e Química, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que, na altura da recolha dos dados frequentava as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional III e IV. No Mestrado em Ensino da Física e da Química da Universidade de Lisboa procura-se promover a colaboração, a reflexão centrada na prática e a investigação sobre a prática.

Cada futuro professor tem de realizar três intervenções na sala de aula no IPPIII e lecionar uma unidade/subunidade no IPPIV Dos cinco participantes, elegemos uma para exemplificar o processo de planificação de uma atividade.

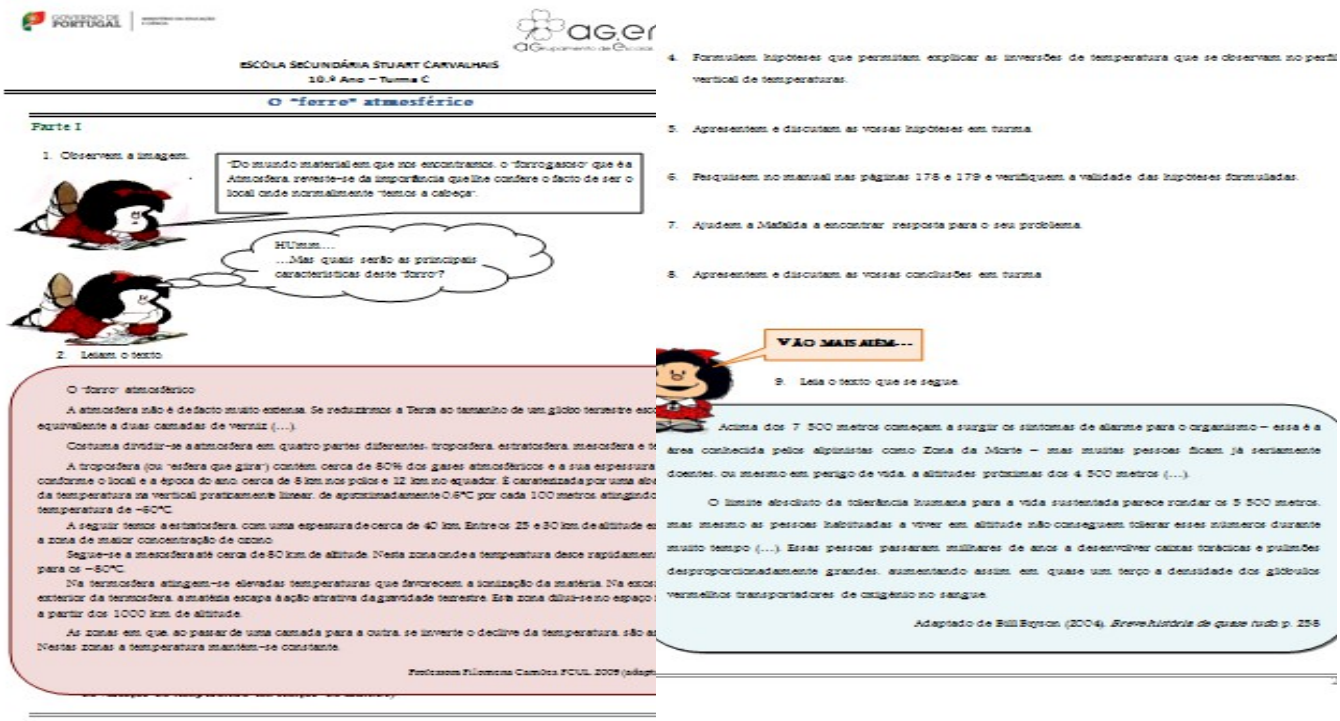
A tarefa de investigação elaborada que sera apresentada foi utilizada em uma intervenção numa turma do 10.º ano, constituída por 30 alunos. A proposta didática organizou-se numa sequência de seis aulas, quatro aulas de 90 minutos e duas aulas de 135 minutos. Estas últimas são aulas de turno: o primeiro turno com 16 alunos e o segundo, com 14 alunos.

Os dados que aqui apresentamos foram colhidos através de gravação em vídeo das sessões de elaboração da atividade, bem como a leitura de material escrito produzido pela futura professora e entrevista individual gravada em áudio.

5- O processo de elaboração da atividade

Como parte do trabalho que deve ser desenvolvido no Mestrado em Ensino, a futura professora tem que elaborar uma tarefa de investigação para seus alunos. Logo, já afirma : "*Atividades assim dão imenso trabalho e fazem com que o professor perca o cotrolo da turma. Eu sei que estou errada, que não devia pensar assim, mas..*" (gravação em vídeo).

Desde o princípio, a futura professora demonstrava dificuldade me elaborar atividades de investigação. Após algumas tentativas e no processo de elaboração de uma atividade de investigação, levou para a discutir a seguinte atividade:



ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS

10.º Ano – Turma C

O "forro" atmosférico

Parte I

1. Observem a imagem.

"Do mundo material em que nos encontramos, o "forrogasoso" que é a Atmosfera, reveste-se da importância que lhe confere o facto de ser o local onde normalmente "temos a cabeça".

HUmm...
...Mas quais serão as principais características deste "forro"?

2. Leiam o texto.

O "forro" atmosférico

A atmosfera não é de facto muito extensa. Se reduzíssemos a Terra ao tamanho de um globo terrestre esc... equivalente a duas camadas de verniz (...).

Costuma dividir-se a atmosfera em quatro partes diferentes: troposfera, estratosfera, mesosfera e t...

A troposfera (ou "esfera que gira") contém cerca de 80% dos gases atmosféricos e a sua espessura ... conforme o local e a época do ano, cerca de 8 km nos polos e 12 km no equador. É caracterizada por uma ab... da temperatura na vertical praticamente linear, de aproximadamente 0,6ºC por cada 100 metros atingindo... temperatura de –60ºC.

A seguir temos a estratosfera, com uma espessura de cerca de 40 km. Entre os 25 e 30 km de altitude e... a zona de maior concentração de ozono.

Segue-se a mesosfera até cerca de 80 km de altitude. Nesta zona onde a temperatura desce rapidamen... para os –80ºC.

Na termosfera atingem-se elevadas temperaturas que favorecem a ionização da matéria. Na exos... exterior da termosfera, a matéria escapa à ação atrativa da gravidade terrestre. Esta zona dilui-se no espaço ... a partir dos 1000 km de altitude.

As zonas em que, ao passar de uma camada para a outra, se inverte o declive da temperatura, são a... Nestas zonas a temperatura mantém-se constante.

Professora Filomena Camões FCUL 2009 (adapt...

4. Formulem hipóteses que permitam explicar as inversões de temperatura que se observam no perfil vertical de temperaturas.
5. Apresentem e discutam as vossas hipóteses em turma.
6. Pesquisem no manual nas páginas 178 e 179 e verifiquem a validade das hipóteses formuladas.
7. Ajudem a Mafalda a encontrar resposta para o seu problema.
8. Apresentem e discutam as vossas conclusões em turma.

VÃO MAIS ALÉM...

9. Leia o texto que se segue.

Acima dos 7 500 metros começam a surgir os sintomas de alarme para o organismo – essa é a área conhecida pelos alpinistas como Zona da Morte – mas muitas pessoas ficam já seriamente doentes, ou mesmo em perigo de vida, a altitudes próximas dos 4 500 metros (...).

O limite absoluto da tolerância humana para a vida sustentada parece rondar os 5 500 metros, mas mesmo as pessoas habituadas a viver em altitude não conseguem tolerar esses números durante muito tempo (...). Essas pessoas passaram milhares de anos a desenvolver caixas torácicas e pulmões desproporcionadamente grandes, aumentando assim, em quase um terço a densidade dos glóbulos vermelhos transportadores de oxigénio no sangue.

Adaptado de Bill Bryson (2004), *Breve História de quase tudo* p. 256

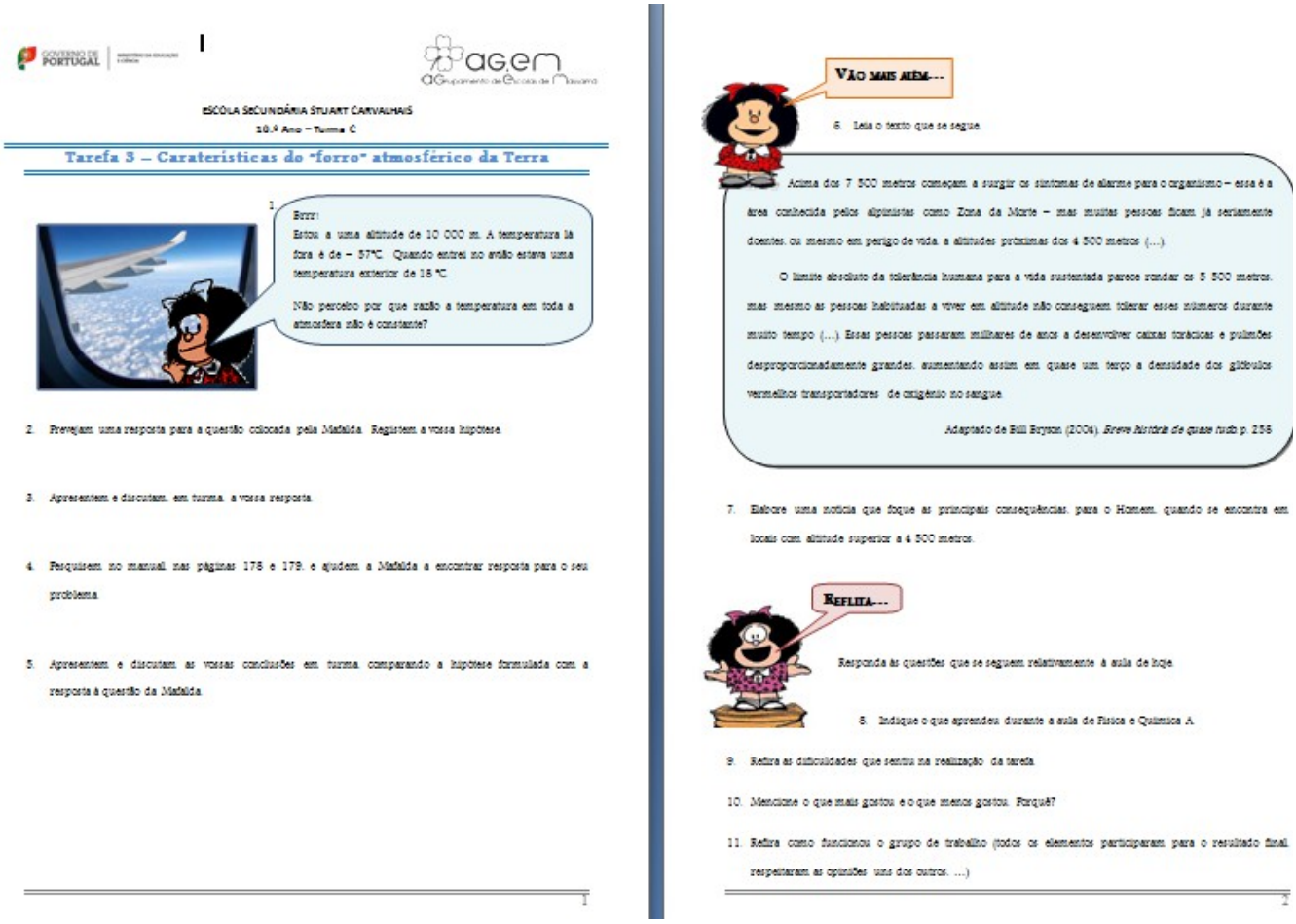
10. Elabore uma notícia que foque as principais consequências, para o Homem, quando se encontra em locais com altitude superior a 4 500 metros.



Responda às questões que se seguem relativamente à aula de hoje.

11. Indique o que aprendeu durante a aula de Física e Química A.
12. Refira as dificuldades que sentiu na realização da tarefa.
13. Mencione o que mais gostou e o que menos gostou. Porquê?
14. Refira como funcionou o grupo de trabalho (todos os elementos participaram para o resultado final, respeitaram as opiniões uns dos outros, ...)

Após a contribuição dos colegas da disciplina, prontamente a futura professora elaborou uma nova versão da atividade, que apresentou em um novo encontro:



ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS

10.º Ano – Turma C

Tarefa 3 – Caraterísticas do "forro" atmosférico da Terra

1.

Burrr!
Estou a uma altitude de 10 000 m. A temperatura lá fora é de – 57ºC. Quando entrei no avião estava uma temperatura exterior de 18 ºC.

Não percebo por que razão a temperatura em toda a atmosfera não é constante?

2. Prevejam uma resposta para a questão colocada pela Mafalda. Registem a vossa hipótese.

3. Apresentem e discutam, em turma, a vossa resposta.

4. Pesquisem no manual, nas páginas 178 e 179, e ajudem a Mafalda a encontrar resposta para o seu problema.

5. Apresentem e discutam as vossas conclusões em turma, comparando a hipótese formulada com a resposta à questão da Mafalda.

1

VÃO MAIS ALÉM...

6. Leia o texto que se segue.

Acima dos 7 500 metros começam a surgir os sintomas de alarme para o organismo – essa é a área conhecida pelos alpinistas como Zona da Morte – mas muitas pessoas ficam já seriamente doentes ou mesmo em perigo de vida a altitudes próximas dos 4 500 metros (...).

O limite absoluto da tolerância humana para a vida sustentada parece rondar os 5 500 metros, mas mesmo as pessoas habituadas a viver em altitude não conseguem tolerar esses números durante muito tempo (...). Essas pessoas passaram milhares de anos a desenvolver caixas torácicas e pulmões desproporcionadamente grandes, aumentando assim em quase um terço a densidade dos glóbulos vermelhos transportadores de oxigénio no sangue.

Adaptado de Bill Bryson (2004). *Breve história de quase tudo* p. 256

7. Elabore uma notícia que foque as principais consequências, para o Homem, quando se encontra em locais com altitude superior a 4 500 metros.

REFLITA...

Responda às questões que se seguem relativamente à aula de hoje.

8. Indique o que aprendeu durante a aula de Física e Química A.

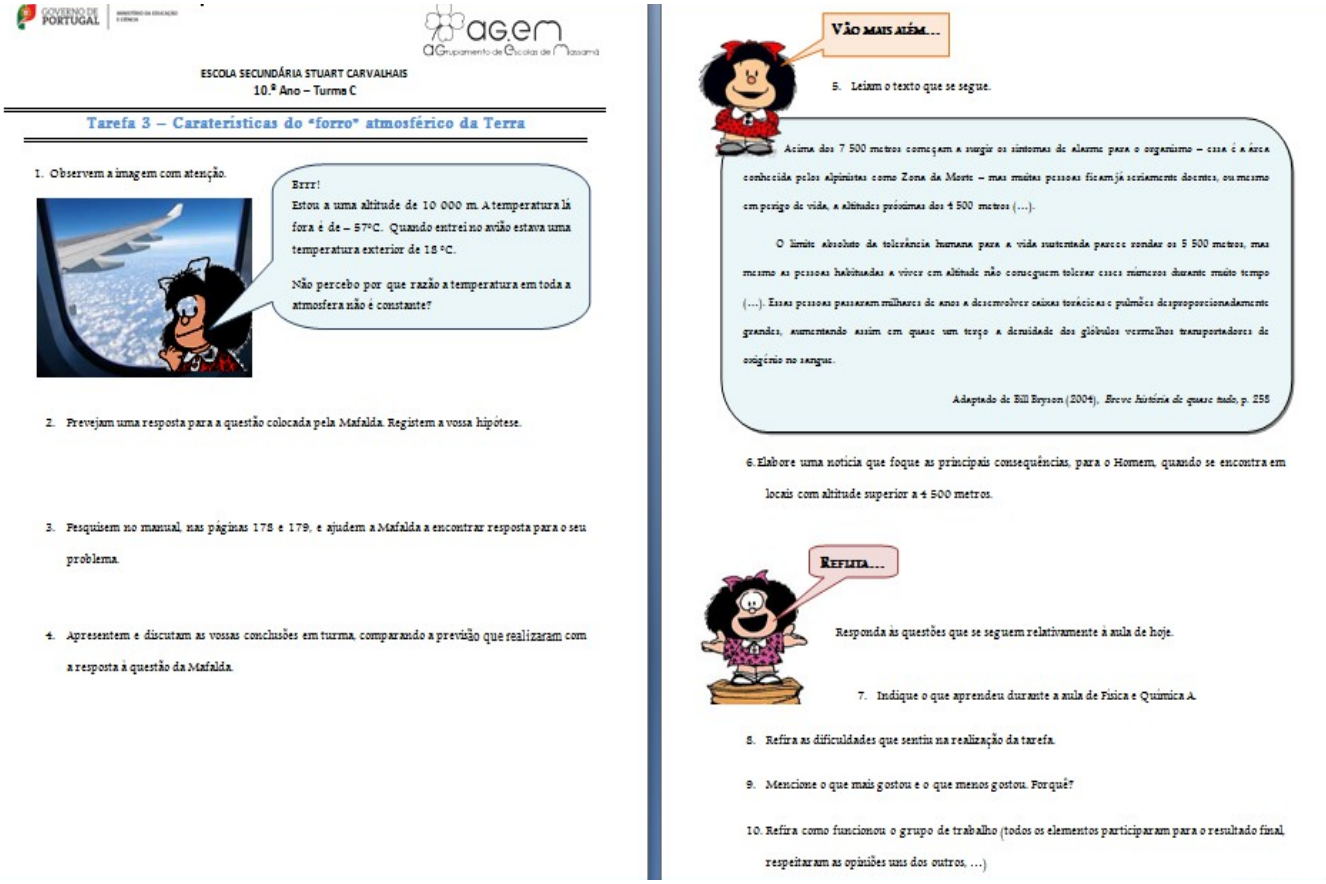
9. Refira as dificuldades que sentiu na realização da tarefa.

10. Mencione o que mais gostou e o que menos gostou. Porquê?

11. Refira como funcionou o grupo de trabalho (todos os elementos participaram para o resultado final, respeitaram as opiniões uns dos outros, ...)

2

Ainda não totalmente satisfeita com o resultado final e a demonstrar total abertura para o trabalho colaborativo, a futura professora faz pequenas alterações na atividade ante de utilizá-la com os alunos na escola:



ESCOLA SECUNDÁRIA STUART CARVALHAIS
10.º Ano – Turma C

Tarefa 3 – Caraterísticas do "forro" atmosférico da Terra

1. Observem a imagem com atenção.

Brrr!
Estou a uma altitude de 10 000 m. A temperatura lá fora é de – 57ºC. Quando entrei no avião estava uma temperatura exterior de 18 ºC.

Não percebo por que razão a temperatura em toda a atmosfera não é constante?

2. Prevejam uma resposta para a questão colocada pela Mafalda. Registem a vossa hipótese.

3. Pesquisem no manual, nas páginas 178 e 179, e ajudem a Mafalda a encontrar resposta para o seu problema.

4. Apresentem e discutam as vossas conclusões em turma, comparando a previsão que realizaram com a resposta à questão da Mafalda.

Vão mais além...

5. Leiam o texto que se segue.

Acima dos 7 500 metros começam a surgir os sintomas de alarme para o organismo – essa é a área conhecida pelos alpinistas como Zona da Morte – mas muitas pessoas ficam já seriamente doentes, ou mesmo em perigo de vida, a altitudes próximas dos 4 500 metros (...).

O limite absoluto da tolerância humana para a vida sustentada parece rondar os 5 500 metros, mas mesmo as pessoas habituadas a viver em altitude não conseguem tolerar esses números durante muito tempo (...). Essas pessoas passaram milhares de anos a desenvolver caixas torácicas e pulmões desproporcionadamente grandes, aumentando assim em quase um terço a densidade dos glóbulos vermelhos transportadores de oxigénio no sangue.

Adaptado de Bill Bryson (2004), *Breve história de quase tudo*, p. 255

6. Elabore uma notícia que foque as principais consequências, para o Homem, quando se encontra em locais com altitude superior a 4 500 metros.

Reflita...

Responda às questões que se seguem relativamente à aula de hoje.

7. Indique o que aprendeu durante a aula de Física e Química A.

8. Refira as dificuldades que sentiu na realização da tarefa.

9. Mencione o que mais gostou e o que menos gostou. Porquê?

10. Refira como funcionou o grupo de trabalho (todos os elementos participaram para o resultado final, respeitaram as opiniões uns dos outros, ...)

6- Resultados obtidos e considerações finais

Os observar as atividades, fica evidente que as alterações realizadas foram no intuito de tornar a atividade mais leve e atrativa para os alunos. E também a nossa intenção não é tecer uma análise sobre a atividade em si, e sim sobre o processo colaborativo de sua construção.

A futura professora sempre esteve aberta às novas alterações que os colegas lhe sugeriam. Assim, a contribuição dos colegas se tornou imprescndível para a elaboração das atividades, como ela mesma afirmou: "*A colaboração do grupo é fundamental para que se possa elaborar uma tarefa de investigação. Quando todos veem, criticam, dão sugestões, isso nos ajuda a crescer e a elaborar atividades bem mais abertas e interessantes". (Trecho de entrevista da futura professora que elaborou a atividade)*

Em seu relatório de conclusão, a colaboração dos colegas e o processo reflexivo que essa ação gerou também foi relatado, da forma como descrito logo abaixo:

É também importante referir que, em cada momento do desenvolvimento da proposta didática, procurei refletir sobre o trabalho realizado no sentido de ir melhorando processos e produto final. [...] Por fim, gostaria de referir que durante a realização deste Mestrado foram essenciais os momentos de partilha e discussão com os colegas e com os professores, pois permitiram não só estabelecer uma ligação da teoria com a prática, como também refletir de forma fundamentada sobre o que aconteceu na sala de aula.

Durante a realização deste Mestrado considero ter adquirido uma visão mais global e um conhecimento mais consciente e integrado do que é ser professor e das exigências que se colocam atualmente. Apesar desta formação inicial ter sido completa e abrangente considero essencial a formação ao longo da vida. Penso ter desenvolvido, com a realização do Mestrado, os alicerces que me permitem continuar a investir na minha formação académica para que, em cada momento, saiba responder da melhor forma aos desafios que se colocam e, assim, ser uma professora consciente dos diferentes papéis que tenho que desempenhar dentro e fora da sala de aula.

Consderando o relato da futura professora, condieramos que o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que que pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, no qual o o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas.

Considerando-se a importância da iniciação à prática para os futuros professores se implicarem na cultura profissional, assumimos é fundamental envolvê-los em reflexões centradas na prática e na colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento (Van Zee, Ley, Roberts, 2003).

Todavia essa reestruturação só pode ocorrer se o professor estiver insatisfeito com o modelo de formação pautado no individualismo. Tal aspecto é evidenciado no estudo desenvolvido por Bell e Gilbert, apresentado por Hewson (2007). A investigação envolveu quarenta e oito professores de ciências e revelou que o desenvolvimento dos professores passa por três fases progressivas de interdependência do desenvolvimento pessoal e social com o desenvolvimento profissional. Assim, na primeira fase os professores já perceberam, dentre outros aspectos, que existia algo de problemático no isolamento que mantinha com os seus pares. Esta tomada de consciência os preparou para alterarem as práticas consideradas problemáticas. E assim, ao vivenciarem situações de interação colaborativa com os colegas, estes passaram a ver seus pares como críticos apoiadores e não avaliadores do seu desempenho. Na segunda fase, ao conhecerem novas ideias, abordagens e atividades, desenvolveram um novo sentido de ser professor de ciências, mais refletido e apoiado na confiança e na colaboração crescente com o seu grupo de pares. Por fim, na terceira fase, o desenvolvimento pessoal conduziu os professores ao sentimento de confiança no próprio desenvolvimento. Sentiram-se, também, mais seguros na colaboração com os colegas, promovendo novas iniciativas de trabalho colaborativo. E isso também pôde ser evidenciado nas novas ações da futura professora.

É na equipa, com o compartilhar dos limites e possibilidades do grupo, que as reflexões ganham força transformadora e que a identidade profissional se vai delineando(Day, 2007, Korthagen, 2009). E é nessa direção que consideramos a colaboração como viabilizadora da reflexão sobre a ação e inerente à atividade docente, não só para a planificaçãodas atividades, mas para uma mudança na formad e ver o ensino e a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Abell, S. (2000). From professor to colleague: Creating a professional identity as collaborator in elementary science. Journal of Research in Science Teaching, 37(6), 548-562.

Almeida M. (2012) desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores. Tese de Doutoramento em educação.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Baptista, M., & Freire, A. M. (2011). Contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores de Física e Química. *Nuances, 19*(20), 16-30.

Baptista, M., Freire, S., & Freire, A, M. (2013). Tarefas de investigação em aulas de Física: um estudo com alunos do 8.º ano. *Caderno Pedagógico, Lajeado, 10*(1), 137-152.

Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P., Powell, J. C., Westbroock, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and application*. Colorado Springs, CO: BSCS.

Cruz, M.F. (2006). Desarrollo profesional docente. Grupo Editorial Universitário.

Cunha, M.I. (2005). O Professor universitário na transição de paradigmas (2ªed.). Brasil: Junqueira e Marin Editores.

Day, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004) (Ed), *International Handbook on the Continuing Professional Developmento of Teachers*.Berkshire:McGraw-Hill.

Elbaz, F. (1983).*Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Escudero Muñoz, J. M. (1999). La formation permanente del profesorado universitário: Cultura, Política e Processos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *34* (1), 133-157.

Feiman-Nemser, S. &Floden, R. (1986).The cultures of teaching.In M. Wittrock (Ed.).*Handbook of Research on Teaching* (3ªed., pp.505-526). New York: MacMillan.

Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (org.), Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas (pp. 119-151). Lisboa: Edições Pedago.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice, 39*, pp.50-57.

Fullan, M. (1990). Staff development, inovation and institutional Change. In B. Joyce. (Eds.). *Changing School Culture through Staff Development* (pp.3-25). USA: ASCD.

Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability: Systems thinking in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

García, C. M. (1999) *Formacíon del professorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU S.A.

Hewson, P. W. (2007). Teacher professional development in science. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education. (pp. 1179-1203). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M.A. Flores & A.M. Simão (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos rofessores: Contextos e perspectivas* (pp.39-60). Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo Ltdª.

Leite, C. & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.). Sentidos da pedagogia no ensino superior (pp.29-45). Col. Ciências da Educação. Porto: CIIE/Livpsic.

Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no Ensino das Ciências. In ME (Eds.), *Cadernos didáticos de ciências, 1*. Lisboa: Ministério da Educação (DES).

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). Desenvolvimento profissional do professor- A chave do problema. Açores: DRCT.

Nóvoa, A. (2005) O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Profissão professor*. (2ªed)Porto: Porto Editora, p. 13-34.

NRC (National Research Council) (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, D.C: National Academy Press. Retirado de http://www.nap.edu/openbook. php? record_id=9596&page=14 a 11 de janeiro de 2014

Oliveira, H. M.A. P. (2004) A construção da identidade profissional de professores de Matemática em início de carreira. Tese de doutoramento em educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Actas do *ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM

Sacristan, J.G.(2002). Educar e conviver na cultura global. Porto: Edições Asa.

Shön, D. (1983). *The Reflective Practicioner*. Nova York: Basic Books.

Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) Os professores e a sua formação (pp77-91). Lisboa: D. Quixote.

Shulman, L. (2004). Theory, practice and the education of professionals. In L. Shulman (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach* (original publicado em 1998) (pp. 521-544). San Francisco: Jossey- Bass.

Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 61-74.

Van Zee, E.H., Lay, D. & Roberts, D. (2003). Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. Science Education, 87, 588-612.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EUROPEIAS

Filomena Rodrigues [1], Maria João Mogarro [2]

[1] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Doutoranda), Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Professora Assistente), Lisboa, filomenarodrigues@campus.ul.pt
[2] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, mjmogarro@ie.ulisboa.pt

Resumo

A revisão da literatura mostra diversidade de instituições de formação inicial de professores (FIP) no espaço europeu. Apesar desta multiplicidade, o objetivo da FIP é o mesmo em toda a Europa – formar professores (competentes). A variável são os contextos de formação, havendo diferenças significativas nos currículos de formação inicial de professores, nomeadamente, ao nível da distribuição e da duração da componente curricular prática.

Recorrendo a uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, estudou-se de que forma os currículos, em geral, e a prática de ensino supervisionada (ou estágio), em particular, influenciam as conceções sobre o ensino dos futuros professores da área das Ciências Naturais, em duas instituições de ensino superior europeias (Universidade de Lisboa, em Portugal, e a Universidade de Malmo, na Suécia).

O principal instrumento de recolha de dados empíricos foram entrevistas semiestruturadas, embora também tenham sido recolhidos alguns dados através da observação de aulas e da análise de documentos internos das duas instituições. A análise dos dados baseou-se na criação de quatro domínios de análise, que, por sua vez, surgiram a partir da categorização dos dados empíricos. Dois destes domínios de análise dizem respeito à contextualização do estudo (caracterização dos participantes e caracterização da especialização docente) e os outros dois à análise comparativa do mesmo (caracterização da formação inicial e relação entre a formação inicial e a profissão docente).

Podemos concluir que os programas de FIP estudados se revelam adequados aos contextos específicos em que se inserem, porque estimulam a reflexão e o crescimento profissional dos futuros professores, possibilitando, a partir do contacto com a prática, o desenvolvimento de um suporte sólido de conhecimentos e experiências, que contribuem para o desenvolvimento da identidade docente. Assim, considera-se que ambos os programas de formação estudados contribuem para a formação de docentes qualificados.

1. Introdução

A nossa sociedade atual, sendo caracterizada pela mobilidade dos cidadãos que a constituem, é multicultural. Estas características sociais determinam o ambiente de aprendizagem na sala de aula. Logo, os professores têm de desenvolver competências para adaptarem os seus métodos de ensino-aprendizagem a este "novo" público escolar. A formação de professores detém uma enorme responsabilidade na preparação de profissionais qualificados, com capacidade de reflexão e investigação (CCE, 2007; ETUCE, 2008; Snoek e Žogla, 2009).

Perante este enquadramento social, considerou-se pertinente analisar os currículos dos cursos de formação inicial de professores da área das Ciências que estabelecem a

habilitação para a docência (equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário do sistema educativo português), em duas instituições de ensino superior do espaço europeu – a Universidade de Lisboa, em Portugal, e a Universidade de Malmo, na Suécia.

2 – Enquadramento teórico

A qualidade pedagógica profissional, isto é, a capacidade de um professor ensinar bem, depende das relações que se estabelecem entre conhecimento e identidade (Hobbs, 2012). Estes dois conceitos e o conceito de currículo constituem a base fundamental deste trabalho de investigação, pelo que se considera essencial a sua definição.

2.1. Conhecimento profissional

De acordo com Ponte e Oliveira (2002), o conhecimento profissional docente corresponde ao conhecimento próprio e específico da profissão, que é utilizado na prática profissional. Este conhecimento é pessoal, desenvolve-se através da experiência e da reflexão sobre a experiência (Elbaz, 1983, e Schön, 1983, citados por Ponte e Oliveira, 2002) e pressupõe o domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo, proveniente dos diversos processos de planificação, ensino e reflexão inerentes à ação profissional (Galvão e Reis, 2002).

2.2. Identidade profissional

O conceito de identidade é um constructo complexo (Day, 2004). De acordo com o mesmo autor, a identidade depende do conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, elemento fundamental para a interpretação, construção e desempenho do seu papel profissional. Segundo Rodgers e Scott (2008) e Sutherland *et al.* (2010), a identidade profissional docente está sempre a ser (re)construída, logo, não é estável, modificando-se de acordo com o(s) contexto(s) e as relações que se estabelecem entre os diversos atores educativos (docentes, discentes, encarregados de educação, etc.), sendo, por isso, variada e múltipla. A identidade docente dos jovens professores é moldada pelas interações que se estabelecem em contexto educativo e desenvolve-se a partir (Sutherland *et al*, 2010): 1) das imagens que estes foram construindo ao longo do seu percurso escolar enquanto alunos; 2) das suas crenças acerca do que é um bom professor; e 3) das teorias de aprendizagem. A identidade inicial pode ser aperfeiçoada e reconstruida ao longo do tempo a partir de processos de reflexão (Alarcão e Tavares, 2010; Lopes & Pereira, 2012).

2.3. Currículo

No âmbito deste estudo, definimos currículo como um "plano de aprendizagem" (Taba, 1962, citada por Gaspar e Roldão, 2007, p.22), que inclui o conjunto estruturado e organizado de conteúdos a ensinar, os objetivos a atingir, as competências a desenvolver e as estratégias a utilizar, e está dependente de construções sociais. O currículo compreende o conteúdo a ser aprendido e o processo contextualizado, formal, informal e oculto, de aprendizagem (Pacheco, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2005).

Das várias componentes curriculares importa destacar e definir a componente prática. A definição adotada baseia-se no conceito de praxis, isto é, pressupõe a realização de uma atividade prática alicerçada em conhecimentos teóricos previamente

adquiridos (Darrling-Hammond *et al.*, 2005; Alarcão e Tavares, 2010) e nas características individuais dos sujeitos (personalidade e experiências vividas). Neste contexto, a prática compreende a aplicação do conhecimento científico e pedagógico adquirido ao longo da formação inicial, permitindo o desenvolvimento do (Dewey, 2008; Alarcão e Tavares, 2010): a) conhecimento de técnicas de gestão de sala de aula; e b) domínio de estratégias de ensino-aprendizagem, necessárias ao exercício da profissão docente. O contacto com a prática permite o desenvolvimento profissional do indivíduo, devendo este ser sempre entendido numa perspetiva reflexiva e investigativa (Ball & Cohen, 1999), conducente a uma aprendizagem permanente ao longo da vida. Esta conceção de prática engloba a ideia de "aprender na prática e a partir da prática" (Darling-Hammond *et al*., 2005, p. 401), através da aplicação e redefinição dos conhecimentos adquiridos a partir da experiência docente, permitindo, de acordo com Tavares (1997), o desenvolvimento de competências científicas (domínio do saber), pedagógicas (saber-fazer) e pessoais (saber ser e estar). Assim, a prática constitui-se como o domínio da experiência do próprio professor e a sua acumulação e enriquecimento contribui para a construção da identidade docente.

3. Enquadramento metodológico

Utilizando uma metodologia de estudo de caso múltiplo, pretendemos perceber de que forma os currículos de formação inicial de professores, em geral, e a componente curricular prática, em particular, influenciam as conceções dos futuros professores sobre o ensino na área das Ciências Naturais, na Universidade de Lisboa (UL), em Portugal e na Universidade de Malmo (UM), na Suécia. Garantiu-se a validade e credibilidade deste estudo qualitativo através da descrição do processo de planeamento da investigação e de análise dos dados recolhidos (Rodrigues, 2013).

3.1. Métodos de recolha e análise dos dados

As entrevistas semiestruturadas foram o principal método de recolha de dados, sendo complementadas com observações de aulas e análise documental. Foram realizadas sete entrevistas: três na UL e quatro na UM. Em cada uma das instituições entrevistaram-se: 1) coordenadores da formação que estabelece a habilitação para o ensino na área das Ciências; 2) supervisores da prática profissional; e 3) estudantes de formação inicial. Foram previamente elaborados seis guiões de entrevista, de acordo com as indicações de Estrela (1994), devidamente adaptados às particularidades dos sujeitos a entrevistar e às especificidades da formação que habilita para a docência em cada um dos países em estudo. Estes guiões foram validados por investigadores externos de forma a conferir consistência ao estudo. Todas as entrevistas foram integralmente transcritas. A transcrição foi enviada por correio eletrónico aos entrevistados, para verificação e anuição do conteúdo, tendo sido respeitadas todas as sugestões dos participantes. Os dados recolhidos foram categorizados de acordo com as indicações de Bardin (2011).

Foram ainda observadas, em cada uma das instituições de ensino superior, duas aulas de didática. Os dados foram registados sob a forma de Notas de Campo e permitiram triangular alguns dos dados recolhidos nas entrevistas. Foram também analisados documentos legislativos, estatísticas, informações disponíveis nos sítios das instituições, estatutos das universidades e outros documentos internos que se destacaram no decurso da investigação.

4. Resultados da investigação

Com base na análise de todos os dados recolhidos através dos diferentes métodos previamente mencionados caracterizou-se a habilitação para a docência na área das ciências e a relação entre a formação inicial e o conhecimento da profissão docente.

4.1. Caracterização da habilitação para a docência na área das ciências

O Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia da UL, que habilita para docência no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas respetivas áreas, têm a duração de quatro semestres. A sua estrutura curricular inclui formação na área de docência, formação educacional geral e formação em didática. O conjunto destas três áreas de formação será doravante designado por componente académica da formação (CAF). A estrutura curricular deste Mestrado inclui ainda a iniciação à prática profissional, que será designada por componente prática da formação (CPF). Esta componente permite, ao longo dos quatro semestres, um contacto gradual e direto com o contexto escolar real.

Os programas de formação inicial que habilitam para a docência na área das ciências na UM têm uma duração variável: a) nove semestres para a docência do 7º ao 9º ano de escolaridade; e b) dez semestres para a docência no ensino secundário. Apesar da diferença em termos de duração, a estrutura é semelhante. A formação científica e didática da área de especialização e a formação em Ciências da Educação correspondem à componente académica da formação (CAF), e a prática profissional constitui a componente prática da formação (CPF). A CPF divide-se em cinco períodos de quatro semanas. Esta especialização da UM não atribui o grau de mestre porque na Suécia este nível académico não é uma condição legal necessária para a docência. Para poderem lecionar neste país, os professores têm de ser detentores da graduação que habilita para a docência e de uma certificação, que lhes é atribuída após terem lecionado um ano letivo completo.

4.2. Comparação dos currículos de formação inicial da UL e da UM

Efetuou-se uma análise comparativa dos currículos de formação inicial de ambas as instituições de ensino superior e verificou-se que existem semelhanças e diferenças. Muitas das semelhanças devem-se à implementação do processo de Bolonha, que impôs uma reestruturação da formação, regulada por diretrizes nacionais e institucionais próprias e pelas experiências dos respetivos corpos docentes, adquiridas em formações anteriores, tendo sido privilegiada, em ambos os casos, uma marcada componente investigacional.

Na UM, nas disciplinas académicas de docência, existe uma forte ligação da componente didática ao estudo do conhecimento científico. Isto é percecionado pelos participantes como um ponto forte. Na UL não existem disciplinas centradas na interligação das componentes anteriormente referidas, mas existem disciplinas específicas para cada uma daquelas componentes da formação. Nesta instituição, de acordo com os participantes, o ponto forte é a aposta na qualidade da formação.

De acordo com as perspetivas dos entrevistados, um outro ponto forte da UM é a organização do currículo. Contudo, a falta de especificidade e clareza de alguns seminários foi destacada como um ponto fraco. Ainda no que respeita a pontos fracos, na UL foi salientada a elevada carga disciplinar da formação inicial.

A definição dos conteúdos curriculares, na UL, tem por base as recomendações internacionais e as características nacionais específicas do sistema de ensino e, na UM, os objetivos nacionais e institucionais. O envolvimento dos estudantes na definição destes conteúdos é inexistente em ambas as instituições, sendo aqueles definidos por comissões, no caso do currículo geral da formação. No que se refere aos currículos específicos das disciplinas, na UL estes são definidos pelos docentes e na UM são definidos por uma comissão de docentes, estando sujeitos a validação pelo Diretor da instituição.

A organização da CPF é bastante diferente em cada uma das instituições. No entanto, em ambos os casos, é dado grande ênfase à prática, sendo esta percecionada como detentora de elevada importância para o desenvolvimento de competências profissionais, pelo que é considerada como um ponto forte pelos participantes de ambas as instituições.

Na UL, a prática distribui-se por quatro disciplinas, uma em cada semestre. Todavia, só a prática dos dois últimos semestres correspondem a estágio. Os conteúdos curriculares do estágio são definidos de acordo com as propostas pedagógicas dos estudantes, ouvidos os Supervisores. Na UM, toda a prática decorre em formato de estágio. Este estágio visa o desenvolvimento de três competências-chave: identidade, conhecimento e comunicação. Os conteúdos curriculares são desenvolvidos em função destas três competências e estão devidamente definidos num documento que regula a componente prática da formação. Este documento é entregue aos estudantes no início da formação.

Em ambas as instituições o estágio decorre sempre em ambiente real. O contacto com a prática é gradual, iniciando-se com observação e só depois cooperação e intervenção. Na UL, o contexto de observação pode ser variável, mas as intervenções ocorrem sempre no mesmo contexto. Já na UM o contexto é sempre o mesmo em ambas as situações. Este facto é percecionado como sendo ao mesmo tempo um ponto forte e fraco, porque, por um lado, permite estabilidade e conhecimento aprofundado de um determinado contexto e, por outro lado, não possibilita o conhecimento de outros contextos educativos. Em ambas as instituições os estudantes são responsáveis pela escolha das metodologias de ensino/aprendizagem que pretendem utilizar nas suas intervenções de estágio.

No âmbito da prática, em ambas as instituições, é estimulada a reflexividade. Contudo, na UL a reflexão foca-se no desempenho individual e na eficácia da aplicação da estratégia escolhida e na UM centra-se nas competências-chave da CPF. É ainda de salientar que, na UL, há uma tendência para estimular os estudantes a fundamentarem as decisões da prática a partir reflexão acerca da teoria. Na UM utiliza-se normalmente a lógica inversa, isto é, os estudantes refletem acerca da teoria com base nas suas experiências práticas. Estas tendências estão patentes na estrutura curricular da formação, dado que na UL o estágio ocorre apenas no final da formação (terceiro e quarto semestres) e na UM a CPF está equitativamente distribuída pelo período de formação.

4.3. Relação entre formação inicial e conhecimento profissional

Todos os estudantes entrevistados evidenciam uma forte identificação com a profissão docente e consideram que a formação inicial influencia o desenvolvimento da sua identidade profissional. Os Coordenadores e Supervisores consideram que a reflexão dos futuros professores acerca dos seus desempenhos práticos contribui em grande medida para a construção dessa identidade.

Verifica-se que todos os participantes do estudo estão conscientes da condição mutável da realidade escolar atual. Estes consideram que as competências desenvolvidas durante a formação inicial permitem o desenvolvimento da capacidade de adaptação a novas situações. Assim, de acordo com o que é estabelecido pelo processo de Bolonha, considera-se que estes dois programas de formação inicial preparam os futuros professores para o exercício da profissão docente, através da aquisição de um conhecimento profissional adequado para a inserção na profissão docente. Salvaguarda-se, no entanto, a necessidade de os (jovens) professores continuarem a investir na sua formação ao longo da vida.

5. Conclusão

Ambos os programas de formação têm pontos fortes e pontos fracos, mas existem aspetos que podem ser considerados, ao mesmo tempo, pontos fortes e fracos, dependendo da perspetiva de análise adotada. Todavia, considerando os contextos específicos (nacionais e institucionais) em que se inserem os programas de formação estudados, podemos concluir que estes se revelam adequados e contribuem para a formação de docentes qualificados. Estes programas contemplam as "imposições" do processo de Bolonha, e estimulam a reflexão e o crescimento profissional dos futuros professores, permitindo o desenvolvimento de uma identidade profissional ancorada em conceções realistas sobre o ensino e a realidade docente.

6. Referências bibliográficas

Alarcão, I., Tavares, J. Supervisão: conceitos e práticas. In: I. Alarcão, J. Tavares, 2010. Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 15-44. Coimbra. Almedina. 2ª Edição.1987.

Ball, D., Cohen, D. Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In: L. Darling Hammond e G. Sykes, 1999. Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice. 3-32. San Francisco, California. Jossey-Bass Inc., Publishers. 1ª Edição.

Bardin, L. (2011). Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70, Lda. 5ª edição. 1977, Presses Universitaires de France.

CCE. (2007). Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas. Comissão das Comunidades Europeias. Retirado de http://eurlex.europa.eu/ LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. The design of teacher education programs. In: L. Darling-Hammond e J. Bransford, 2008. Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. 390-441. San Francisco, California. Jossey-Bass. 1ª Edição.

Day, C. Emotions and identities. In: A passion for teaching, 2004. 44-61. Oxon RoutledgeFalmer.

Dewey, J. The relation of theory to practice in education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre e K. Demers, 2008. Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. 787-799. New York. Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators. 3ª Edição. 1990.

Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Porto. Porto Editora. 4ª Edição. 1984.

ETUCE. (2008). Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper. Brussels. European Trade Union Commitee for Education. Retirado de http://etuce. homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf

Galvão, C., Reis, P. Um olhar sobre o conhecimento professional dos professores: o estágio de Sofia. REVISTA DE EDUCAÇÃO, Vol. XI, nº2, 2002, 165-178.

Gaspar, M. I., Roldão, M. Desenvolvimento curricular: conceito ou conceitos? In: I. Gaspar e M. Roldão, 2007. Elementos do desenvolvimento curricular. 17-47. Lisboa. Universidade Aberta. 1ª Edição.

Lopes, A., Pereira, F. Everyday life and everyday learning: the ways in wich pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION, Vol. 35, No. 1, 2012, 17-38.

Pacheco, J. Currículo: conceituação. In: J. Pacheco, 2007. Currículo: teoria e práxis. 15-20. Porto. Porto Editora. 3ª Edição. 2001.

Ponte, J., Oliveira, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. REVISTA DE EDUCAÇÃO, Vol. XI, nº2, 2002, 145-163.

Rodgers, C., Scott, K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers, 2008. Handbook of Research on Teacher Education: enduring questions in changing contexts. 697-705. New York. Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators. 3ª Edição. 1990.

Snoek, M., Žogla, I. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In Swenen, A. e Klink, M., 2009. Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators. 11-27. Heidelberg. Springer. 1ª Edição.

Sutherland, L., Howard, S., Markauskaite, L. Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. TEACHING AND TEACHER EDUCATION, N.º 26, 2010 455-465.

Rodrigues, F. (2013). Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores. O ensino das ciências em duas instituições de ensino superior europeias. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal.

Tavares, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: I. Sá-Chaves, 1997. Percursos de formação e desenvolvimento profissional. 59-77. Porto. Porto editora. 1ª Edição.

COMO FORMAR HOJE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE AMANHÃ? REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A AVALIAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Clara Anunciação
Universidade de Lisboa

Assim como a escola assume as mudanças que a sociedade promove, também a profissão docente se vai alterando e adaptando às necessidades sociais e concomitantemente vai redefinindo o seu papel de principal agente educativo.
Após a consagração de estudos a respeito dos alunos e da escola, as ciências da educação têm as suas atenções voltadas para os professores, centrando-se o debate na sua formação e no seu estatuto. Tanto a competência, como a autoridade dos professores têm sido colocadas em causa, devido a condicionalismos histórico-sociais como, por exemplo, o acesso à profissão docente de licenciados de diversas áreas como meio de iniciar uma carreira (transitória na área da educação). A contínua desvalorização do estatuto docente tem levado o governo a adotar sucessivas reformulações legislativas que procuram não só a restrição no acesso à carreira, mas também a própria dignificação da profissão docente.
Uma das últimas medidas implementadas visa a realização de uma prova de acesso à carreira docente, restrita a todos os profissionais de ensino com menos de cinco anos de serviço. Apesar de as instituições de ensino superior (Escolas Superiores de Educação e Universidades) serem vistas com alguma desconfiança pela entidade tutelar da educação, as medidas adotadas não são, no geral, preventivas de modo a assegurar que a carreira docente seja apenas acessível a quem se sente vocacionado e preparado para lecionar. Porque não, então, exigir às instituições de ensino superior a restrição de acesso à carreira dos próprios docentes que forma, antes mesmo de cada um deles iniciar o seu percurso formativo? Não deveriam, de facto, ser aquelas as principais responsáveis pelo afunilamento dos candidatos no acesso à formação inicial docente, impondo, naquele ponto de partida, uma série de critérios a serem tidos em conta para o desempenho da função, procurando, assim, o recrutamento dos candidatos mais aptos e vocacionados para o ensino?
Contrariamente, as medidas políticas levadas a cabo pelas entidades reguladoras do nível macro da educação são de carácter paliativo, não penalizando nem co-responsabilizando as instituições, mas sim o próprio professor. Este, mal acede à carreira escolhida, e na qual foi aceite, começa a ser excluído da própria profissão.
A presente proposta de comunicação, seguindo a temática sugerida pelo XII Congresso SPCE, tem como objetivo focar as recentes políticas educativas, abordando algumas fragilidades e constrangimentos da profissão docente, especificamente na formação inicial de professores e no seu processo avaliativo, procurando responder, mediante o quadro teórico-conceptual traçado, à questão-chave "como formar hoje professores para a escola de amanhã?".

Palavras-chave: carreira docente; formação inicial de professores; avaliação docente; políticas educativas.

Qualquer plano que visa reduzir a despesa pública tem necessariamente de enfrentar muitas resistências e, por isso, tem que ser "imposto" com grande determinação, sem cedências, mas partindo de uma lógica de intervenção e de actuação assente na racionalidade, no critério, no rigor e no bom senso[1].

1. Introdução: a profissão docente

A democratização do sistema educativo em Portugal acarretou a "massificação do ensino" cuja principal consequência está bastante visível na sociedade dos nossos dias: todos nós conhecemos um caso, ou mais, de um jovem com qualificações ao nível do ensino superior – licenciatura ou mestrado, que não tem emprego na sua área de especialização, sendo, assim, obrigado a investir noutras áreas para ingressar, em tempo útil, no mercado de trabalho. Não raras vezes, esse caso é o de um professor, quer, porque ao terminar a licenciatura, acedeu à profissão com habilitação própria, quer porque sendo um professor com formação especializada em ensino, não consegue encontrar trabalho na sua área.

Segundo os números divulgados pelo DGEEC, o número total de docentes em exercício de funções nos ensinos pré-escolar, básico e secundário passou de cerca de 142 mil no ano de 1990 para 175 209 em 2000, atingindo, em 2005, o pico de 185 157 profissionais do ensino no ativo. A partir daí, o número tem decrescido até atingir os 150 311 no ano de 2013[2]. Este decréscimo tem que ver não só com o desprestígio que a profissão docente alcançou, mas principalmente com as práticas de reorganização escolar que passam pelo aumento de número de alunos por turma ou pelo acréscimo de carga horária, o que permite que menos professores lecionem a mais alunos por mais horas.

No entanto, as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial de professores, continuam a dispor de vagas para o ingresso em cursos que permitem o acesso à docência.

Ora, a formação "em massa" de novos educadores leva a que muitos professores, oriundos de diferentes estratos sociais, e possivelmente ambicionando outro futuro que não passe pela docência até ao fim da vida, acedam à profissão, após a formação necessária, e usufruam do estatuto social mas sem garantias de que o seu trabalho seja contínuo. Os professores que não conseguem colocação nas escolas sujeitam-se a trabalhos mal remunerados, por vezes fora das suas áreas de especialidade. A fragilidade da sua condição económica contribui para a degradação do estatuto e da imagem docente e, claro, levanta problemas no que diz respeito à cultura e à identidade de uma classe que já foi, no passado, uma das mais prestigiantes da sociedade.

---

[1] Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no séc. XXI*. 2.ª edição. Lisboa: Oficina do Livro, p. 95.

[2] Dados disponíveis para consulta no site Pordata, acessível em http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-240 (consultado em 25 de junho de 2014).

> *Em meados do século passado, os professores estavam investidos de um poder social, cultural e simbólico que lhes conferia grande prestígio junto das populações e lhes advinha da sua relação com o poder estatal, como funcionários públicos. O Estado Novo arquitectou um perfil profissional dos professores recuperando as dimensões de missão e sacerdócio, articuladas com o desempenho profissional e a condição social de meio-termo – um apóstolo da "verdadeira escola portuguesa", católica e nacionalista, na esteira das "gloriosas tradições" da pátria*[3].

Apesar de o relatório TALIS 2013[4], publicado recentemente, apresentar dados como 82% de professores estarem no ativo a trabalhar a *full-time* e 83% de professores estarem efetivos, no que diz respeito à vinculação profissional, muitos docentes encontram-se, hoje em dia, sem lugar na escola. Em vez disso, os profissionais de ensino exercem o seu papel de agente educativo e desenvolvem-se profissionalmente no mercado paralelo da educação, centros de formação ou de explicações. Perante a comunidade, composta de alunos e encarregados de educação, todos eles com experiências educativas de vária ordem, o professor é visto como aquele que se esforçou nos estudos e que investiu numa carreira que não recompensa.

Devido a este contexto social, de rápida degradação da imagem docente e de uma desvalorização progressiva do estatuto, para o qual o contexto político, regido pela austeridade, também contribuiu, as políticas educativas têm apostado no rigor da formação inicial e da seleção dos recursos humanos na educação, numa perspetiva já apontada por Nóvoa de que seria preciso *dotar a profissão docente de mecanismos de selecção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade*[5].

2. Dos constrangimentos da profissão docente: formação e perfil

A Lei de Bases do Sistema Educativo[6], que constitui a pedra basilar da reestruturação moderna da educação em Portugal, estabelece, no art.º 30º, a formação que o professor deve ter para responder eficientemente às exigências da sua função. O professor deve possuir: a) uma formação inicial de nível superior bastante geral; b) uma formação contínua, complementar à primeira; c) uma *formação flexível que permita a reconversão e flexibilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional*; d) uma formação integrada; e) uma formação em práticas metodológicas; f) uma *formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante*; g) uma formação que estimule a investigação e, por fim, uma *formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem*.

Partindo destes princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, o diploma estabelece no artigo seguinte a qualificação do docente e o perfil de

[3] Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: edições Colibri, p. 30.
[4] OECD (2014), *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey,* TALIS, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en, p. 4.
[5] Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, p. 30.
[6] Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

competência exigido para o desempenho da profissão. Posteriormente, pela redação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o perfil de desempenho comum do professor vai ser definido por quatro dimensões: o desempenho profissional, social e ético; o desenvolvimento ensino-aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Conforme o quadro apresentado[7], é possível compreender que o percurso profissional do professor é marcado por diferentes etapas e que são estas que redefinem o docente à medida que o tempo vai passando e a experiência se vai acumulando. Ou seja, as instituições de ensino superior são fundamentais no processo de preparação para a docência na formação inicial de professores, mas não formam um professor. Nessa altura, os candidatos são ainda alunos. Só mais tarde, na escola, é que os alunos se transformam em professores, num longo e contínuo processo de desenvolvimento.



Quadro 1 – Principais etapas do desenvolvimento profissional do professor.

Ainda segundo o DL n.º 240/2001,

> *às instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.*

Para responder ao urgente défice de professores no sistema educativo que se alargou para abranger não só alunos de todos os estratos sociais, mas também uma múltipla oferta que pudesse dar resposta aos elevados níveis de abandono escolar (cursos profissionais), as instituições começaram a formar docentes, não levando, por vezes, em conta a preparação necessária que um profissional do ensino deve ter. Assim, a redação deste diploma responsabiliza as instituições formadoras uma vez que serão estas que certificamos candidatos à docência.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, surgiu, entretanto, para legislar um modelo sequencial de formação segundo o qual, o primeiro ciclo de estudos, correspondente à licenciatura, é a formação de base (3 anos) e o segundo ciclo de estudos, o mestrado (2 anos), é o complemento formativo, com o qual se pretende reforçar e aprofundar a formação académica, bem como a formação educacional em geral, contemplando a didática e a iniciação à prática profissional dos futuros docentes.

É possível ler neste diploma a preocupação com a formação inicial docente, pela referência aos vários estudos internacionais que sublinham que o nível de ensino do

[7] Anunciação, C. (2013). *A profissão docente e o eterno retorno à escola: a formação inicial de professores*. AFIRSE (acessível em http://http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf), p. 321.

professor será tanto ou mais elevado quanto melhor for a sua formação base e quanto mais aprofundados forem os seus conhecimentos.

> *Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente.*
> *Acresce que a necessária renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer-se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores.*
> *As melhores práticas e robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas.*

De facto, o relatório TALIS 2013 vem confirmar que os professores que mais sabem, são os mais confiantes nas suas aptidões para lecionar e que os alunos destes professores têm tendência para melhorar o seu desempenho escolar e tornarem-se mais motivados para aprender. Consequentemente, face à resposta positiva dos alunos, os professores têm tendência para usar práticas instrutivas mais efetivas, tornando-se, então, mais empenhados no seu trabalho e apresentando elevados níveis de satisfação[8].

3. Dos constrangimentos da profissão docente: a avaliação na profissão

A avaliação, parte integrante de qualquer processo formativo onde desempenha um papel regulador no desenvolvimento profissional, é um conceito pluridimensional. Importa distinguir, no âmbito da nossa comunicação, as dimensões da avaliação formativa e a da avaliação sumativa. A primeira dimensão tem como objetivo a recolha de informação para a melhoria do desenvolvimento no processo. A segunda dimensão visa a seleção, a classificação e/ou a certificação.

Tendo em conta a pluridimensionalidade da avaliação, também temos de ter em conta a multiplicidade de fontes que o processo avaliativo deve contemplar.

> *(…) uma das características importantes de um sistema de avaliação de professores de qualidade reside na utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho*[9].

Segundo a revisão de literatura anglo-saxónica, há outras distinções que importam clarificar no que diz respeito à avaliação. Por exemplo, é diferente avaliar a competência, o desempenho ou a eficácia do professor. A competência apresenta-se como o conjunto de conhecimentos específicos que o professor detém. O desempenho diz respeito ao modo como o professor opera consoante a sua competência e o contexto de trabalho e, por último, a eficácia é o efeito que o desempenho do professor tem nos alunos. Ou seja, esta última não está apenas dependente das duas primeiras, mas

[8] TALIS 2013, p. 22.
[9] Stronge como em citado em Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 39

também das respostas dos alunos[10]. Assim, é necessário perspetivar a avaliação docente conforme estas conceções e o objetivo pretendido.

Atualmente está em vigor a avaliação do desempenho docente, que é a avaliação formativa, e a segunda é a que surge agora com a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC).

O art.º 39º do Estatuto da Carreira Dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário[11], dedicado à avaliação do desempenho, desenvolve-se segundo os princípios defendidos no art.º 36º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que lança as bases, por um lado, de uma retribuição e carreira compatíveis com as habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais dos docentes, e, por outro lado, da progressão na carreira relacionada com a avaliação de toda a atividade desenvolvida na instituição educativa.

Estes princípios desenvolvidos mais tarde nos diplomas n.º 409/89, de 18 de novembro, e n.º 139-A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira Docente), compreendiam a estrutura e o desenvolvimento da carreira docente e declaravam o objetivo de ver consagrada esta carreira como única, promovendo, para isso, significativas inovações, mediante as quais se pretendiam *efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente*. As inovações eram a aceleração na carreira devido ao reconhecimento por mérito excecional, a estimulação da assiduidade e ainda a avaliação do desempenho dos docentes,

> *com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira. As situações cuja verificação pode fundamentar a atribuição de uma avaliação negativa revestem carácter rigorosamente objectivo e incidem sobre os aspectos da relação docente/aluno, participação do docente na comunidade escolar e formação contínua, nos quais a final se consubstancia toda a atividade docente*[12].

O objetivo deste enquadramento institucional era precisamente a criação de condições para a crescente *valorização social e profissional dos educadores, determinando a melhoria qualitativa do exercício da função docente*[13], apoiada numa estrutura remuneratória, que premiava o mérito dos professores. Esperava-se, assim, que a carreira docente não só atraísse possíveis candidatos para a profissão, mas também sustivesse os profissionais que já tinham ingressado na carreira a título provisório.

Também Faure, em 1973, defendia que o aumento dos resultados deveria ser proporcional aos gastos com o pessoal docente.

> *Es preciso por tanto buscar formas de enseñanza de la mayor "rentabilidad" posible, si no se quiere que los gastos de funcionamiento alcancen un nível tan alto que impida la modernización de los sistemas educativos. Esta es una condición esencial para la elevación del prestigio social y la valoración de los docentes en las sociedades contemporâneas*[14].

O Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, regulamenta a necessidade de integrar no sistema educativo *aqueles que estão melhor preparados e vocacionados para o*

[10] Simões, 2002, pp. 13-14.
[11] Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
[12] Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
[13] Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro.
[14] Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. *et alii* (1973). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza/ UNESCO, pp. 300-301.

ensino, mediante a realização de uma prova. A aprovação nesta é *requisito prévio exigível aos candidatos a concurso de seleção e recrutamento de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que ainda não tenham integrado a carreira.* A prova procura *assegurar mecanismos de regulação da qualidade do exercício de funções docentes, garantindo a comprovação de requisitos mínimos nos conhecimentos e capacidades transversais à lecionação de qualquer disciplina, área disciplinar ou nível de ensino* pela verificação no domínio de competências como a leitura, a escrita, o raciocínio lógico e crítico na resolução de problemas, isto no âmbito geral, e, especificamente, o domínio dos conhecimentos e capacidades próprios de cada grupo de recrutamento e nível de ensino. A legislação considera, assim, que esta prova vem complementar tanto os processos de avaliação da formação inicial, desenvolvida nas instituições de ensino superior, como a avaliação realizada ou a realizar em exercício de funções. Além disso, ainda segundo este decreto-lei, pretende-se que a PACC seja o elemento que desponte a *natural diferenciação formativa* que decorre das díspares ofertas curriculares de formação inicial de professores, aliando isto à criação de uma *elevação dos padrões de qualidade de ensino*.

Assim, é considerado pessoal docente aquele que é

> *portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e capacidades*[15].

Ou seja, é possível um candidato à docência, formado pelas instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial docente e pelo acesso dos candidatos a esse tipo de formação, terminar o curso e ainda não ser considerado legalmente professor, apenas porque ainda não demonstrou, perante o ministério, possuir os conhecimentos considerados essenciais.

É, no entanto, discutível se um exame constitui o meio mais favorável para selecionar os candidatos, uma vez que o fracasso numa prova escrita poderá condicionar o ingresso numa carreira que, à partida, tem mais para avaliar do que meros conhecimentos teóricos.

> *Pero los métodos de selección non sólo criticables desde el punto de vista de los principios y de la filosofía de la educación; también lo son de los desde el punto de vista práctico. En efecto, sería difícil probar que permiten predecir con seguridad si un individuo tiene las aptitudes requeridas para ejercer una determinada carrera*[16].

4. Considerações finais – como formar hoje os professores para a escola de amanhã?

Em suma, a presente comunicação pretende salientar os seguintes pontos:

1) Perante os contínuos desafios que o sistema educativo tem enfrentado, o governo tem procurado legislar com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino e de promover o sucesso escolar.
2) Para responder à política de austeridade, as medidas implementadas na educação visam uma reorganização escolar que assuma uma gestão e uma reorganização dos recursos humanos mais eficiente.

[15] Art.º 2 do Estatuto da Carreira Docente, pela redação do Decreto –Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro.
[16] Faure *et alii*, 1973, p. 140.

3) Em relação ao pessoal docente, as políticas educativas têm procurado por um lado restringir o acesso à profissão e, por outro lado, penalizar os professores que não sejam considerados bons.
4) Estas políticas educativas têm investido na avaliação como procedimento não de melhoria da prática docente, mas de seleção e categorização dos professores.
5) A prova de acesso à carreira docente é a mais recente medida implementada que coloca a tónica na avaliação sumativa, procurando certificar tal como a formação inicial docente.
6) O objetivo dessa prova é elevar o nível dos professores para dignificar o estatuto e valorizar a profissão docente.

A incidência no domínio dos conhecimentos, que a formação inicial procura dotar os professores e que a PACC procura certificar, é apenas parte da remodelação estrutural educativa que o governo pretende levar a cabo para obter os melhores recursos humanos na educação. Seguindo critérios de rigor e exigência, as políticas educativas visam não só a constituição de um corpo docente bem preparado e estável, que possa valorizar o estatuto da classe, mas principalmente a implementação de um ensino de qualidade.

Tal como se defende (entre outros, Nóvoa), que a formação inicial docente deve passar para "dentro" da profissão, também a avaliação deve vir da escola e ser realizada na escola, servindo para melhorar a instituição escolar. Tendo em conta o processo de desenvolvimento profissional do professor, faz sentido que seja no desempenho na sala de aula que estes profissionais mostrem o seu valor.

Se o objetivo da PACC é a de regular a entrada de professores na carreira, à semelhança do que existe noutras profissões (solicitadoria, engenharia, etc.) ou até mesmo do que já existiu na docência (os candidatos às escolas do magistério primário efetuavam um exame de admissão[17]), então parece ser necessário repensar a prova na perspetiva dos destinatários, considerando a sua habilitação literária atual, o mestrado em ensino, cuja estrutura curricular e a certificação é da responsabilidade das instituições de ensino superiores. Estas têm considerado como requisitos de entrada no mestrado profissionalizante a média que, abaixo dos 14 valores, implica a realização de uma prova de Português. No entanto, poucas são as instituições que se asseguram de que recrutam apenas os que sentem vocação para o ensino.

Se, por outro lado, a PACC pretende ser um instrumento, como se defende, para elevar o estatuto docente, há, então, que repensar o modo como está a ser aplicada. Isto porque se num primeiro momento, esta prova foi pensada para toda a classe docente em exercício de funções, terminou depois por ser regulamentada apenas para os professores que têm menos de 5 anos de tempo de serviço. Ou seja, é possível um professor, após a formação inicial de professores, ter lecionado, e ter, assim, acedido à profissão, para depois se ver submetido a ter de comprovar os seus conhecimentos. Mais do que dignificar o estatuto docente, esta prova poderá ser tida como a última humilhação para muitos docentes que, depois do investimento feito na profissão, optam por abandonar a carreira. Possivelmente serão os melhores profissionais a fazê-lo por não se acharem limitados nas suas escolhas.

De acordo com os estudos efetuados[18], este tipo de avaliação sumativa que procura selecionar os professores penalizando mais do que premiando é menos defendido do que uma avaliação que valoriza o mérito dos docentes mais capazes.

Tendo em conta os números do insucesso escolar, ao governo, que tem metas educativas a cumprir face às exigências externas internacionais, interessa

[17] Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, p. 27.
[18] Simões, 2000, pp. 45-6.

principalmente, não a competência ou o desempenho profissional docente, embora não os possa, obviamente, descartar, mas a eficácia dos agentes educativos junto dos alunos, que se querem mais letrados, com mais habilitações literárias e que obtenham a escolaridade obrigatória, agora estabelecida no último ano do ensino secundário.

Tendo em conta as diretrizes tomadas a nível macro, dificilmente os professores serão avaliados na sua eficácia mediante o papel educativo que representam hoje.

> *Queda por decir que la mutación fundamental que provoca la formación de los educadores se refiere al hecho de que éstos tendrán en lo sucesivo como tarea esencial de la educar la personalidad y abrir acceso al mundo real*[19].

Formaremos professores hoje para a escola de amanhã sempre que formos coerentes nos critérios de seleção, de formação e de avaliação, respeitando a identidade e a cultura da classe docente.

A avaliação dos professores pode ser pensada como um mecanismo que recolhe informação sobre o mérito, ajudando nas decisões relacionadas com o acesso e permanência daquele na profissão. É possível, assim, potenciar o desenvolvimento profissional, procurando incessantemente a melhoria da qualidade do ensino. Caso a avaliação formativa seja, de facto, um instrumento então todos poderão beneficiar dela. Os professores serão avaliados sabendo que estão a fazer algo para melhorarem as suas práticas educativas. Isso refletir-se-á na qualidade de ensino, beneficiando alunos. Em última instância, a escola beneficiará e poderá desenvolver-se eficazmente, pois a mudança é implementada numa perspetiva de dentro para fora.

> *A criação de mecanismos de apoio ao plano de desenvolvimento pessoal, ao longo de toda a carreira, que envolve oportunidades, tanto para o aperfeiçoamento de destrezas relacionadas com o trabalho, como para o desenvolvimento da visão pessoal e organizacional, não é apenas desejável para os professores do século XXI, mas absolutamente essencial. A avaliação e o plano de desenvolvimento da escola têm de ser apoiados pelas culturas de desenvolvimento individuais e colegiais que encorajam a compreensão e a confiança, as noções de falibilidade humana (em vez da infalibilidade), a colaboração em vez da competição, a participação e sentido de posse em vez de passividade e condescendência*[20].

[19] Faure *et alii*, 1973, p. 302-303.
[20] Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora, p. 175.

5. Referências bibliográficas

Anunciação, C. (2013). *A profissão docente e o eterno retorno à escola: a formação inicial de professores*. AFIRSE
(acessível em http://http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf)
Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora
Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro.
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro.
Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.
Estatuto da Carreira Dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1990). Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. *et alii* (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/ UNESCO.
Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no séc. XXI*. 2.ª edição. Lisboa: Oficina do Livro.
Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do desempenho profissional*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
OECD (2014), *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey,* TALIS, OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en*
Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: edições Colibri.
Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente – contributos para uma análise crítica*. Lisboa: texto editora.

O CORDEL COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

Cicera Sineide Dantas Rodrigues [1], Hugo de Melo Rodrigues [2], Maria Socorro Lucena Lima [3]

[1] Professora do Departamento de Educação da URCA, Crato-CE, Doutoranda em Educação PELA UECE, Fortaleza, Ceará . Bolsista do Programa Observatório da Educação/CAPES-Projeto em rede UECE, UFOP e UNIFESP, e-mail: cicerasineide@hotmail.com

[2] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Graduando em Teatro pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Fortaleza, Ceará. Bolsista FUNCAP, e-mail: hugode@hotmail.com

[3] Professora e pesquisadora do Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará. Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, com estágio na Universidade do Minho – Portugal, e-mail: socorro.lucena@uol.com.br

Resumo

Este estudo é parte da pesquisa 'Formação de professores: A leitura na Aprendizagem da Profissão', projeto integrado entre a Universidade Estadual do Ceará-UECE e a Universidade Regional do Cariri-URCA, ambas no Brasil. A presente investigação buscou refletir sobre a trajetória de formação leitora de estudantes do curso de Pedagogia compartilhada em versos de cordel. O estudo evidenciou que o cordel é um instrumento de expressão da cultura popular que pode ser utilizado como possibilidade pedagógico-investigativa na formação docente, contribuindo para a reflexão de temas relevantes para o campo da educação.

1. Leitura e formação docente- entre conhecimentos e saberes da experiência

O caminho para o conhecimento em toda e qualquer área de estudo passa pelo acesso e prática contínua da leitura. O ato de ler contém em si o princípio da totalidade e da dinamicidade que envolve o próprio movimento da realidade humana e social. Nesse sentido, homens e mulheres como seres sociais, ao longo da história investem em um processo permanente de produção cultural, interpretando e reinterpretando o mundo à luz de conhecimentos sistematizados, ou fundamentados em saberes da experiência, construídos cotidianamente.

Os diferentes tipos de conhecimentos e saberes humanos-sociais mantém entre si um diálogo constante, formando um todo dialético. Isoladamente, o saber da experiência perde força e sentido. Por isso, deve ser compreendido à luz de um conhecimento mais sistemático, intencional e científico. Do mesmo modo, o conhecimento científico torna-se vazio se não toma o cotidiano, o saber da existência, como base primordial. Faz-se aqui a exaustiva e necessária defesa de que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (Freire, 1994, p. 11). Para tanto, as escolas e as instituições formativas em geral não podem perder de vista os saberes da experiência que se constituem

> na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos [...] O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (Bondía, 2002, p. 26-27)

É especialmente na escola que o campo dialético da leitura torna-se mais evidente. Para tal, é importante que os docentes e os estudantes assumam a compreensão de que "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (Freire, 1994, P.11).

É o professor (mas não somente ele), que tem o papel fundamental de contribuir para a formação das novas gerações. É, principalmente, ele, que carrega a responsabilidade social de apresentar aos estudantes os vastos horizontes do conhecimento, estimulando-os à prática de uma leitura disciplinada, diversificada e constante, prática esta que deve perdurar por toda a vida, para além do chão da escola. No entanto, a formação de leitores vem se mostrando como um dos principais desafios no campo educacional brasileiro, "sendo o ato de ler concebido por grande parte dos professores e alunos como uma atividade difícil, enfadonha e sem sentido" (Silva, 2010, p.18).

Entendemos que há limitações sociais, políticas, culturais e econômicas que contribuem significativamente para fortalecer essa perspectiva de rechaçamento à leitura por parte dos docentes e discentes, sobretudo quando se observa que

> no Brasil, a formação aligeirada- ou de meia tigela- dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudo-leitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos. Leitores de cabresto e outras coisas assim (Silva, 2009, P.01).

O mais importante é perceber que o fracasso na formação da cultura leitora se agrava à medida que os próprios docentes se afastam da prática da leitura ou concebem texto e contexto como dois momentos separados, assumindo uma visão acrítica do conhecimento, do cotidiano e da leitura.

Diante do exposto, os cursos de formação docente não podem prescindir de desenvolver debates e estudos acerca da formação leitora dos futuros professores, entendendo que "o fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura" (Silva, 2009, P. 01-02).

Foi pensando nessa questão que desenvolvemos o projeto de pesquisa "Formação de professores: A leitura na Aprendizagem da Profissão". O mesmo é um trabalho integrado de pesquisa entre a Universidade Estadual do Ceará-UECE e a Universidade Regional do Cariri-URCA, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ.

O presente Artigo é constituído por elementos dessa pesquisa mais ampla. Durante o primeiro semestre de 2011 realizamos encontros com 15 estudantes do Curso de Pedagogia da URCA[1]. Durante esses encontros, dentre outras questões, os estudantes contaram as suas histórias de leitura, trazendo à tona concepções e memórias de formação leitora.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, já que esta permite a análise e interpretação de "dados que não são facilmente quantificados e são difíceis de serem percebidos" (Minayo, 2004, p. 21-22). Essa abordagem "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2004, p. 21-22).

Na coleta dos dados fizemos uso do grupo focal. Essa técnica apareceu no Brasil, inicialmente nos estudos da área de saúde, mas seu uso vem sendo "ampliado em vários outros campos, como os da psicologia, da educação, do serviço social, da sociologia". Podemos afirmar que o grupo focal é formado, geralmente, por "um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" (Powell e Single Apud Gatti, 2007, p.07).

A utilização do grupo focal como meio de pesquisa faz emergir uma "multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderia ser difícil de se manifestar" (Gatti, 2007, p. 09-14).

Em um dos encontros do grupo focal, foi realizada uma oficina pedagógica de cordel. Logo a seguir, os estudantes narraram as suas principais experiências de leitura - da escola à Universidade, utilizando o cordel como principal instrumento no compartilhamento de suas narrativas.

O principal objetivo do presente estudo é refletir sobre o processo de formação leitora dos futuros pedagogos, sujeitos dessa investigação. Conforme foi dito, eles

[1] Criada pela Lei Estadual n.º 11.191/86 e autorizada pelo Decreto Presidencial n.º 94.016, a URCA integra o Sistema de ensino superior do Estado do Ceará, estando vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia- SECITECE. Está sediada na região do Cariri. Atende a estudantes de cerca de 91 municípios dos Estados do Ceará, distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação lato e *stricto sensu*.

partilharam suas experiências leitoras por meio de versos de cordel, caracterizado nessa pesquisa como importante potencialidade pedagógica e investigativa.

2. O cordel como artefato cultural e fonte pedagógico-investigativa

O cordel pode ser compreendido como uma narrativa popular impressa. "A expressão literatura de cordel foi por séculos mais portuguesa do que brasileira. O nome refere-se à maneira pela qual os livrinhos muitas vezes ficavam pendurados em linhas esticadas entre dois suportes" (Slater, 1984, p. 16). Esse tipo de literatura popular "desempenha um papel importante na cultura nordestina. Por muitos anos ele foi o jornal do sertanejo, sendo em algumas décadas o único meio de comunicação existente" (Oliveira, 2011, p. 388).

Entendemos o cordel como um artefato cultural que tem a potencialidade de expressar os mais variados tipos de conhecimentos através de uma linguagem poética, rimada e singelamente popular. Enfim, "o cordel é um jornal, é divertimento, literatura, meio de difusão do conhecimento, de perpetuação da história e da cultura. É meio de expressão de sentimentos, meio de refletir e pensar a realidade" (Ceará, 1978, p. 17).

Trazer o cordel para a formação de professores é pensar a universidade como um espaço que deve se abrir para a interculturalidade, como um universo que precisa criar canais de diálogo entre as diferentes formas de linguagem. E assim, as mais diversas lógicas culturais podem dialogar e serem utilizadas como arsenais pedagógicos que favorecem a formação reflexiva dos alunos, permitindo que o campo pedagógico não se feche em uma concepção curricular que privilegia somente um tipo de manifestação cultural, normalmente aquela que responde aos anseios de uma cultura erudita, "entendida como de produção mais requintada porque mais elaborada por adequados mecanismos de sistematização e racionalização" (Tura, 2005, p.151).

Historicamente, "há uma dificuldade especial de estudar a cultura popular que se instituiu basicamente pela tradição oral e por seus poucos produtos literários" (Tura, 2005 p. 152). Entendemos que o contexto escolar e acadêmico não pode escapar da construção de uma concepção curricular que vislumbre a "circularidade entre culturas" (Ginzburg, 1987). Tal "termo, explica o relacionamento circular feito de influências recíprocas entre as culturas dominantes e dominadas" (Tura, 2005, p.155).

Privilegiar os elementos das diferentes culturas e linguagens é o caminho central para a incorporação e reelaboração de novos conhecimentos, entendendo-os como saberes que se entrelaçam, em "redes de significados que têm seus sentidos, lógicas, técnicas sendo construídas em lugares, por vezes, diferentes daquelas da cultura escolar" (Tura, 2005, p. 163). As subjetividades produzidas pelo currículo tomam como referencial as teorias pós-críticas que

> Distinguem o currículo como uma linguagem dotada de significados, imagens, falas, posições discursivas e, nesse contexto, destaca que nas margens do discurso curricular se comunicam códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas que, por vezes se imiscuem com o estabelecido, regulamentado e autorizado (idem, ibidem, 2005, p. 163).

Nessa direção, o cordel como expressão da cultura popular pode ser vislumbrado como potencialidade investigativa nas pesquisas que tratam da formação docente, contribuindo para a reflexão de temas relevantes para o campo educativo. No caso desse estudo, utilizamos o cordel como instrumento principal para investigarmos e refletirmos

sobre a leitura, evidenciando os olhares e experiências formativas de estudantes do curso de Pedagogia da URCA nesse universo.

É fato que, no Brasil, "a literatura de cordel chegou com colonizadores lusos, em 'folhas soltas' ou mesmo em manuscritos." No Nordeste, em fins do século passado, "a literatura de cordel surgiu e se fixou como uma das peculiaridades da cultura regional" (Diário Do Nordeste, 2010, p.02). Por sua vez, no Ceará,

> Os primeiros cordéis impressos datariam provavelmente, das primeiras décadas deste século. As informações que temos, revelam a edição de cordéis no Cariri, nas oficinas do Jornal 'O Rebate', fundado pelo Pe. Cicero, em Juazeiro, já nos anos vinte (Ceará, 1978, p. 17).

Fundada em 1991, a "academia de cordelistas do Crato", é atualmente uma das principais entidades que agrega os cordelistas da região do Cariri Cearense[2]. Esses poetas populares produzem cordeis sobre as mais diversas temáticas que "estão servindo para pesquisa e para leitura nas escolas" (Diário Do Nordeste, 2010, p.02).

Consideramos enfim que o cordel é um tipo de literatura que tem presença marcante no contexto cultural caririense, logo deve servir como fonte e base profícua para as reflexões sobre a leitura na formação docente.

3. Experiências de leitura de estudantes universitários partilhadas em versos de cordel

No dia 27 de junho de 2011 realizamos a oficina de cordel com a cordelista caririense Maria do Rosário Lustosa da Cruz. Com várias publicações em cordeis que abordam diferentes temáticas,

> Maria do Rosário tem uma endocrinologia vazada em emoções da natureza sertaneja, mais uma inteligência de capacidade cultural que a distingue como Vice-Presidente do Instituto Cultural do Vale Caririense – ICVC; Sócia da Academia dos Cordelistas do Crato; Segunda Secretária da Associação dos Poetas de Barbalha e Griô (Contadora de Histórias) pelo ponto de Cultura Lira Nordestino, em Projeto da Universidade Regional do Cariri-URCA. (Barbosa, 2011, p. 07)

Rosário Lustosa iniciou a oficina explanando sobre a história do cordel. Logo a seguir explicou sobre os aspectos formais dessa literatura popular. Demonstrou através da leitura de folhetos de cordel que nesse tipo de literatura "o corpo todo fala para enunciar as verdades que estão guardadas pelas sextilhas, embaladas pelas rimas, acolhidas pela métrica e traduzidas pela melodia" (Carvalho, 2011, p.05).

A cordelista instigou os participantes da pesquisa a produzirem algumas estrofes de cordel, refletindo sobre as suas principais experiências de leitura - da escola à

[2] O Cariri situa-se na região nordeste do Brasil, mantendo-se a uma distância média de 600 km de Fortaleza, capital do Ceará. Constitui um importante pólo comercial, turístico e cultural onde o centro está localizado no triângulo CRAJUBAR: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

universidade. Por meio da narrativa de cada um, fortaleceu-se a ideia de que experiência é tudo "aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação". (Bondía, 2002, p. 25-26)

3.1. Memórias de formação leitora traduzidas nos versos do cordel

O ensino de base teórica tradicional considera a leitura como algo que tem um fim em si mesmo. Nesta lógica, o que se sabe é que o aluno tem que aprender a ler sob a perspectiva da obrigatoriedade, transformando a leitura em uma prática enfadonha, repetitiva, memorizadora e sem sentido para os discentes. De acordo com os estudantes:

Na educação tradicional
O professor era o dono do saber
Não importava o aluno
Ele só queria ensinar a ler
E se o aluno não aprendesse
Não tinha nada a fazer (FR)

No geral era assim
Professor sem formação
Dava aula todo dia
E passava a lição
Se o aluno não entregava
Era vítima de agressão (DE)

Reiteramos que a escola não é a única instância de formação de leitores, porém tem uma importância fundamental nesse processo. É principalmente sobre ela que recai a responsabilidade de reverter o índice de não-leitores no Brasil. No tocante a essa questão, dados da pesquisa: "Retratos da Leitura no Brasil" revelam que "a leitura decresce muito entre os adultos, podemos supor que a escola não tem formado leitores para a vida inteira, talvez por práticas pouco sedutoras e obrigatórias, das quais o não-estudante procura se livrar assim que ultrapasse os limites da escola" (Cunha, 2007, p.15).

O exercício autoritário e opressor da leitura provoca um sentimento de desinteresse nos estudantes pelo ato de ler. Para entrar na universidade, normalmente, encontram-se diante de uma vasta literatura, composta, basicamente, por obras literárias que eles são obrigados a ler simplesmente para passar no vestibular. Das obras recomendadas e obrigatórias no ensino médio, os estudantes universitários dessa pesquisa destacaram as seguintes: Iracema, O tronco do Ipê, Isau e Jacó, O ano da morte de Ricardo Reis, A carta de Pero Vaz de Caminha, Fogo Morto, Coleção Melhores Poemas – Patativa do Assaré, Terra Sonâmbula, O Quinze, Dom Casmurro, O Cortiço, Lucíola, A Moreninha, dentre outras.

Há que se perceber que estas leituras são representadas por uma literatura rica, importantes fontes de conhecimentos. Porém, a prática da memorização a que os estudantes são submetidos faz com que eles não percebam a grandeza destas obras, que logo são esquecidas pelos mesmos:

No ensino médio os livros
Mostraram-se esquecidos
Depois de tanto tempo de estudo
Quase que um tempo perdido

Pois da lembrança o conteúdo
Mostrou que tinha fugido (FR)

Os dados coletados indicaram ainda que no ensino médio há uma prevalência da leitura dos conteúdos dos livros didáticos. As obras literárias, frequentemente são lidas de forma obrigatória para a realização das provas do vestibular. Pressupõe-se então que é incipiente e irrisório o incentivo a uma prática leitora mais plural, diversificada e prazerosa.

No ensino médio
Quase nada se ensinava
Só o livro didático
Era nos apresentado,
Cheguei à faculdade
Com muita dificuldade. (DA)

O ato de ler baseado na simples memorização conduz os estudantes a tomarem iniciativas que não contribuem para uma assimilação ativa dos conhecimentos. O principal objetivo do ensino passa a ser a obtenção de notas médias para escaparem de uma possível reprovação. Para isso, os estudantes utilizavam-se de alguns subterfúgios pouco formativos. É o que afirmam:

Eram leituras que não tinham um fim
Mas os alunos tinham muita esperteza
Da internet salvavam os resumos
Diziam que era seu com firmeza
O professor duvidava
Mas não tinha muita certeza. (FR)

Nesse horizonte, perde-se de vista a função social da escola, que é assegurar aos estudantes a incorporação de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, "de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana" (Brasil, 2010, p. 25).

Ao ingressarem na universidade as dificuldades com o campo da leitura tendem a aumentar. Os estudantes são postos diante de uma literatura de cunho técnico e científico, envolta por certo grau de complexidade que exige dos mesmos uma prática leitora contínua e disciplinada que, normalmente, não foi adquirida nos graus de ensino anteriores. Logo, os alunos tendem a continuar com a mesma lógica da leitura por memorização, com o intuito de conseguirem a nota que precisam para obterem aprovação semestre a semestre:

E se a leitura já é algo difícil
Imagine na universidade
Diante de palavras complicadas
Você encontra dificuldade
Só com o dicionário do lado
Tem alguma facilidade. (FR)

O ato de ler na universidade assume assim um caráter mais informativo do que formativo, sendo focalizado "apenas como 'recurso de aprendizagem', em detrimento do conhecimento sobre o processo de aprendizagem da leitura e sobre os efeitos sociais

que ela provoca no mundo letrado" (Benevides, 2002, p. 02). É grande a preocupação com a quantidade de textos e livros que os alunos precisam ler. Os estudantes da pesquisa revelaram essa inquietação nos trechos a seguir:

Já perdi a conta
De quantos livros tive de ler
Quase que enlouqueço
Por não os entender
Sem exagerar te digo
Para continuar na faculdade
Muita vontade tem que ter. (FR)

Os textos que antes tinham
Uma folha por vez
Hoje cada texto tem
Quase sempre dezesseis
E se não ler que preste
De dezesseis vira cem. (EV)

A postura leitora descrita deixa claro que "devido à quantidade de informações sobre práticas e teorias, a leitura pode ser compreendida apenas como meio de se estar informado. O conhecimento mesmo, como parte de um saber mais elaborado, fica posto de lado" (Benevides, 2002, p.02). Ademais, "a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada." Porém, a "critica à magicização da palavra" não anula a responsabilidade dos educadores e educandos de lerem, "sempre e seriamente, os clássicos nestes ou naquele campo do saber", adentrando nos textos e criando uma "disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes" (Freire, 1994, p.18).

É interessante observar que há uma mudança considerável nos tipos de leitura que marcam o tempo de preparação para o vestibular e o período de vivência na universidade:

Antes se lia romance
Hoje o romance morreu
E deu espaço a Vigotsky
Que a mente endoideceu
Piaget e Paulo Freire
Deram espaço a confusão em
Uma mente onde morava
Dom Casmurro e Lampião (EV)

A leitura encontra-se nos mais diferentes cantos e recantos da vida, não se restringindo aos domínios da escola ou da universidade. Logo, os modos de ler e os leitores mudam em cada contexto. Nessa perspectiva, os leitores apresentam experiências "com o mundo escrito bastante diferente daquela que o mundo letrado (o cânone escolar) define como uma leitura legítima, como o modelo ideal de leitura que deve fazer parte da formação de professores" (Benevides, 2002, p. 14). E é esse mundo de experiências leitoras e sócio-culturais que deve ser articulado às práticas de leitura a serem vivenciadas nos espaços formais de ensino, tendo em vista a formação de um sujeito-leitor mais crítico, consciente e reflexivo.

Considerações Finais

O que se leu nos escritos antecedentes não são mais do que resultados provisórios de uma realidade investigada. Têm como sustentáculo experiências que se misturam, se encontram e se interpenetram numa passarela de ideias movimentada por versos de cordel, revelando experiências de leitura de futuros professores. Socializamos nesse estudo nada mais do que processos analíticos que representam fragmentos de uma realidade, jamais vistos como desconectados de uma totalidade maior. São palavras, falas, ideias e pensamentos que mostram uma existência articulada a um contexto social, político, cultural e linguístico. Logo, não podem se desprender dessa conjuntura. Enfim, são enunciações de sujeitos que, por meio de singelos versos de cordel, materializaram aqui suas ideias e experiências leitoras.

Enfim, sabemos que a formação leitora do indivíduo é um todo complexo e contínuo, devendo abranger as mais diferenciadas experiências escolares e não escolares. Na retomada das narrativas de formação leitora dos estudantes universitários percebemos também que ainda subsiste nas escolas e universidades uma lógica de que existe uma leitura legítima, ideal, normalmente aquela que é representada por uma cultura erudita e letrada, baseada exclusivamente na leitura da palavra escrita. No entanto, sabemos que o ensino fragmentado dessa cultura, distante de uma leitura pautada em saberes do cotidiano, em uma leitura de mundo, vem se constituindo em um dos principais entraves na formação do sujeito-leitor.

Como consequência desse estudo, reconhecemos que a própria reflexão sobre a leitura nos cursos de formação docente pode provocar mudanças na rotina dos estudantes das licenciaturas, enquanto futuros mediadores da leitura. Ao pensar as suas próprias experiências de formação leitora na escola e na universidade, estes passam a se preocupar mais com suas práticas e modos de lidar com a leitura, buscando se inserir nesse universo de forma mais crítica e reflexiva.

Por isso, acreditamos que ler sempre, ler o mundo, ler a palavra, ler o universo que nos cerca, ler a própria leitura, ainda é o caminho para a constituição de sujeitos-leitores críticos e reflexivos, construtores e não apenas reprodutores de ideias. Ideias que ao mundo retornam, tendo em vista a sua transformação em algo sempre melhor. Isso não é permitido às 'pedras', nem às 'plantas', mas somente aos seres humanos que fazendo versos e reversos nomeiam as coisas do mundo, pois são antes de tudo, seres da práxis.

Referências bibliográficas

Barbosa, Geraldo Meneses (2011). Uma Apresentação. In: LUSTOSA, Rosário. 100 anos de Juazeiro registrados no cordel 1911-2011. Juazeiro do Norte: HB Gráfica.

Benevides, Araceli Sobreira (2002). O que revela o discurso de Professores sobre a sua leitura durante um curso de formação de professores. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Expressão, Mossoró, jan-dez.

Bondía, Jorge Larrosa (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. n.19.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e

Estratégias de Ação. Documento Referência, 2010.

Carvalho, Gilmar de (2011). O Cordel e Juazeiro. In: LUSTOSA, Rosário. 100 anos de Juazeiro registrados no cordel 1911-2011. Juazeiro do Norte: HB Gráfica.

CEARÁ (1978). Secretaria de Cultura, Desporto e Promoção Social. Antologia da Literatura de Cordel. Fortaleza.

Cunha, Maria Antonieta da (2007) Acesso à leitura no Brasil: Considerações a partir da pequisa. In: Retratos da Leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro, p.15.

DIÁRIO DO NORDESTE. Academia dos Cordelistas resgata tradição. Fortaleza, Ceará – Domingo, 14 de novembro de 2010, p.02.

Freire, Paulo (1994). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo, Editora Cortez.

Gatti, Bernadete Angelina (2005). Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. BrasÍlia: Liber Livro.

Ginzburg, C. (1987). O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras.

Minayo, Cecília de Sousa (org.) (2004). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, Joan Edson de. (2011) De uma casa cheia de gente, só resta um gato e uma canção: afeto e história em uma correspondência poética. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; Queiroz, Zuleide Fernandes de. Araújo, José Edvar Costa de. Holanda, Patricia Helena Carvalho. História da Educação Comparada: Discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**.** Fortaleza: Edições UFC.

Powell, R. A.; Single, H.M. (2005) Focus groups. International Journal of Quality in Heath Care. In: GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro.

Silva, E. A. da. (2010). Práticas de leitura na formação de professores. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará.

Silva, Ezequiel Theodoro da. (2009). O professor leitor. Disponivel em: http://leituraensino.blogspot.com/2009/10/o-professor-leitor.html. Acesso em: maio de 2011.

Slater, Candace. (1984). A vida no barbante**:** a literatura de cordel no Brasil. Otávio Alves Velho, tradução de. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Tura, Maria de Louders Rangel (2005). Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

O MODELO DE MADELINE HUNTER: UM CONTRIBUTO PARA A ANÁLISE DA CONTROVÉRSIA

Santos, Maria da Glória [1]
Seabra, Filipa [2]

[1] Laboratório de Educação a Distância da Universidade Aberta, Lisboa,
mariagloriasls@gmail.com
[2] Universidade Aberta, LE@D, CIEd-UM
fseabra@uab.pt

Resumo

Constituindo-se como, mais, um modelo de supervisão clínica, o Modelo de Supervisão de Hunter (1985, 1988, 1993), fruto de algumas características originais que o distinguem dos demais, foi gerador de grande controvérsia. Essas características provocaram alguma desconfiança por parte de especialistas e de professores, que o encararam como uma forma de avaliar os docentes sem qualquer preocupação sobre o seu desenvolvimento profissional, a sua autonomia e criatividade.

Neste artigo procura-se contextualizar esse modelo e analisar o seu *design* com base nas críticas de que foi alvo e nos argumentos de defesa apresentados pela autora.

Palavras-chave: modelos de supervisão; modelo de Hunter; supervisão pedagógica.

1. Introdução

Muitos são os modelos de supervisão pedagógica que têm vindo a ser implementados nas escolas. Do período em que o principal objetivo da supervisão incidia na avaliação dos professores, como é o caso dos modelos que tiveram como base as teorias científicas em que, através de investigações e aplicação de fórmulas matemáticas, eram definidos objetivos muito concretos para professores e o papel do supervisor consistia em medir o seu desempenho, aplicando medidas de remediação ou despedindo aqueles cujo desempenho fosse considerado mau, através da utilização de escalas de avaliação que se consideram ser objetivas, precisas e quantificáveis, deixando de lado a opinião pessoal do supervisor para assim se conseguir uma análise impessoal, até à "supervisão interpares, colaborativa, horizontal" (Alarcão & Roldão, 2010: 19), um longo caminho tem sido percorrido, e continua, ainda, a sê-lo.

De facto, durante muito tempo supervisão pedagógica e avaliação de professores foram entendidas como sinónimos e, apesar de todos aceitarem e defenderem que a supervisão pedagógica se dirige, antes de mais, à aprendizagem e ao ensino (Alarcão, 2008), não devemos esquecer que "os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores" (*Id., ibid.*: 12). Além disso, e ainda parafraseando Alarcão

> embora a tónica seja colocada na relação ensino-aprendizagem, convém ter presente que esse processo ocorre no ambiente institucional escolar, pelo que nem

> o supervisor nem os professores podem se circunscrever ao que acontece na sala de aula, pois a sala de aula funciona como um microcosmos de um universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade" (*Ibid*.: 12-13).

É nesse microcosmos, que é a sala de aula, que o modelo de supervisão de Madeline Hunter (1985,1988,1993), com um carácter essencialmente comportamentalista, insiste, fundamentalmente, na observação aí realizada e, tal como outros modelos de abordagem comportamentalista, "assenta na convicção da existência de um corpo de conhecimentos profissionais, consignados em modelos e técnicas enquadrados por teorias científicas que os candidatos a professores deveriam aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade científica ou técnica" (Alarcão, 2008: 18), descurando esse universo amplo que é a escola, enquanto organização que aprende e se desenvolve num *continuum* e em simultâneo com os seus profissionais.

Neste artigo, contextualizamos o modelo de supervisão de Madeline Hunter, analisando o seu *design*, com base nas várias críticas de que foi alvo, ao longo dos tempos, e nos argumentos de defesa e explicação do modelo apresentados pela sua autora. Além disso, estabelecemos, igualmente, uma relação com a situação da avaliação dos docentes no nosso país onde assistimos ao renascimento da tendência de aplicar uma racionalidade científica à avaliação e a uma necessidade de quantificação dessa mesma avaliação.

2. O Modelo Clínico de Hunter

De acordo com Killian e Post (1997), o Modelo de Hunter encontra as suas raízes no movimento neocientífico, herdeiro do movimento científico tão em voga nas primeiras décadas do século XX. Contudo, é no modelo de supervisão clínico que reside a génese do modelo de Hunter. De facto, tal como no modelo clínico, a sala de aula constitui-se como o espaço privilegiado da observação, como referem Garmston, Lipton e Kaiser, nos modelos técnico-didáticos, onde se inclui o modelo de Hunter, ser " utilizada a observação em sala de aula como principal fonte de feedback no reforço de um modelo de ensino específico e predeterminado, identificado como desejável" (2002: 40). Estes autores consideram que a abordagem da supervisão clínica presente no modelo de Hunter se delineia nas descobertas do processo-produto e na investigação de um ensino eficiente, evidenciando técnicas de observação e *feedback* que reforçam determinados comportamentos efetivos ou modelos pré-determinados de ensino que os professores devem seguir.

Hunter (1988) desenvolve, então, uma nova versão do modelo clínico de supervisão onde inclui a observação, a recolha de dados, a conferência de pós-observação e um período para correção. Adicionalmente, o seu modelo contém um conjunto prescrito de passos que os bons professores colocam em prática. E, um bom professor será alguém bem preparado, com conhecimentos sobre as relações de causa-efeito entre ensinar e aprender e com competências para situações instrucionais específicas. Ou seja, o ato de ensinar pode ser aprendido e desenvolvido, não podendo ser encarado como algo de inato a qualquer um.

Este modelo, implementado em inúmeras escolas de diversos estados norte-americanos, a partir da década de 80, do século passado, constituiu-se como um dos modelos de supervisão e instrução mais debatidos na altura. Com efeito, as investigações realizadas mostraram cenários díspares relativamente ao sucesso e aceitação do modelo por parte dos professores e das administrações escolares. Nos pontos que apresentamos de seguida, conceptualizamos este modelo e expomos,

igualmente, as análises ao mesmo, bem como a perspetiva da sua autora, Madeline Hunter.

2.1. Conceptualização do modelo de supervisão de Hunter

O modelo de supervisão de Hunter encontra-se intrinsecamente ligado à teoria da aprendizagem comportamentalista, enunciando uma lista com vários princípios de aprendizagem e com permanente recurso à investigação sobre a eficácia do ensino (Tracy, 2002). E, são, precisamente, estes fatores que determinam o controlo da supervisão que, aqui, não cabem nem ao professor nem ao supervisor.

Pajak (1993, citado por Tracy, 2002) insere este modelo na família dos modelos técnico-racionais, apelidando-o de modelo de tomada de decisões, sendo a supervisão e o ensino encarados como uma prática "racional, aperfeiçoada através da formação em técnicas específicas" (*Ibid*.: 53). Segundo este autor, os professores limitar-se-iam a ser meros consumidores de um conhecimento detido por especialistas, ou seja, as práticas eficazes de ensino encontrar-se-iam previamente determinadas e daí a inexistência de uma reunião de pré-observação, diferindo a conferência de pós-observação do modelo clínico, já que se pretende que "o feedback reforce a necessidade de predeterminar padrões de comportamento, ao invés de descobrir em conjunto novos significados" (*Id., ibid*).

Tal como podemos verificar no quadro 1, a estrutura da supervisão contempla cinco fases iniciando-se com uma formação contínua de carácter intensivo em que devem ser apreendidas as técnicas e as competências profissionais requeridas, no sentido de ensinar uma relação de causa-efeito entre comportamentos específicos do professor e os resultados dos alunos, seguindo-se a observação realizada em sala de aula e a tomada de notas (*script-taping*), a análise dos dados obtidos e, finalmente, a reunião de pós-observação orientada pelo supervisor com o objetivo de examinar e debater a performance do professor relativamente ao modelo e aos seus princípios de instrução (Killian & Post, 1997). Neste quadro, conseguimos, também, constatar a relação estabelecida entre a ação do professor e os comportamentos e aprendizagens dos alunos, já que a recolha de dados, durante a observação, recai sobre ambos.

Quadro 1 – O Modelo de Tomada de Decisões de Hunter

Fonte: Garmston, Lipton e Kaiser, 2002: 42

Modelo	Premissas básicas	Fundamentos psicológicos	Fontes de dados/métodos de recolha	Estrutura da supervisão	Características distintivas
Modelo de Tomada de Decisões de Hunter	A supervisão é um processo analítico de diagnóstico e prescrição baseado em princípios específicos da aprendizagem.	Orientação dominante: comportamentalista. Orientações secundárias: -humanístico-existencialista; -teoria cognitiva (no estádio 5 das reuniões).	Anotação detalhada das ações do professor e dos comportamentos subsequentes do aluno.	Ciclo de 5 fases: (1) formação contínua intensiva, no sentido de ensinar uma relação de causa-efeito entre comportamentos específicos do professor e os resultados do aluno; (2) observação em sala de aulas e anotações; (3) análise dos dados pelo supervisor; (4) reunião de supervisão durante a qual ocorre uma interacção colaborativa e de	Não há lugar a uma reunião prévia à observação. Os dados são analisados pelo supervisor com vista a determinar e classificar os padrões de comportamento do professor.

				confiança entre o supervisor e o professor; (5) acompanhamento posterior através da repetição do ciclo clínico, feedback adicional e prática guiada, tal como julgados necessários para apoiar e acelerar o crescimento do professor.	

Uma das particularidades deste modelo consiste na importância atribuída à reunião de pós-observação que pode ocorrer sob seis diferentes formas. De acordo com Hunter (1980), cada conferência entre supervisor e professor deveria ter uma finalidade principal, e se essa finalidade consistia na melhoria educacional, então havia caminhos específicos (as conferências instrucionais) a seguir para se atingir esse objetivo.

De facto, as conferências de supervisão teriam duas funções primordiais: (i) promover o crescimento do professor para um ensino eficaz, levando a uma melhoria na qualidade da educação praticada na escola, através de várias reuniões entre supervisor e professor; (ii) proceder à avaliação do professor, que seria o culminar de um ano de trabalho diagnóstico, prescritivo e colaborativo entre supervisor e docente que partilham responsabilidades no crescimento contínuo do professor (*Id*., *ibid*.). As informações dadas e as conclusões alcançadas não se constituiriam como surpresas para o professor, visto já terem sido alvo de discussão ao longo das várias conferências instrucionais de pós-observação. Conferências que teriam uma duração entre os dez e os trinta minutos e onde o *feedback* positivo devia estar sempre presente, terminada a observação, mesmo que ao longo dessa observação o supervisor tivesse notado alguma ação do professor que pudesse interferir com a aprendizagem dos alunos. Nesse caso, o supervisor devia realizar mais observações com o intuito de verificar se essa situação se repetia, tentando compreender as razões por detrás desse comportamento antes de proceder a qualquer juízo de valor (Hunter, 1988).

Além disso, o crescimento profissional do professor aconteceria mais rapidamente se os seus esforços fossem recompensados e as eventuais deficiências detetadas não fossem sobrevalorizadas, sendo, sim, entendidas num determinado contexto de contínuo crescimento, já que "*a teacher doesn't immediately become the perfect model of the ideal educator*" (*Id*., *ibid*.: 412).

2.2. Críticas ao modelo

Desde o início, o modelo de Madeline Hunter foi alvo de infinitas críticas e contestações, apesar de, em simultâneo, ter sido adotado por inúmeras escolas em vários estados norte americanos e considerado como um fator de crescimento profissional por parte de um grande número de professores.

Um dos autores que mais se destacou nas críticas efetuadas foi Gibboney (1987), sobretudo no que respeita ao modelo de instrução de Hunter. De acordo com este autor, tratava-se de um modelo mecanicista e simplista que não melhorava em nada a qualidade do ensino, pois asfixiava o pensamento dos professores e alunos. O cepticismo de Gibboney relativamente à implementação do modelo levou-o a questionar se não se estaria a adquirir um modelo subjetivo com um disfarce de ciência, uma vez que não existiam evidências produzidas por Hunter, ou pelos seus colaboradores, que

demostrassem a melhoria das aprendizagens, além de nada constar, na sua investigação, que comprove este facto. Ou seja, a falta de um padrão de pesquisa para fundamentar a melhoria das aprendizagens leva a que seja difícil aceitar a existência de uma teoria científica de aprendizagem. Gibboney (*Ibid*.) reprova, igualmente, a reduzida discussão crítica entre professores e orientadores assim como a participação pouco ativa destes e a inexistência de uma comparação crítica sobre perspetivas diferentes de ensino. Além disso, é fundamental, ainda segundo o mesmo autor, que "*educators must read, think, talk, and test ideas in practice. They must ask*: *what must we know and value and act on in this school to cultivate the intelligence and sensitivities of teachers, students and administrators*" (*Ibid*.: 50).

Costa (1984, citado por Killian & Post, 1997: 1049) rejeita, essencialmente, a linguagem técnica e o reducionismo científico expresso no trabalho e no modelo de Hunter através da categorização dos atos de ensinar, de aprender e de supervisionar a três decisões, sete passos e seis tipos. Além disso, este modelo impossibilitava a inovação e a criatividade, reduzindo a autonomia do professor e, ao assumir a existência de uma melhor forma de ensinar, criava inúmeros dilemas éticos aos supervisores, que deveriam assinalar como falha do professor a falta de algum dos sete passos introduzidos por Hunter (*Id., ibid*.).

Um aspeto igualmente muito analisado foi a ausência de investigação sobre a aplicação do modelo a outros níveis de ensino, além do nível primário (Parvan, 1986), impedindo, deste modo, a corroboração de eficácia do modelo em todos os níveis de ensino como Hunter afiançava.

Apesar de o modelo de supervisão de Hunter fazer parte dos modelos de supervisão clínica, acaba por não seguir exatamente o esquema destes modelos, mormente na inexistência de uma conferência pré-observação. E, este é um aspeto que acaba por provocar inúmeras apreciações negativas, nomeadamente de Parvan (*Ibid*.) e Lordon (1986). Aliás, Parvan (*Ibid*.) refere, mesmo, que depois de uma análise cuidada ao modelo clínico, conclui-se que existem dois modelos distintos: o modelo descrito por Cogan (1973) e por Goldhammer (1980), que utiliza os cinco estágios, com relevo para a conferência de pré-observação e o modelo de Hunter, onde não há lugar a esta conferência, pois o foco da observação foi previamente determinado e ao supervisor compete verificar se os sete elementos do modelo foram utilizados ao longo da aula. Ora, Parvan considera esta conferência, que não deixa de ser uma reunião de planificação da aula, muito útil para que o observador/supervisor seja capaz de entender as decisões tomadas pelo professor, podendo ainda constituir-se como um momento de *coaching*, em que o supervisor pode assumir-se como um facilitador, alguém que, de uma forma colaborativa, consiga aconselhar e trabalhar com o professor.

Lordon (1986) vai ainda mais longe nas suas críticas ao considerar que os argumentos de Hunter só poderão ser considerados válidos se entendermos a supervisão como uma análise limitada a um episódio de uma aula isolada. De acordo com este autor, a conferência de pré-observação permite o estabelecimento de relações positivas e de confiança entre supervisor e supervisionado, fazendo com que este consiga entender a perspetiva do supervisor e possibilitando que aquele compreenda o que o professor pretende atingir e o que ele deseja que seja enfatizado ao longo da observação. O processo de avaliação torna-se mais cooperativo, fornecendo informações sobre essa avaliação e permitindo, deste modo, ao professor concretizar eficazmente a sua autoavaliação.

Estas diferentes perspetivas e críticas serão rebatidas por Hunter, tal como examinaremos de seguida.

2.3. A perspetiva da autora

A incompreensão do modelo em si e uma aplicação deficiente do mesmo, encontram-se na origem de algumas das críticas que já referimos e levaram a que Madeline Hunter se sentisse na necessidade de melhor explicar os fundamentos do seu modelo. Fê-lo sobretudo utilizando os artigos escritos na revista *Educational Leadership* (datas), onde procurou sempre contrapor os argumentos utilizados pelos seus opositores.

De facto, segundo Hunter (1985), a incompreensão, os mal entendidos e as mutações do seu modelo levaram a que fossem criados mitos que deturparam a génese do modelo. Assim, Hunter começa por assegurar que a sua teoria clínica de instrução e supervisão se baseia na premissa que o professor é o principal tomador de decisões, contrariando a ideia de que o professor seria um mero aplicador de ideias concebidas por alguém, impedindo a inovação e a criatividade. Com efeito, segundo Hunter (1993), não se trata de um modelo mecanicista e simplista, tal como afirma Gibboney (1987), pois cabe sempre ao professor a decisão final sobre como implementar o modelo (*ITIP – Instructional Theory into Practice*). Apesar de este implicar que os professores devam considerar, aquando da planificação das suas aulas, os sete elementos que constituem o cerne do modelo de instrução: (i) selecionar objetivos de aprendizagem; (ii) elaborar questões prévias; (iii) definir os objetivos da aula; (iv) identificar e ensinar os principais conceitos e competências (*input*); (v) verificar a compreensão, observando e interpretando as reações dos alunos; (vi) fornecer uma prática orientada; (vii) marcar trabalho independente; tal não significa que todos estes elementos estejam presentes em todas as aulas, pois poderão ser necessárias várias aulas até que os alunos se encontrem preparados para uma aprendizagem independente (Hunter, 1993).

Efetivamente, e de acordo com a autora, estes sete elementos constituem-se como guias no planeamento de aulas criativas e efetivas, não podendo, de forma alguma, constituir-se como mandamentos, pois a sua presença nas aulas não significaria *per si* resultados excelentes nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Para Hunter (1985) este modelo identifica as decisões que todos os professores devem tomar independentemente do conteúdo, da idade ou origem étnica do aluno, estilo do professor ou modo de ensinar, podendo, assim, dar resposta às preferências dos alunos e aos diferentes estilos de aprendizagem desde que todos os elementos, que promovam a aprendizagem, se encontrem incorporados na planificação, no ensino e na avaliação.

Um outro ponto que Hunter (*Ibid*.) tenta refutar prende-se com a asserção de que o modelo, além de rígido, contribui para reprimir a criatividade dos professores, o que vai contra as suas expetativas já que um professor talentoso saberá, sempre, como usar o modelo, fazendo com que sirva como rampa de lançamento e não como limitador da sua criatividade e arte.

A autora considera, igualmente, que o seu modelo não foi criado com o objetivo de avaliar os professores, mas com o fim de os tornar excelentes e o uso do modelo fez com que os professores menos eficientes se transformassem em eficientes e os que já o eram se tornassem mestres. Ou seja, o seu modelo podia oferecer ao professor e ao observador/supervisor um conhecimento e uma assistência prática que levariam à excelência, através da indicação, por parte do observador/supervisor, das melhores decisões e comportamentos mais apropriados de ensino, indo para lá das habituais considerações gerais (*Ibid*.).

Relativamente à crítica de que foi alvo devido à inexistência da reunião de pré-observação, Hunter (1986b) considera que este momento não passaria de uma perda de tempo, podendo criar situações enviesadas e sendo totalmente desnecessária, pois a

colaboração e a confiança não seriam alcançadas na maioria das reuniões de pré-observação, mas sim na conferência de pós-observação. Segundo a autora, a conferência de pré-observação não passaria de "*vestigial organs of the days when the only way observers knew what was going on was if the teachers told them*" (*Ibid*.: 68). Neste sentido, vai ainda mais longe quando afirma: "*let's discard the preobservation conference, a practice no longer needed and focus our time and energies on what we now know about accelerating teaching excellence through observation and analysis*" (1986a: 70). Ou seja, muito mais relevantes que a conferência de pré-observação seriam a observação e a análise dos dados recolhidos para posterior avaliação.

Segundo Hunter (1985), um dos maiores problemas relativos à implementação do seu modelo prendeu-se com a falta de formação dos supervisores, dos administradores e dos próprios professores. Com efeito, os líderes, segundo a sua perspetiva, não eram adequadamente formados, levando a equívocos na sua conduta, conduzindo a mutações indesejáveis e ao retorno a hábitos antigos como o erro de indicar regras para orientar os professores em vez de ensinarem generalizações nas quais os professores deviam basear as suas decisões finais. E daí a necessidade de uma formação contínua, pois qualquer profissional para se tornar eficaz sabe que a sua aprendizagem nunca está terminada. Além desta falta de formação, Hunter (*Ibid*.) considera que o processo de supervisão devia constituir-se como um plano a longo prazo e desenrolar-se ao longo de vários anos, pois só desta forma se conseguiria atingir o objetivo original: tornar os professores excelentes profissionais na arte de ensinar, aumentando, assim, as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Em jeito de síntese e de acordo com a autora, um modelo desenvolvido para guiar o comportamento, prever resultados, estimular a pesquisa e tornar o professor um profissional excelente, nunca poderia ser considerado um mau modelo. Parafraseando Hunter: "*when administrators and supervisors work with teachers as teachers are expected to work with students, supervision will become a more highly skilled and respected function in our profession*" (1980: 412).

3. Reflexão final

Aqui chegados, somos levados a concluir que o modelo de supervisão de Hunter, apesar de se constituir como um modelo clínico de supervisão, acaba por reter deste último unicamente os aspetos técnicos. De facto, a dimensão prática-reflexiva, e a figura do supervisor como um colega, colaborador que "orienta, apoiando, questionando e disponibilizando-se para ajudar outro colega" (Alarcão, 2008: 18), acabam por não ser relevantes e, apesar da posição contrária de Hunter, este modelo surge como um modelo de avaliação de professores em que a figura do supervisor aparece como um *expert*, com uma posição hierárquica acima do professor, não havendo lugar a qualquer colegialidade, pois é o supervisor que toma as decisões, mantendo um controlo significativo de todo o processo de supervisão.

Apesar das explicações dadas por Hunter, pudemos constatar que no seu modelo o conhecimento das técnicas de ensino é detido e controlado por especialistas, limitando-se o professor a aplicar essas técnicas, com maior ou menor criatividade, recaindo o enfoque da supervisão sobre as estratégias utilizadas pelos professores de modo a obter os resultados educacionais desejados. E, este facto podia até constituir-se como um ponto positivo se fossem, igualmente, contempladas outras dimensões, conseguindo-se deste modo

> um conceito de supervisão que combine harmoniosamente as tradições do que designam por supervisão científica (centrada na melhoria do desempenho e dos resultados) e supervisão democrática (em que se valoriza o desenvolvimento

> profissional do professor e se acentua a dimensão humanista e clínica da relação supervisiva)" (Mosher & Purpel 1972, citados por Roldão, 2012: 9).

É um facto que, nas últimas décadas, a forma como a profissionalidade docente e a própria instituição escola começaram a ser olhadas levaram ao surgimento de modelos de supervisão pedagógica com menor preocupação na objetividade e na avaliação do professor e mais centrados no crescimento das instituições e dos seus profissionais, na colaboração e nas relações interpessoais. Ou seja, "as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão" (Alarcão & Roldão, 2010: 19), através da implementação de estratégias que evidenciam a "reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente" (*Id., Ibid*.).

Tal como refere Oliveira-Formosinho torna-se essencial pensar "a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação" (2002: 13).

Parece-nos que, e em jeito de conclusão, a partir dos argumentos apresentados, atualmente, este modelo sentiria algumas dificuldades em ser bem aceite nas escolas portuguesas, até pela "conflitualidade que resulta da aproximação da supervisão a processos avaliativos e suas consequências" (*Id., ibid*.: 10). No entanto, constatamos que não estamos assim tão longe da realidade patenteada no Modelo de Hunter e, na verdade, o que se verifica hoje relativamente à avaliação dos docentes nas escolas portuguesas é uma miscelânea de teorias e modelos que na prática não conseguem tornar-se úteis para o crescimento profissional dos docentes. E, apesar das teorias que apontam para a necessidade de uma supervisão colegial e colaborativa (Alarcão, 2008; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Canha, 2013), a realidade vivenciada nas escolas mostra, em muitos aspetos, uma aproximação aos modelos científicos, centrados na avaliação e nos resultados.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In M. Rangel (org.), E. C. Lima, I. Alarcão & N. S. C. Ferreira. *Supervisão Pedagógica. Princípios e práticas* (8.ª Ed.). 11-55. S. Paulo: Papirus.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Garmston, R. J.; Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa.* 17-132. Porto: Porto Editora.

Gibboney, R. A. (1987). A critique of Madeline Hunter's teaching model from Dewey's perspective. *Educational Leadership*, 44 (5), 46-50.

Hunter, M. (1980). Six Types of Supervisory Conferences. *Educational Leadership*, 37 (5), 408-412.

Hunter, M. (1985). What's wrong with Madeline Hunter?. *Educational Leadership*, 42 (5), 57-60.

Hunter. M. (1986a). Let's eliminate the preobservation conference. *Educational Leadership*, 43, (6), 69-70.

Hunter. M. (1986b). Madeline Hunter replies: develop collaboration; build trust. *Educational Leadership*, 43, (6), 68.

Hunter, M. (1988). Create rather than await your fate in teacher evaluation. In S. J. Stanley & W. J. Popham (eds.). *Teacher evaluation: six prescriptions for success*. 32-54. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hunter, M. (1993). *Enhancing Teaching*. New York: McMillan College Publishing.

Killian, J. E. & Post, D. M. (1997). Scientific Dimensions of Supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.). *Handbook of Research on School Supervision*. 1032-1054. New York: MacMillan.

Lordon, J. (1986). In defense of the preobservation conference. *Educational Leadership*, 43, (6), 70-71.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa.* Porto: Porto Editora.

Pavan, B. N. (1986). Thank you and some questions for Madeline Hunter. *Educational Leadership*, 43, (6), 67-68.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 7-28.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola.* 19-92. Porto: Porto Editora.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

"O CAIXEIRO VIAJANTE DO ENSINO"

Ana Luísa Fernandes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, PORTUGAL
ana.mdc83@hotmail.com

Resumo

O sistema educativo português tem sofrido, nos últimos anos, várias alterações ao nível da administração e gestão escolar, pois várias têm sido as propostas e as medidas impostas, pelos diferentes Governos, à Escola.

Vislumbramos, neste trabalho, a compreensão do processo de uma das mais recentes (re)estruturações da Escola Pública Portuguesa, a criação dos *mega* agrupamentos. Partimos de uma abordagem fenomenológica de um *mega* agrupamento, sobre o qual realizámos um trabalho de investigação qualitativo.

Intentámos compreender como se (re)vivem períodos de mudança, que culminaram na construção de uma nova (*mega*) unidade orgânica.

Intentámos perceber as tensões e conflitos resultantes da aplicação do atual modelo de administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º75/2008, recentemente alterado pelo Decreto-lei n.º137/2012.

Considerámos as políticas educativas como centrais para a compreensão da hibridez das relações entre aqueles que desempenham funções de administração/gestão e coordenação, e de algumas opiniões antagónicas entre os sujeitos da investigação.

Do ponto de vista teórico ponderámos a influência das políticas educativas europeias sobre o contexto português; apreciámos a relatividade da *autonomia*, assim como as constantes reformulações de que o conceito tem sido alvo; e analisámos as diferentes conceções de *liderança*, ostentadas pelos vários autores que se têm debruçado sobre a problemática.

Os discursos dos entrevistados evidenciam as lacunas patentes entre a uma realidade prática e uma realidade normativa, que tem reflexos paradoxais no(s) contexto(s) em que se impõe.

Eixo temático: Administração Educacional, Gestão e Lideranças

Vivências escolares em contexto TEIP: sentidos atribuídos por jovens/alunos do 9º ano de escolaridade

Patrícia Ribeiro [1]
[1] Mestre em Ciências da Educação, Porto, papribeiro@gmail.com

Resumo

Os TEIP, lançados em 1996, têm constituído uma via através da qual o poder político tem legitimado uma atenção a questões de igualdade, proporcionando às escolas recursos adicionais, de ordem técnica, pedagógica e material. Todavia, estudos realizados (Canário et al, 2001; Quaresma, Abrantes e Lopes, 2012), revelam que os pressupostos que estiveram na origem desta medida continuam a estar na esfera do desejo. Muitos e muitas jovens continuam a manter com a escola uma relação de *estranheza* (Silva, 2004) e de desmotivação, face às experiências formativas que ela lhes oferece. Com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos esta situação poderá tender a acentuar-se.

Nesta comunicação pretendemos refletir, a partir da voz dos/as jovens, sobre *os sentidos que, num contexto TEIP, alguns e algumas jovens atribuem às suas vivências escolares.*

Introdução

No âmbito do mestrado em Ciências da Educação realizei uma investigação que pretendeu refletir sobre que sentidos atribuem, na atualidade, os/as jovens, de um contexto TEIP, às suas experiências escolares.

O conceito de juventude é um conceito relativamente recente que foi sofrendo alterações na sua definição ao longo do tempo. Inicialmente a juventude aparecia como uma fase da vida limitada, entre a infância e a adultez, que terminava com a entrada no mercado de trabalho. Contudo, vários estudos (Willis, 1977; Pais, 1996; Lopes, 1997; Fonseca, 2001) corroboram que o modo de se vivenciar a juventude depende de muitos fatores (económicos, sociais, culturais, geográficos, étnicos, género) e por isso não se consegue encontrar uma definição única para o conceito de juventude.

Situando-se esta investigação num contexto TEIP, estamos, tal como a própria medida política aponta, perante grupos de jovens mais desfavorecidos que tendencialmente apresentam uma relação mais distante com a instituição escolar e tendem a abandonar prematuramente a escola para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, com a escolaridade obrigatória de 12 anos os/as jovens são condicionados/as a permanecer no espaço escolar por mais tempo e por isso torna-se pertinente que a escola repense o seu papel na vida destes/as jovens para que a experiência escolar dos/as mesmos/as não seja marcada pelo insucesso, pelo ressentimento e pela descrença na instituição escolar (Silva, 2010). Sendo hoje a escola encarada como um espaço intercultural, no qual interagem jovens com diferentes interesses, valores, expectativas e motivações é necessário que esta se preocupe em promover dinâmicas de

contextualização curricular (Fernandes et al, 2013) que liguem a "vida da escola" à "vida dos alunos" e em fomentar um maior envolvimento e corresponsabilização dos/as jovens nos seus processos formativos para que os/as jovens/alunos/as se envolvam com a instituição escolar e consigam atribuir sentidos significativos à vida escolar.

Os TEIP, enquanto contextos mais desfavorecidos colocam os/as professores/as perante desafios pedagógico-curriculares mais complexos dado que, normalmente, os/as jovens destes territórios revelam menor familiaridade com os códigos escolares. Assim, nestes contextos é imprescindível que os/as docentes adotem processos de contextualização curricular, tendo por base os valores culturais locais e as experiências quotidianas dos/as jovens, para que estes/as atribuam um maior significado às aprendizagens que realizam.

Tendo consciência de que jovens oriundos de meios mais desfavorecidos tendem a revelar uma menor proximidade com os códigos e com as lógicas escolares (Bernstein, 1970) procurámos, através de um *estudo de caso* (Stake, 1998), compreender a relevância que um grupo de jovens/alunos/as, de um TEIP do grande Porto, atribui às suas *vivências escolares,* nomeadamente no desenvolvimento dos seus processos de socialização e na relação que estabelecem com os saberes escolares (Charlot, 2009). Para responder a estes objetivos formularam-se algumas questões orientadoras:

- ✓ Que relações estabelecem os jovens/alunos/as com a escola?
- ✓ Como caracterizam as relações interpessoais que estabelecem com os seus pares, professores/as e outros profissionais?
- ✓ Que sentidos atribuem aos saberes escolares e às atividades de caráter formal e informal?

Tendo presente os objetivos e as questões orientadoras definidas para esta investigação optámos metodologicamente por realizar *grupos de discussão focalizada* (Gatti, 2005) com 19 jovens/alunos/as de um TEIP do grande Porto que no ano letivo 2012-2013 frequentavam o 9º ano de escolaridade. Como técnicas complementares, recorreu-se à análise documental e às notas de terreno.

Posteriormente os dados recolhidos foram organizados em duas categorias de análise: i) *Espaços de Lazer e Redes de Socialização;* e ii) R*elação com os Saberes Escolares; e* analisados recorrendo à análise de conteúdo

A escola como espaço de lazer e de redes de socialização

Os/As jovens, em geral, evidenciam gostar da escola, mas revelam muito pouco interesse pelo que acontece no "interior" das aulas:

> "Nós gostamos da escola, não gostamos é das aulas." (3R)
> "Eu não gosto das aulas. Ninguém gosta, temos de estar atentos e nunca se aprende nada de realmente importante para a vida." (1A)

A grande tendência dos discursos acentua uma forte valorização da dimensão de convivialidade dentro do espaço escolar. Esta é por eles/as considerada importante porque lhes permite desenvolver a dimensão relacional com os/as colegas, conforme ilustram os seguintes excertos:

> "[o que gosto mesmo na escola é] do convívio com os amigos." (1M)
> "(…) gosto do intervalo porque não estou em aulas. Não tenho que estar atento, não tenho que estar a escrever, não tenho que estar a fazer nada." (1B)

Esta preferência pelos intervalos é reveladora de uma visão da escola cada vez mais associada a um lugar de estruturação das relações de amizade e a um lugar de convívio, e menos a um lugar de aprendizagem e de construção de saberes (Charlot, 2009). É através desses espaços e tempos de convívio que, no interior da Escola, os/as jovens têm possibilidade de se relacionar com pessoas com interesses semelhantes e com elas desenvolver atividades com significado para as suas identidades juvenis (Lopes, 1997; Abrantes, 2003).

Durante os momentos do recreio sentem-se livres para escolher o que fazer, mesmo que essa escolha seja "não fazer nada". O mesmo não acontece durante as aulas, uma vez que, nestes tempos são condicionados/as a manter um determinado nível de concentração, uma certa postura e a realizar tarefas que, por vezes, pouco valorizam. Dito de outro modo, estão restringidos a um conjunto de regras e atividades inerentes ao seu *oficio de aluno* (Perrenoud, 1995).

Assim, *as redes de socialização* ocupam a centralidade na perceção dos jovens sobre os sentidos da escola nas suas trajetórias pessoais e escolares, isto é, para a maioria destes sujeitos é o convívio com os/as colegas e amigos/as que permite sentir e passar "o tempo escolar" de forma mais agradável.

Apesar desta forte valorização dos momentos de convívio a *relação com os pares* dentro da escola é, sentida como uma relação de "não amizade".

> "Na escola tenho colegas e conhecidos." (3I)
> "[Na escola] eu tenho muitos conhecidos. Amigos de verdade são aquelas pessoas que nos apoiaram sempre que precisamos e que estão sempre disponíveis para nós e nós para eles." (3J)

Para alguns/mas dos/as alunos/as, os laços de amizade exigem uma grande proximidade entre os pares, sendo necessário investir tempo no conhecimento mútuo para se identificarem, caso existam, convergências entre as suas posturas, pensamentos e interesses.

O diálogo entre o Tomás e a Daniela, abaixo apresentado, demonstra que a escola é um local de *encontro entre jovens* com personalidades e culturas muito heterogéneas e que isso por vezes dificulta a criação de laços de amizade tão fortes como os que se criam com amigos/as fora da escola cujos interesses se assemelham mais.

> "- Oh stora, nós dentro da escola estamos dentro de um recinto, stora. Lá fora, por exemplo, pessoas que gostam de fazer truques de bicicleta, são pessoas como eu que gostam mais de socializar. Tipo, cá na escola há muitas pessoas que são mais tímidas e lá fora em Matosinhos há muitas pessoas mais conversadoras e assim. (1T)
> - Não, lá eles estão a fazer uma coisa que tu também gostas, têm uma coisa em comum. Enquanto aqui na escola uma gosta de dançar, outra gosta disto, outra daquilo, tipo divide-nos um pouco.(2D)"

A dificuldade em fortalecer estes laços de amizade na Escola parece ser aumentada quando essas ligações se restringem ao espaço escolar.

> "Nas férias não convivo com eles [colegas da escola]. A maior parte dos meus amigos são escuteiros e estão fora da escola."(1S)
> "Quase ninguém pode sair. É difícil conseguirmo-nos juntar fora da escola. (3M)"

As relações de amizade parecem construir-se mais fora da escola do que no interior da mesma. Estes discursos são corroborados por estudos (Lopes, 1997; Charlot, 2009) que enfatizam que os laços de amizade criados na escola são pouco intensos e que essas relações raramente se estendem para fora dos tempos e espaços escolares.

As relações de amizade estabelecidas na escola apenas trespassam os portões da escola quando os/as jovens moram nas redondezas uns/umas dos/as outros/as.

> "Eu costumo estar com os colegas da escola que moram à beira de onde eu moro. Costumamos ficar lá sentados a conversar e andar de patins." (1M)
> "Onde eu moro também mora o meu melhor amigo [que frequenta a escola]. Ele é meu vizinho. Costumamos ir para Matosinhos fazer truques com a BMX." (2T)

Constata-se, de facto, que os/as verdadeiros/as amigos/as dos/as entrevistados/as, são jovens com quem convivem há muito tempo e na maioria dos casos não frequentam a mesma escola.

A *escolha do grupo de pares* prende-se com a identificação, por parte dos/as jovens/alunos/as, de gostos e interesses semelhantes. A "turma" aparece, no discurso dos/as entrevistados/as como o primeiro elo de ligação sendo, por isso, importante na constituição do grupo de pares. Como afirma a Sofia,

> "[Nos intervalos] juntamo-nos perto de uma porta que agora está sempre fechada e ficamos lá todos juntos [toda a turma] a conversar e a rir. É tudo ao molhe. Tudo ao monte." (1S)

Contudo, alguns/mas jovens/alunos/as, principalmente os/as que já detêm uma reprovação, apresentaram uma maior identificação com colegas de outras turmas.

> "Elas [Anabela e a Daniela] não saem muito do grupo da turma, eu saio mais. Saio e volto, saio e volto. Eu dou-me bem com toda a gente mas dou-me melhor com as outras turmas, principalmente com o 9ºK que é lá que está a maior parte da minha antiga turma e porque é lá que está o meu melhor amigo". (2T)

Outra consideração importante, ao nível da *relação com os pares*, relaciona-se com a visível segregação de género, tanto na escolha e formação dos grupos, como na escolha das atividades de lazer desenvolvidas dentro da escola. Os grupos de rapazes são constituídos por mais elementos e apresentam maior preferência por atividades relacionadas com jogos. Há também diferenças entre os grupos de rapazes. O recurso aos "jogos" permite que possam evidenciar as suas destrezas e estratégias de modo a ganharem notabilidade perante os outros jogadores. Por outro lado, as raparigas agrupam-se normalmente em número mais reduzido, e as atividades por elas valorizadas apresentam um carácter mais afetivo, aproveitando os intervalos para estar/conversar com "a(s) melhor(es) amiga(s)".

> "[No meu grupo] costumam ser só raparigas. Às vezes é que os rapazes vêm para a nossa beira mas os rapazes passam muito tempo a jogar futebol." (1A)
> "A maior parte dos rapazes ficam todos juntos [na sala do aluno]. Os jogos de cartas podem não dar para muitos jogadores ao mesmo tempo mas ao perderem, saem uns e entram outros. As raparigas andam muito mais em grupos, muitas vezes vejo por exemplo a Dina e a Rita a andarem de um lado para o outro." (3J)

Os grupos mistos apresentam-se com menor frequência. Uma das justificações apontadas relaciona-se com o tipo de conversas, considerando alguns/mas dos/as jovens que há conversas que não se podem estabelecer ao mesmo tempo com rapazes e raparigas, dando como exemplo os temas relacionados com a dimensão amorosa. O desenvolvimento das *relações amorosas* é, assim, um elemento que contribui para o distanciamento dos/as jovens em relação ao grupo de pares, dado que estes/as passam a aproveitar os intervalos para estarem com os namorados/as.

Dos resultados obtidos emergem, também, *tensões relacionais* estabelecidas com os/as professores/as e outros atores educativos. Se por um lado, alguns/mas jovens revelaram revolta e indignação pela intolerância e agressividade demonstrada por alguns professores ou assistentes operacionais,

> "Não gosto do stor de Francês porque ele está sempre aos berros, não sabe falar baixo e está sempre a chamar a atenção. (…) Quando a nossa stora de Francês era a stora Laura nós até participávamos no Delf scolaire, agora este professor diz que nós nem temos capacidade para isso. Mas também como é que havemos de ter? Ele não explica nada." (2D)
> "Quase ninguém gosta da stora de Educação Física. A stora compara-nos com a direção de turma dela e diz sempre que a nossa turma é pior. Ela diz-nos que a nossa turma é a única com quem ela tem de ficar muito tempo à espera para nos calarmos mas com as outras turmas também passa por isso. Só que só reclama connosco." (2A)
> "Elas [as assistentes operacionais] quase nos expulsam de vassoura porque não podemos estar aqui na frente." (1B)

Por outro lado, outros/as evidenciaram um forte vínculo relacional com alguns/mas professores/as e outros agentes educativos que demonstram interesse e preocupação pelos seus problemas escolares e/ou pessoais.

> "- O porteiro é muito simpático. (..) Ele sabe quem são os meus pais então fala comigo e falamos sobre muitas coisas. Nunca falamos sobre nada da escola." (1A)
> "- Eu gosto da professora de Matemática porque ela está sempre lá para nos ouvir e para dizer o que é melhor para nós. Sempre que precisamos de ficar depois da aula para conversar sobre alguma coisa, nem que seja um problema pessoal ou sobre a escola, ela está sempre lá para nos ouvir. Faz tudo para nos ajudar. Ela também fala sobre ela e dá exemplos da vida dela. Isso ajuda porque mostra que nós confiamos nela e ela em nós.(3R)"

O/a diretor/a de turma e o animador sociocultural surgem como figuras centrais na resolução dos problemas sociais dos/as jovens dentro da escola.

> "A DT parece nossa mãe porque se preocupa connosco. (2A)
> "A DT quando vê que alguém está mais em baixo ou que as notas estão a baixar ou que a concentração é menos, ela vem falar connosco para saber o que e que se passa." (2D)
> "[o animador] é muito fixe. Gosto dele porque ele é muito simpático. (…) Por exemplo a nossa stora de Educação Física nunca tenta ver o nosso lado e este stor vê. Ouve sempre o nosso lado antes de nos julgar ou antes de dizer alguma coisa. Primeiro tenta perceber como é que nós vemos as coisas e depois é que fala." (2D)

Em síntese, no que concerne aos processos de socialização com os pares, fica patente a ideia de que essas relações são marcadas pelas lógicas e tempos escolares a que os/as jovens/alunos/as se adequam. São relações pautadas pela convivialidade e lazer e que a maioria dos/as jovens/alunos/as deste estudo não enquadra nos padrões de amizade.

No que respeita a relação com outros/as agentes educativos/as, incluindo os/as professores/as, a proximidade que é estabelecida entre os/as jovens/alunos/as e esses profissionais é muito valorizada e é entendida como sendo determinante no modo como os jovens se relacionam com a escola e com as ofertas formativas e consequentes aprendizagens.

A Escola como espaço de relação com os saberes

Tendo presente que a medida política dos TEIP tem como objetivo, para além de diminuir o abandono, o absentismo e a indisciplina escolar, aumentar a mobilização dos/as alunos/as para a escola, foi nossa intenção nesta investigação compreender os modos como estes jovens se relacionam com os saberes escolares, e os sentidos que lhes atribuem. Da análise depreendeu-se que não há evidências notórias de valorização, pelos/as jovens/alunos/as, pelas aprendizagens escolares.

Os discursos dos/as jovens evidenciam uma forte crítica ao currículo formal. Na sua maioria consideram que não existem muitas relações entre os processos curriculares e as suas vidas quotidianas, cultura local e outras situações. Fica assim percetível que os jovens não percecionam a existência de práticas de *contextualização curricular*

(Fernandes et al, 2013). O facto de não vislumbrarem uma utilidade prática naquilo que aprendem na sala de aula contribui, naturalmente, para um distanciamento, e até desinteresse, dos/as jovens face aos saberes escolares.

> "O que gosto menos é Matemática, porque aprendemos coisas inúteis que eu nunca vou usar. Para que é que eu preciso de fazer uma fração? Não preciso daquilo para nada e também não me vejo a precisar no futuro. (1Di)
> "História não gosto. Não preciso de estudar as pessoas que já morreram, não é? O que importa é o futuro." (1D)

Relacionado com este aspeto, e dado que o grupo de participantes foi escolhido tendo por base critérios de heterogeneidade, encontramos nos relatos dos mesmos/as alguma diversidade de opiniões face à importância que atribuem aos saberes escolares e às aprendizagens que realizam.

Assim, muitos/as jovens atribuem um sentido prospetivo ao trabalho escolar. Isto é, refletem sobre a importância dos saberes escolares projetando-se no futuro, reconhecendo, assim, que só através da frequência escolar é que poderão alcançar um diploma que os/as poderá ajudar a ter um "bom emprego e uma boa vida" no futuro.

> "Na escola nós aprendemos e isso é bom para o nosso futuro porque é a partir da escola que eu vou ter uma profissão. Vou conseguir arranjar emprego." (1Jo)

O desejo de acederem a um emprego que lhes permita melhorar as suas condições sociais é a força motriz do seu trabalho escolar.

Contudo, face à grave crise económica que se vive atualmente, alguns relatos apresentam uma visão desacreditada das potencialidades da escola enquanto promotora de mobilidade social, o que parece condicionar - apesar de não se poder identificar uma cultura de resistência (Willis,1977) – o investimento e o interesse dos/as jovens/alunos/as nas situações de aprendizagem. Dos seus relatos fica patente uma maior valorização do presente - como já se referiu, das situações de convivialidade - e baixas expectativas em relação ao futuro.

> "Oh stora, eu não ligo muito à escola. Acho que não me vai servir de muito no futuro. Não me vai servir para entrar na faculdade. Fora das aulas é a melhor maneira de aprender. É partilhar informação uns entre os outros. [Fora da sala de aula] aprendi como sobreviver à vida.(2T)"

A urgência de viver o presente parece, pois, absorver os sonhos futuros destes/as jovens. Estes dados vão de encontro à ideia de Quaresma, Abrantes e Lopes (2012:35-36) quando sustentam que "os sonhos do futuro são engolidos pelas urgências do presente".

Os dados evidenciam, também, a existência de um grupo menos representativo de jovens/alunos/as que demonstram interesse pelas aprendizagens escolares e que reconhecem a sua importância quer para o presente, possibilitando-lhes compreender melhor o mundo em que vivem, quer para a melhoria da sua vida futura.

> "Eu gosto muito de Ciências. Porque falamos sobre os animais, sobre a Terra e essas coisas. Sobre as doenças. Aprendemos muito e não é só na parte da escola que nos ajuda. Também no dia-a-dia." (3M).

Estes/as jovens revelam uma relação implicada com os saberes, não restringindo as suas aprendizagens à aquisição e reprodução dos mesmos em momentos de avaliação. Estamos, neste caso, perante jovens/alunos/as oriundos de famílias que valorizam a escola e que são "vigilantes" em relação à trajetória escolar dos/as filhos/as.

Analisando os princípios enunciados no Projeto Educativo, percebe-se que existe a intenção de criar condições de sucesso para todos/as os/as alunos/as. Como é enunciado no documento orientador da política educativa do Agrupamento, um dos objetivos deste

projeto é "promover a qualidade educativa e o sucesso escolar" através da cooperação de uma equipa multidisciplinar e do desenvolvimento de vários planos de ação, tais como: apoios educativos, dinamização de clubes, organização de visitas de estudo e a interação com empresas do meio local. Estes aspetos são reveladores de uma *cultura de cuidado* que aponta para uma valorização e mobilização dos/as jovens/alunos/as para frequentar espaços e atividades extracurriculares, e que parecem funcionar como móbil para os manter "dentro da escola".

Pese embora este facto, os discursos dos/as alunos/as não permitiram identificar grandes mudanças pedagógicas promotoras de atividades por si consideradas "interessantes".

Na perspetiva de alguns/mas jovens/alunos/as, muitos/as professores/as continuam a recorrer a práticas pedagógicas de carácter expositivo, ficando o papel dos/as alunos/as circunscrito à realização de exercícios rotineiros e de mera reprodução, em momento de avaliação, do que lhes foi transmitido pelo/a professor/a.

> "De maneira geral as aulas são uma seca porque são sempre a mesma coisa. (…) Sumário, matéria e exercícios." (1B)
> "É assim. Eu também tenho a stora [de Inglês] há 4 anos. A forma das aulas é … pronto sempre a mesma coisa. Dá matéria, faz exercícios, fala connosco e é sempre assim as aulas todas. Damos tempos verbais e sempre assim, sempre. Até que às vezes fica uma seca." (1S)
> "É estar sempre a ouvir um professor a falar. É que depois até irrita ouvir a voz dele." (1J)

A visão dos/as alunos/as sobre as práticas pedagógicas desses/as professores/as situa-os numa visão de conceção de professor monocultural (Cortesão, 1999; Leite, 2003), organizando o seu trabalho no sentido do cumprimento do programa, da realização de testes e da atribuição de uma classificação final.

Neste caso poder-se-á estabelecer uma relação entre este tipo de práticas pedagógicas e o desinteresse manifestado, por muitos/as alunos/as, sobre as atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula. No entanto, alguns/mas jovens apresentam uma visão diferente sobre alguns/as professores/as e que pode ser associada à ideia de professor/a "intercultural". Trata-se de professores/as que recorrem a dinâmicas mais diversificadas e que têm em conta os processos de *contextualização do currículo* (Fernandes et al, 2013). Estes/as professores/as contribuem para que os/as jovens alcancem maiores níveis de motivação pela escola e pelos saberes escolares.

> "O stor de Geografia conta histórias que são tão engraçadas e depois eu lembro-me porque estão relacionadas com a matéria." (1A)
> "A stora de Ciências ensina bem a matéria. Faz muitos esquemas e utiliza a escola virtual nas aulas. Nós adoramos as aulas de Ciências." (2T)
> "Gosto muito das aulas de Ciências porque a professora faz experiências e assim.(3C)"

Conclui-se, portanto, que os/as alunos/as atribuem um sentido mais positivo ao currículo e aos saberes escolares quando os/as professores/as os relacionam com situações reais e experiências quotidianas.

De acordo com as ideias até agora explicitadas, depreendemos que a apropriação das aprendizagens por parte dos/as jovens será mais facilmente alcançada através de processos de *contextualização curricular* (Fernandes et al, 2013) que pressupõem mudanças de fundo nas práticas pedagógicas, nomeadamente no que respeita a um maior envolvimento e corresponsabilização dos/as jovens nos seus projetos formativos. Este sentido de autonomia e de responsabilização dos/as alunos/as pelos seu processo de formação, constitui, na nossa opinião, um caminho potenciador de maior sucesso escolar.

Considerações finais

Globalmente, os dados apontam para uma forte valorização dos momentos de convivialidade em detrimento dos momentos de aprendizagem formal, evidenciando-se uma sobreposição do *papel de jovem* ao *papel de aluno/a.* Muitos/as destes/as jovens encaram o *trabalho escolar* numa perspetiva projetiva, pois consideram-no bastante relevante para a obtenção de um diploma e, posteriormente, de um emprego. No entanto, evidenciam alguma desmotivação face a certas aprendizagens escolares devido à (i) baixa diversidade nas práticas pedagógicas de alguns/mas docentes e (ii) por não vislumbrarem aplicabilidades práticas para alguns conteúdos curriculares.

Os discursos destes/as jovens corroboram a necessidade de um maior investimento por parte das escolas na *contextualização curricular* e de uma maior diversificação dos métodos pedagógicos, de forma a ser possível proporcionar aos e às estudantes uma maior variedade de experiências de aprendizagem com sentido para estes/as.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Revista Sociologia Problemas e Práticas, 60,* pp. 33-52
- Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "Perfis de Território". *Educação, Sociedade & Culturas, 20*, pp.43-75
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, Basil (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In Sérigo Grácio & Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas.* Lisboa: Livros Horizonte
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (1978). La « jeunesse n'est qu'un mot. (A-M Métailié, Entrvistador)
- Bourdieu, Pierre (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs), *Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Canário, Rui; Alves, Natália & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social : para uma análise crítica da política Teip.* Lisboa: IIE.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico.* Porto: Porto Editora
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artemed
- Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje.* Porto Alegre: Artemed.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, politicas e práticas: especificidades e desafios de uma área de *saber. Revista Brasileira de Educação*,*11* (31), pp. 7-18.
- Charlot, Bernard (2009). *A Relação com o Saber nos Meios Populares*. *Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio.* Porto:CIIE/Livpsic.
- Correia, José (2000). *As ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*. Porto: Edições Asa.

- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza (2011).Educação e exclusões: Na tensão entre a cumplicidade e o embargo. In Eunice Macedo (org.), *Porque uma educação outra é possível: Contributos para uma praxis transformadora.* Coleção querer saber 4: Legis Editora
- Delors, Jacques (1998) (org.) *Educação: um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Brasília.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de Conteúdo in Jorge lima & José Pacheco. *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa (2007). *O currículo do ensino básico em Portugal na transição para o século XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de 'práticos'*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fernandes, Preciosa (2011) *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda, Mouraz, Ana & Figueiredo, Carla (2013). *Curricular contextualization: tracking the meanings of a concept*, *22* (4), pp.417-425. The Asia:Pacific Education Researcher.
- Ferreira, Isabel &Teixeira, Ana Rita (2010). "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: "Breve balanço e novas questões". *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX,* pp 331-350.
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos.* Oeiras: Celta Editora.
- Gatti, Bernardete (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasilia: DF.
- Haraway, Donna (1988). *Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist studies* , 14 (3). pp. 575-596.
- Harding, Sandra (1993). From the women question in science to the science question in feminism. In Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (pp. 15-29). Ithaca: Cornel University.
- Lahelma, Elina (2002). School is for Meeting Friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education, 23 (3)*, 367-381, retira em setembro 12, 2013 de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03
- Leite, Carlinda (2002). *O multiculturalismo no sistema educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *A avaliação da aprendizagem: novos contextos, novas práticas*. Porto: Porto editora.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.*Porto: Edições Asa.
- Leite, Carlinda (2005). A Territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudança Curriculares em Portugal*. *Transições para o século XXI*. Porto Editora.
- Lessard-Hebert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994*). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, José (1997). *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantes no Espaço Urbano*. Edições Afrontamento.
- Merriam, Sharan (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Morgado, José (2012). *O estudo de caso na investigação em educação.* Santo Tirso:De Facto Editores.
- Natércio, Afonso & Costa, Estela. (2009). "A influência do Programme for International Student Assement (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português". *Revista de Ciências da Educação, 10.* Retirado janeiro 4, 2012 de http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2010%20PT%20D4.pdf
- Pais, José (1996). *Culturas Juvenis.* Imprensa Nacional. Lisboa: Casa da Moeda.
- Pais, José (2001). *Labirintos de vida e trajectórias yô-yô*. Documento policopiado
- Pais, José (2005). *Jovens e cidadania. Revista Sociologia Problemas e Práticas*, *49,* pp. 53-70
- Pais, José; Bendit, René & Ferreira, Vitor (Orgs.) (2011). *Jovens e Rumos*. Lisboa: ICS.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.
- Quaresma, Maria; Abrantes, Pedro & Lopes, Teixeira (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas, 70*, pp.25-43.
- Ribeiro, Patrícia (2013). *Os significados atribuídos à escola – por jovens do 9º ano de um contexto TEIP*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Rodrigues, Maria (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, Sofia (2004). *Figuras e configurações da estranheza na escola: Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Silva, Sofia (2010). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis.* Porto: Afrontamento.
- Stake, Robert (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luíza (1999). *«Levantando a Pedra» da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto:Afrontamento.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2002). *A escola para todos: a excelência académica*. Edições Afrontamento
- Touraine, Alain (1997). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, Marta (2009). *Circuitos juvenis de lazer: um estudo sobre tempos e espaços de lazer de rapazes e raparigas no centro histórico do Porto.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Vieira, Maria & Dionísio, Bruno (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP in Lopes, José (Org.) (2012). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Edições Afrontamento.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Hampshire: Saxon house.

Legislação Consultada

- Decreto lei 46/86 de 14 de outubro. Retirado em junho 20, 2012 de http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf

• Despacho nº147-B/ME/96 de 1 de agosto. Retirado em janeiro 15, 2012 de http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147BME_1996.pdf

• Despacho normativo nº55/2008, de 23 de outubro. Retirado em janeiro 15, 2012 de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2755&fileName=despacho_normativo_5_2008.pdf

• Decreto de lei 6/2001 de 18 de janeiro. Retirado em julho 8, 2012 de http://www.dre.pt/pdf1s/2001/01/015A00/02580265.pdf

• Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro. Retirado em janeiro 12, 2013 de http://www.fne.pt/upload/legislacao/0076_anx_01_despacho_normativo_20_2012.pdf

• Relatório sobre os Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. (documento online consultado no dia 15 de dezembro)

http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=176

PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: O QUE PENSAM OS EDUCADORES

SOUZA, Oralda Adur de[1] – UFPR
ASINELI-LUZ, Araci[2] – UFPR

Departamento de educação - PPGE da UFPR - Universidade Federal do Paraná
Curitiba
oraldaadur@yahoo.com.br

Resumo

A proposição de ações que possam ser desenvolvidas nas escolas para a maior integração entre a escola e a família visa à obtenção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento pleno da criança. O esclarecimento e o aprofundamento de questões que abordem a aprendizagem da criança, as concepções de infância, a função da educação escolar e a distinção entre os papéis específicos da escola e da família, histórico e organização das famílias brasileiras e do mundo, concorrem para a abertura e ampliação de uma participação efetiva da família na escola. Este artigo discute as representações de educadores sobre essas questões.

Palavras-chave: Educação. Relação família e escola. Aprendizagem.

Introdução

Com base nas vivências em atividades integradas entre família e escola, ao longo de experiência profissional e de situações teóricas estudadas, apresentamos este trabalho que pretende contribuir para que as instituições de ensino ampliem as possibilidades de interação com as famílias dos alunos e, dessa forma, busquem a melhoria do rendimento escolar das crianças, valorizando a aprendizagem significativa. Ausubel (*apud* MOREIRA**,** 1982, p. 58), define aprendizagem significativa como sendo o "mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento." Ou seja, aprender significativamente compreende a ampliação e a reconfiguração de conhecimentos já existentes, relacionando-os a outros que podem ser adquiridos.

Cada sociedade organizada busca estabelecer mecanismos próprios de ensino e transmissão cultural. É comum que caiba à escola parte desse papel num ambiente formal e também em ambientes informais que giram ao seu redor. A escola, sem deixar para segundo plano sua função principal, a de possibilitar ao aluno aprendizagens significativas, é a instituição que reúne todas as condições para estabelecer, com a família, um modelo de educação participativa no qual se devem envolver os pais,

[1] Mestre em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR. Coordenadora de Equipe Pedagógica do SEFE – Sistema Educacional Família e Escola. E-mail: oraldaadur@yahoo.com.br

[2] Doutora em Educação pela USP. Pesquisadora na linha da cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da UFPR. Membro do NEPS – Núcleo de Estudos em Pedagogia Social da UFPR. E-mail: araciasinelli@hotmail.com

professores e alunos. Madeira (1998), citando Jodelet[3], diz que o sujeito expressa em sua representação o sentido que dá a sua experiência do mundo social. Moscovici (2003, p. 21) define representação social como

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros da comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear, classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

A escola pode estabelecer uma relação mais aberta com a família e aproveitar os momentos de encontros para reflexões sobre as questões educacionais que dependem de todos os envolvidos. É uma proposta de **educação participativa**, o que significa grande interação entre os educadores ligados à escola e os educadores da família, pois da mesma forma que é importante que pai e mãe usem linguagem idêntica para orientar seus filhos em relação a boas maneiras, a limites e respeito, entre outros, também se faz importante para a família e a escola falarem linguagem semelhante, isto é, com o mesmo sentido, quando se trata de aprendizagem dos conhecimentos escolares; afinal, todos — família e escola — esperam o sucesso da criança.

Percebe-se que a mediação entre escola (professores, diretores, supervisores, pedagogos, orientadores) e família tem sido realizada de forma a não proporcionar condições favoráveis para um diálogo aberto. Da forma como se dá, não proporciona momentos de reflexão interessantes, que atraiam os familiares, ou que os estimulem e os orientem para participar mais ativamente do processo educacional de seus filhos. Entendido numa perspectiva em que se integram os aspectos motor, afetivo, cognitivo e social, o processo educativo deve levar a uma compreensão da criança como realmente deve ser vista por todos os educadores, ou seja, como uma pessoa completa e concreta, sujeito de direitos e deveres, mesmo que ainda em estado peculiar de desenvolvimento.

Assim, é inquietante pensar que existe literatura afirmando a necessidade de participação mais efetiva da família na escola — e também que a escola deve possibilitar abertura para as famílias — e, mesmo assim, isso não ocorre de maneira satisfatória. A família continua distante e a escola se mantém sem buscar alternativas para a aproximação. Os problemas dessa falta de sintonia acabam repercutindo na vida do aluno. O processo de aprendizagem, que poderia ser mais tranquilo e mais produtivo, muitas vezes fica prejudicado. Esse conjunto de fatores motiva o interesse por esta pesquisa, a qual, ao buscar a representação da escola sobre a aprendizagem, por meio de professores, coordenadores e diretores, pode dar continuidade ao trabalho educacional, propondo formas de reflexão e aproximação da família com a escola, visando à melhor aprendizagem e consequente formação dos alunos.

As dificuldades de aprendizagem das crianças, principalmente nas escolas de educação básica, têm sido tema de constante discussão nas próprias instituições de ensino e também entre as autoridades competentes nas diversas esferas governamentais. Testes como a avaliação de desempenho aplicada aos alunos ao final do Ensino Fundamental 1 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB) apontam que um alto índice de alunos das escolas públicas chega a essa etapa sem o domínio da leitura e da escrita, questão preocupante para todos os envolvidos (BRASIL, 2004).

[3] JODELET, D. Représentations sociales: um domaine en expansion. In: _____. ***Les représentations sociale*s**. Paris: PUF, 1989.

Diante desse quadro, levantou-se o seguinte questionamento: **quais são as representações dos professores sobre a aprendizagem dos alunos que recebem acompanhamento da família?**

Para desenvolver a pesquisa e buscar as respostas para o questionamento levantado, traçaram-se alguns objetivos: o objetivo geral foi identificar quais são as representações dos professores[4] sobre a importância da educação participativa para a aprendizagem da criança e, como objetivos específicos, detectar que abertura a escola proporciona às famílias em relação às discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem; verificar quais são os indicadores de desempenho escolar presentes nas representações dos profissionais atuantes nas escolas; analisar os resultados obtidos com a pesquisa e sugerir situações que possam ampliar o diálogo sobre a importância da participação efetiva da família no processo de aprendizagem da criança.

O papel da família em relação à aprendizagem

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, educar é dever do Estado e da família, portanto, tarefa conjunta. Não é possível falar do processo educacional delegando a responsabilidade somente a uma dessas instituições (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário destacar que quando se fala em aprendizagem, ou seja, em resultados educativos, refere-se a ações que levam ao sucesso. Assim sendo, o papel da família não pode estar em segundo plano na educação, mesmo quando se fala em educação formal, aquela que é função primordial da escola. Ao se pensar em formação integral, na preparação da criança para desafios do cotidiano e para que tenha uma vida digna, escola e família precisam adotar posturas idênticas que tenham os mesmos propósitos e que se somem para obter melhores resultados com as crianças. Para que posturas idênticas se estabeleçam é necessário que ocorra uma aproximação e efetivo diálogo entre as instituições.

O papel da família em relação à educação dos filhos também passou por momentos distintos. Na atualidade, os órgãos governamentais e não governamentais preveem a integração da família, da escola e de outros segmentos da sociedade, visando à educação das crianças.

A atual organização familiar e a criança

Na *Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90*, há referência sobre o papel da família, "principal responsável pela alimentação e pela proteção da criança, da infância à adolescência. A iniciação das crianças na cultura, nos valores e nas normas de uma sociedade começa na família." (UNICEF, 1990)**.**

No *Estatuto da Criança e do Adolescente*, capítulo III, artigo 19, consta que "toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em famílias substitutas, assegurada a convivência familiar e comunitária" (BRASIL, 1990).

As mudanças observadas na sociedade e nas famílias, nas diferentes épocas, não devem trazer prejuízos para seus membros, que não podem ser discriminados por não estarem inseridos em uma família tradicionalmente constituída. As pessoas devem ser respeitadas na estrutura familiar em que vivem, pois o que importa é a relação e a boa convivência entre os membros que a compõem. O *Estatuto da Criança e do*

[4] O termo professores foi utilizado para identificar tanto aqueles atuantes em sala de aula, como também os diretores e coordenadores que, embora não estando exercendo a docência no momento da pesquisa, têm a formação de professor.

Adolescente (BRASIL, 1990) considera como família não somente a família natural, mas a substituta, a guarda e a tutela. Ao mesmo tempo em que se consideram as mais diversas formas de constituição de família atualmente, é evidente que novas exigências também se põem, como, por exemplo, a necessidade de não discriminação de nenhuma delas por parte da sociedade.

Em função dessas diversas formas de constituição de famílias presentes na sociedade, podemos considerar que a concepção de criança hoje também não é a mesma de outros tempos, ou seja, nem é um adulto em miniatura nem é um ser que virá a ser. O *Estatuto da Criança e do Adolescente* afirma que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos, em estágio peculiar de desenvolvimento e, em seu artigo 15, diz: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" (BRASIL 1990). A criança de hoje é um ser histórico e contextualizado, portanto a atual concepção de criança e as exigências do mundo contemporâneo fazem com que se busquem alternativas diferentes das que usavam nossos pais e avós para educar os filhos.

Como tudo**,** no mundo em que se vive, a organização da família passou e ainda passa por constantes transformações. Alguns aspectos que são próprios do seio familiar, como, por exemplo, os valores que permeiam as relações, precisam ser conservados. Sendo assim, é importante dar às crianças oportunidade de ouvir histórias de sua família: como ela é composta, suas tradições, seus hábitos e sua cultura. Com isso, elas entenderão e respeitarão os valores humanos presentes nesse grupo. É preciso possibilitar, também, que a criança ouça histórias de outras famílias para considerar a diversidade e aprender a respeitar as diferenças. Para refletir sobre as exigências que hoje se colocam na educação das crianças, destaca-se a educação participativa.

Educar: uma tarefa conjunta

A necessidade de se tratar da educação na família e na escola tem sido unanimidade entre educadores, sejam eles professores, pais ou outros envolvidos. A cada dia que passa, encontram-se mais dificuldades e complexidade em relação à educação das crianças, em função das mudanças ocorridas. Os meios de comunicação, ao mesmo tempo em que são importantes veículos de informações e conhecimentos, trazem para as crianças a visão de um mundo consumista, com valores éticos e morais questionáveis, falta de respeito, violência e tantas outras condutas reprováveis. Com isso, a família, ao ligar a televisão, por exemplo, muitas vezes vê seus valores arrebatados em poucos minutos. Os professores também se deparam frequentemente com essas situações dentro da própria sala de aula, com as quais não conseguem lidar.

Cada vez mais, pais e professores se questionam sobre a educação necessária às crianças num mundo de tanta complexidade. É impossível se ater a modelos da época dos nossos pais e avós, mas também não é possível que tanta permissividade possibilite práticas de falta de limites e indisciplina na família e na escola. Embora o tema de estudo deste trabalho não seja a indisciplina, este é um fator que interfere consideravelmente nas questões da aprendizagem na escola. Aquino (2003, p. 77) alerta que

> No Brasil da última década, assim como em outros países com conjunturas socioeconômicas diversas, uma crescente preocupação com uma educação em valores (às vezes sob o timbre de 'educação moral', outras vezes sob o de 'educação para a cidadania', ou ainda 'educação para a paz') tem despontado como fonte de inspiração para uma série

> de iniciativas, seja na esfera das práticas escolares, seja no terreno das políticas públicas.

É importante que cada uma das instituições — família e escola — no seu papel específico, reflita e busque alternativas para trabalhar com seus filhos e alunos uma visão de mundo que possibilite uma convivência saudável e harmônica com o outro, seja ele colega, amigo, professor ou membro de sua família, em que os valores humanos sejam respeitados e cultivados por todos.

Acredita-se que os pais sempre querem o melhor para seus filhos, mas nem sempre agem de forma adequada, por exemplo, quando discordam de posicionamentos tomados pela escola, sem antes ouvir as razões desta, criando um clima desfavorável à confiança da criança com relação à escola. Grande parte dos problemas de comunicação entre a escola e a família seria resolvida em favor da própria criança se a escola possibilitasse momentos de convivência entre as partes interessadas no processo educacional.

Em pesquisa realizada por Cruz (2008), sobre a relação entre escola e famílias, constatou-se que a escola não conseguiu ainda encontrar um caminho para dialogar com os familiares do aluno. Borsato (2008), também em trabalho de pesquisa, enfatiza que os professores e os pais precisam participar em conjunto e de forma colaborativa do processo de aprendizagem da criança. Destaca a importância da troca de informações sobre o aluno e que o diálogo entre as duas instituições, família e escola, seja constante. Acredita que com essa prática se estabelece uma nova relação baseada na mobilização dos pais e professores. Essa relação tem em vista uma causa comum, que é o sucesso do aluno. A pesquisadora constata que, ainda nos dias de hoje, na maioria das vezes, os pais são chamados para reuniões escolares apenas para serem informados dos resultados de avaliação de aprendizado de seus filhos.

Conforme Paro (2000, p. 25), "por um lado, o fato de a escola ter funções específicas não a isenta de levar em conta a continuidade entre a educação familiar e a escolar; por outro, é possível imaginar um tipo de relação entre pais e escola que não esteja fundada na exploração dos primeiros pela segunda".

Os padrões de conduta e atitudes apresentados pelos pais e por outras pessoas que os cercam serão absorvidos e, consequentemente, influenciarão seu relacionamento social e seu modo de conceber o mundo. Assim, cabe a cada um, cumprindo a sua função, repensar a prática educativa e trocar informações no sentido de buscar um caminho comum para a educação das crianças, pois

> a escola, por mais que se esforce, nunca substituirá o papel da família na educação dos filhos, assim como a família não substitui o papel fundamental da escola no trabalho com o conhecimento sistematizado, construído e reconstruído nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ambos se complementam, mas não se substituem (MARQUES; DALLEPIANE, 2002, p. 65).

O processo educacional transcende os muros da instituição de ensino, ou seja, não é só da escola a tarefa de educar, pois a educação é um conceito mais amplo e abrangente do que o ensino. A criança não recebe dos pais apenas a herança biológica**,** nem dos professores somente a transmissão dos conhecimentos. Os valores morais, culturais e éticos apresentados à criança serão por ela assimilados; portanto, a forma como ela é tratada, bem como os modelos de comportamento que lhe são oferecidos, tem grande significado para sua formação.

Ao abordar a educação como tarefa conjunta Polonia (2005, p. 107) diz que "[...]tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos[...]". Segundo a pesquisadora há necessidade de reconhecer e adotar estratégias visando à aproximação entre escola e família e implementando modelos de colaboração que sejam apropriados à comunidade escolar. (POLONIA, 2005)

Nessa interação adequada entre família e escola, é importante que a criança se sinta aceita, amada e compreendida como ser humano, com virtudes, limitações, defeitos e excentricidades. O rendimento escolar é apenas um aspecto a ser levado em conta em sua formação. Que seja acompanhada pelos responsáveis, que têm a obrigação de lhe proporcionar condições e orientá-la desde o começo de sua formação, de maneira efetiva, com posições claras e precisas, no propósito de atingir objetivos concretos, visando tanto às aspirações como ser humano como às exigências da sociedade em que vive.

Metodologia

A pesquisa qualitativa realizada caracteriza-se por um estudo de campo que, conforme Lüdke e André (1986, p. 11), "tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados[...]". Por esse motivo, foi realizada diretamente nas instituições de ensino, apontando quais são as representações dos professores atuantes em escolas públicas do Ensino Fundamental em relação à importância da participação da família no processo de aprendizagem dos filhos.

Definiu-se como espaço para a pesquisa todas as dezenove escolas de Ensino Fundamental da rede pública de um município paranaense, situado na região oeste do estado, com uma população de aproximadamente 41.000.000 habitantes, na sua maioria descendentes de alemães, que têm como fonte principal da economia a agricultura, seguida pela pecuária e indústria.

O critério para escolha das escolas desse município foi a tipicidade, tendo em vista a postura dos dirigentes dessa rede de ensino, os quais vêm investindo na aproximação família e escola por acreditarem que este fator tem influência na melhoria constante da aprendizagem dos seus alunos.

Realizou-se um primeiro contato com o Secretário Municipal da Educação e integrantes da equipe pedagógica dessa Secretaria, para dar ciência da pesquisa e solicitar autorização para sua realização, conforme o Código de Ética de Pesquisa que envolve seres humanos. Após a autorização concedida e os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, deu-se início a esse trabalho. A pesquisadora, com a participação de um auxiliar de pesquisa, dirigiu-se aos diretores das escolas, os quais foram informados sobre os objetivos da pesquisa. De posse das informações concordaram em fazer parte do grupo de pesquisa, autorizando que os instrumentos fossem também aplicados aos professores e coordenadores de cada instituição. A esses participantes também foram fornecidas as informações necessárias. Os participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Esclarecido e Assinado, que foi lido e assinado por todos de tal forma a aceitar fazer parte livremente da pesquisa e autorizar a pesquisadora a utilizar os dados coletados na produção de artigos de divulgação, garantindo o anonimato de todos os envolvidos.

Seleção dos sujeitos

Os profissionais atuantes nas instituições de Ensino Fundamental — professores, coordenadores e diretores — são os sujeitos desta pesquisa. A escolha deu-

se pelo fato de serem eles que acompanham o cotidiano da criança na escola. Todos os educadores que fazem parte do quadro funcional das escolas da rede municipal de ensino do município escolhido, que ocupam as funções acima citadas, foram convidados a responder ao instrumento de pesquisa. O universo da pesquisa, ou seja, o número de pessoas que compõem o quadro docente das escolas municipais é de aproximadamente 200 profissionais. Destes, 120 demonstraram interesse em responder ao instrumento inicialmente**.** Desse total, 85 pessoas entregaram o instrumento devidamente preenchido. A mortalidade da amostra foi, portanto, de 29%.

Caracterização dos sujeitos

Para participar da pesquisa, os sujeitos deveriam apresentar as seguintes características:

a) ser professor mesmo que na função de coordenador ou diretor;
b) atuar em instituições de Ensino Fundamental na rede pública do município pesquisado;
c) demonstrar interesse e disponibilidade para responder às questões do instrumento de pesquisa.

Procedimento de coleta de dados

Para elaboração desta pesquisa, foram convidadas todas as escolas da rede municipal de ensino do município escolhido, que atendem a clientela do Ensino Fundamental I, num total de dezenove estabelecimentos. A cada profissional foi atribuído um código para referência no corpo do trabalho, garantindo-lhes o anonimato necessário, bem como a cada um dos estabelecimentos.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário semiestruturado contendo dez questões, sendo três delas fechadas, as quais delineavam o perfil dos entrevistados e sete abertas, que visavam levantar o posicionamento dos entrevistados sobre concepção, modelos e padrões de famílias dos seus alunos, sobre a percepção em relação às ações da escola junto aos familiares dos alunos e, ainda, sobre a constatação de resultados na aprendizagem dos alunos, considerando a interferência das famílias.

O questionário foi respondido por 85 profissionais entre professores, coordenadores e diretores, atuantes nas instituições de ensino, que se propuseram a participar da pesquisa. Ele foi elaborado com o cuidado de possibilitar aos sujeitos respondê-lo individualmente de forma a refletir a realidade e trazer dados necessários para validar, ou não, as premissas levantadas no corpo deste trabalho. Pensou-se, também, em um instrumento que, devidamente orientado, não exigisse a presença do pesquisador no momento em que estivesse sendo respondido. Foi formulado, portanto, de tal forma que seus dados possibilitassem análise qualitativa para a pesquisa em questão.

A primeira versão do instrumento foi aplicada em um grupo piloto, que apresentava as mesmas características dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de um grupo composto por quarenta e oito professores, atuantes em escolas de Ensino Fundamental da rede pública, de um município da Região Metropolitana de Curitiba. Após esta aplicação, o instrumento de pesquisa sofreu os ajustes necessários para que se obtivessem as respostas com bastante clareza, de forma que não gerassem dúvidas.

Resultados

Analisando-se os dados da pesquisa, constatou-se que as instituições de ensino do município onde a pesquisa foi realizada, na sua maioria, fazem encontros periódicos com os familiares com o objetivo principal de entregar os boletins de notas dos alunos,

embora tenham clareza de que é necessário organizar momentos de esclarecimentos sobre aspectos referentes à educação dos filhos.

Além disso, o convívio no meio escolar tem mostrado que é comum os professores relatarem experiências negativas em relação à criança que não recebe o apoio da família. Por outro lado, também relatam que a criança bem acompanhada pela família tende a apresentar melhores resultados na aprendizagem escolar.

É função da escola proporcionar à criança situações que possibilitem a aquisição do conhecimento sistematizado. No entanto a pesquisa realizada traz como resultado uma visão de que o processo educacional precisa transcender os muros da instituição de ensino, o que se pode perceber por meio de respostas como esta, dada por uma das professoras envolvidas na pesquisa: *"Quando a família interage com a escola, acompanhando os avanços e regressos, trabalhos e tarefas da criança, colabora de forma significativa com a aprendizagem"*.

Ser o mediador do conhecimento é função primordial do professor, porém o interesse pelo processo e o acompanhamento, principalmente o acompanhamento carregado de muito afeto por parte da família, é de fundamental importância para a segurança, a autoestima e a aprendizagem da criança.

Pode-se retomar a informação de que é no plano externo, pelo contato da criança com o outro indivíduo mais experiente, que os significados são partilhados, e é no plano interno que as informações são transformadas de acordo com aquelas que a criança já possui. Dessa forma, é no contexto interativo que a criança aprende, ou seja, a partir das experiências realizadas no meio social e das estratégias utilizadas pelo outro, alguém experiente para intervir no processo de aprendizagem. Assim, as experiências da família aliadas ao trabalho da escola resultam certamente em melhor nível de aprendizagem para a criança. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que os pesquisados deixaram claro que sentem necessidade de maior apoio e participação efetiva da família dos alunos.

Pelas respostas, foi possível perceber, também, que há uma relação direta entre pais participativos e alunos com bom desempenho escolar, pois os profissionais consideram que esse bom desempenho é evidente em alunos que são disciplinados, respeitam os professores, não faltam às aulas, trazem as tarefas de casa elaboradas e materiais solicitados, situações que geralmente evidenciam um acompanhamento por parte dos familiares.

No entanto, ficou evidente, também, que os filhos provenientes de famílias com configurações que contêm relações conflitantes e/ou não interessadas nas questões escolares quase sempre apresentam algum tipo de dificuldade na escola. Consideram como configurações conflitantes as famílias cujos pais são separados, cujos integrantes são desunidos ou, ainda, sem equilíbrio emocional. Esses aspectos, na visão dos educadores, interferem negativamente no processo de aprendizagem da criança. Tal fato se evidencia, por exemplo, pelas seguintes afirmações, em relação ao modelo de família em que os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem: *"Onde há desestruturação familiar, [há] falta de acompanhamento na vida escolar da criança", "Famílias desunidas, pais separados que não participam das atividades dos filhos não interferem em nada e deixam tudo para a escola, tanto a transmissão do conhecimento como a educação"*.

Os participantes da pesquisa responderam, por unanimidade, em uma das questões propostas do questionário que gostariam de receber sugestões de ações que poderiam ser desenvolvidas nas escolas, visando a melhorar o relacionamento com as famílias dos alunos. Destacam-se alguns aspectos que, se discutidos com o corpo docente e outros envolvidos, podem resultar em ações efetivas na escola:

a) iniciar pela conscientização dos próprios profissionais da escola (corpo docente e administrativo) sobre a importância da educação participativa;
b) organizar, em conjunto, de acordo com a realidade local, ações que efetivamente possam ser desenvolvidas com o envolvimento das famílias, considerando interesses e condições das famílias da comunidade;
c) convidar representantes da comunidade escolar para partilhar do planejamento;
d) informar os familiares sobre o interesse da escola em estreitar as relações, para maior integração entre as ações da família e da escola, visando à melhor aprendizagem dos alunos;
e) realizar as ações dentro de um cronograma definido e informá-lo aos familiares, para que estes possam organizar seus horários e, assim, participar mais ativamente.

As ações motivadoras dos encontros podem ser:

a) palestras informativas sobre assuntos como desenvolvimento infantil, afetividade, diálogo, relações familiares, direitos e deveres da criança, entre outros;
b) grupos de pais e/ou mães para estudo de assuntos de interesse comum, como, por exemplo, disciplina, limites;
c) ações socioeducativas que envolvam escola–comunidade–família, como questões de saúde, cidadania, prevenção às drogas, entre outras;
d) organização dos momentos festivos a serem promovidos pela escola;
e) oficinas educativas em que, por meio de atividades lúdicas, se possam vivenciar situações entre pais e filhos;
f) divulgação dos avanços na aprendizagem dos alunos, por meio de atividades concretas como exposições, feiras, teatros, dramatizações, jogos, entre outras.

Essas ações podem começar pela abertura que as instituições de ensino proporcionam às famílias, oferecendo momentos de interação, em que a emoção seja trabalhada. É evidente que esse não é um processo fácil e exigirá paciência, boa vontade e disposição de realizar, mas para as instituições de ensino que estejam dispostas a desenvolver esse trabalho de integração entre família e escola, podem-se sugerir alguns pontos importantes.

Considerações finais

A pesquisa permite concluir que há uma necessidade evidente de se trabalhar em conjunto – família e escola – visando ao melhor aproveitamento escolar por parte dos alunos. A criança deve ser aceita, amada e compreendida como ser humano que tem as suas virtudes e também as suas limitações e particularidades. Para que o rendimento escolar seja adequado, todos esses aspectos devem ser considerados pela família e pela escola. É na família que está a essência da educação; portanto, é preciso que ações sejam desenvolvidas entre as duas instituições no sentido de ampliar as informações sobre esse papel tão importante na educação da criança.

Um ponto muito importante que a experiência na área educacional tem mostrado é que os familiares precisam ser motivados a estabelecer essa relação mais próxima com a escola. Assim, não há, realmente, fórmula mágica. É necessário que a escola abra suas portas, acolha e proporcione momentos agradáveis aos familiares, mostrando que eles não serão convidados a vir à escola para ouvir reclamações sobre maus comportamentos ou notas baixas dos filhos. É preciso que percebam que terão oportunidade de maiores esclarecimentos sobre seu verdadeiro papel no processo

educacional dos filhos. Foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa têm clareza da necessidade de se propiciarem momentos de atividades de cunho esclarecedor aos familiares sobre questões relativas à educação dos filhos. Para eles, quando é possível aliar esforços, os resultados tendem a ser melhores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BORSATO, C. R. **Relação escola e família**: uma abordagem psicodramática. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 23 jun. 2005.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8069.htm.Acesso em: 25 jun. 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Técnico do SAEB 2003**. Brasília, 2004.

CARVALHO, M. G. **As vicissitudes da família na sociedade moderna**: estudo sobre o casamento e as relações familiares, São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CRUZ, A. R. S. da C. **A relação escola e famílias**: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Universidade Federal da Bahia. Salvador 2008.

CUBERO, R.; MORENO, M. C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. p. 190-202.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, maio/ago. 1991.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 239-250.

MARQUES, M. O.; DALLEPIANE, J. I. **A educação na família e na escola**: temas para reflexão e debate. Ijuí: Unijuí, 2002. (Museu Antropológico Diretor Pestana.)

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

POLONIA, A**.** da C. **As relações escola-família:** o que os diretores, professores, pais e alunos pensam? Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

SOUZA, O. C. A. **As representações de educadores sobre aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006

UNICEF. **Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento das Crianças nos Anos 90**. 30 set. 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/summit2.htm. Acesso em: 23 jun. 2005.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EIXO- Escola pública e percurso de Escolarização

Maria Neves Gonçalves & José Viegas Brás

A escola pública e a construção de uma nova *alma nacional*: os republicanos nos alvores de Novecentos

Desde finais do séc. XIX, com especial destaque no dealbar do séc. XX, que a elite republicana vinha defendendo a escola pública, gratuita e laica, tornando-se esta tríade a pedra de toque da educação republicana. Assim se pretendia construir uma nova *alma nacional*. Na óptica anticlerical e antidinástica, era condição primordial para se conseguir a interiorização cívica e a socialização dos novos valores dessacralizados, a garantia da neutralidade religiosa do Estado e a implementação de um ensino obrigatório, gratuito e laico.

O **propósito** deste estudo é caracterizar o projecto republicano que, face à dominância do catolicismo na sociedade portuguesa, apresentava, como valências essenciais, a educação cívica, a liberdade de cultos, a liberdade de consciência, o confinamento do religioso à esfera privada e a eliminação do ensino da doutrina cristã nas escolas. A **metodologia** que vamos utilizar centra-se na análise documental de diversas fontes: comícios e conferências, editoriais de jornais, artigos doutrinários, folhetos, manifestos eleitorais e debates parlamentares. Pelo trabalho em curso, podemos **concluir:** (i) foi significativa a influência do Iluminismo, da Revolução Francesa e das leis escolares da III República francesa (de Jules Ferry e Paul Bert), na assunção da mundividência cívica e laica por parte dos doutrinadores republicanos; (ii) o labor propagandístico a favor da escola pública, gratuita, obrigatória e laica manifestou-se em comícios, na imprensa, nos períodos eleitorais e nos debates parlamentares; (iii) através da escola pública e da educação cívica os republicanos pretenderam dar resposta à necessidade sentida da construção de uma *alma nacional* que servisse para projectar os seus ideais.

Introdução

A educação foi uma das principais bandeiras da ideologia republicana, e, considerada um requisito indispensável para o devir civilizacional e para o progresso do país, constituindo "o discurso escolar um facto de militância" (Costa,1993, p.262).

Os apóstolos republicanos - para retomar um termo caro a Magalhães Lima – comungavam da ideia de que todas as pessoas, independentemente da origem social e da profissão, deviam ser alfabetizadas, instruídas e educadas. É neste sentido que fundam Centros Escolares Republicanos e massificam a política, espalhando-a por clubes, jornais e associações, disseminando-a através de comícios e outras formas de propaganda moderna durante os finais do século XIX e princípios do século XX (Brás & Gonçalves, 2011, p.10).

O ideário republicano assentava no poder de integração na colectividade nacional, na supressão dos privilégios, e numa escola obrigatória, gratuita e laica, onde se deveria ensinar a educação cívica, os símbolos e os heróis nacionais, onde se exaltaria a pátria e a nação, de forma a fazer do espaço escolar, o que Mona Ozouf veio a designar de "temple républicain du perfectionnement intellectuel et moral" (1998, p. 1086).

O republicanismo constitui um movimento social cuja explicação da luta pela conquista do aparelho de Estado será incompleta se não se levar em conta o horizonte cultural que o impulsionou. O que está em marcha é uma proposta de matriz ontológica (Catroga, 2000), pois este movimento coloca em causa a legitimidade dinástica e divina. Neste sentido, pretende-se criar uma nova *alma nacional* a qual passa por procedimentos do Republicanismo que implicam uma nova arte de existência.

O campo semântico do vocábulo República é muito alargado (significação clássica *res publica* – "coisa pública") e a sua expansão depende de redes de poder capazes de colocar em movimento uma nova ordem (configuração societal do capitalismo e modernidade). Assim, procura-se uma nova legitimidade, tendo, como pano de fundo, a Revolução Francesa, os projectos dos iluministas e o *Contrato Social* de Rousseau.

São inúmeros os artigos dos jornais republicanos, desde editoriais a artigos de fundo, a proclamarem o valor da educação. Atentemos, por exemplo, neste segmento textual paradigmático de *A Voz Escolar*, datado do Verão de 1878:

> "Instruí, se quereis que o bem seja preferido ao vício, ao crime, e o trabalho ao ócio.
> Instruí, se amais a virtude e a verdade, a civilização e o progresso.

Instruí, enfim, se vos agrada ter em cada homem um cidadão, e em cada cidadão um democrata!...

Fazei luz. Reduzi, iluminai as trevas.

Que o futuro vos não esmague com tremenda responsabilidade".

Para a assunção deste ideário muito contribuiu a herança do Iluminismo, da Revolução Francesa e do Vintismo. Com o século XVIII, surgiu a concepção de um novo tipo de homem, com novos valores como a crença no poder da razão e do saber, em oposição às categorias e ritos religiosos, à ideia de Fé e de Deus que dominava o homem antes do Iluminismo. Os enciclopedistas militavam pela emancipação do pensamento e pelo desenvolvimento do espírito crítico. Em França, autores como Voltaire (1694-1778), La Chalotais (1701-1785), Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), Condorcet (1743-1794) e Trénard (1762-1799) postulavam a crença numa Razão libertadora e emancipadora, defendiam um sistema de ensino dependente do Estado e não a cargo da Igreja .

A entrada no século XIX vai registar matrizes de pensamento novas e, consequentemente, outros valores e mundividências. A autoridade do direito divino e da soberania régia é substituída pela soberania da nação verificando-se "o afastamento de muitas pessoas da igreja, a qual deixava de ter significado (ou tinha-o muito reduzido) para os novos tempos; (...) agora o que sucedia é que as ideologias do século XIX atacavam os próprios fundamentos do cristianismo" (Rodrigues, 1980, p. 409).

Importa, neste excurso, abordar o epifenómeno da escola laica por ser uma das pedras de toque da educação republicana. Se a laicidade é hoje - como sustenta Rémond (1990) - unanimemente concebida como uma aquisição positiva da História, enquanto garantia da liberdade de consciência de cada indivíduo, essa aquisição foi fruto de uma longa e dolorosa história, como bem sintetizou Vial (1991) na expressiva fórmula "le passage du religieux au civique a constitué une révolution" (p. 2).

Ao percepcionar a escola republicana como um espaço que deve ministrar a todos os cidadãos uma aprendizagem cívica em que os deveres do aluno preparam e prefiguram os do eleitor, é a educação que cimenta o princípio da sociabilidade e da unidade entre todos os cidadãos. Neste sentido, Gambetta concebia a escola "est le séminaire de l'avenir, notre séminaire à nous, celui d'où sortiront des citoyens mûrs pour les difficultés de la vie intérieure et prêts aussi pour le service extérieur de la France" (discurso proferido a 12 de Agosto de 1881, cit. por Macherey, 1991, p. 9).

1. O ideário educativo republicano

Os pontos-chave do ideário educativo republicano sao grosso modo os seguintes: (i) a urgência do Estado fazer cumprir o princípio da obrigatoriedade escolar; (ii) a necessidade do ensino oficial ser gratuito e com qualidade de modo a evitar a concorrência do ensino congreganista; (iii) a garantia da liberdade de ensino e o estabelecimento da inspecção para assegurar e responsabilizar as escolas particulares por um ensino de qualidade; e (iv) a importância de secularizar o ensino, bem como todos os serviços públicos - "secularizar é garantir a liberdade de consciência" (Pedroso, 1888, vol. XII, p. 32).

Antes das eleições de 1899, um articulista do jornal republicano Nove de Julho, Fazenda Júnior, assina um editorial intitulado A secularização das escolas. Começa por elogiar a acção educativa de Paul Bert e de Jules Ferry em prol da laicidade do ensino e apela ao Partido Republicano para que este reivindique a exclusão sistemática do elemento clerical do ensino e da sociedade, julgando ele que "a investida do clericalismo [é] cada vez mais intolerável, intrometendo-se em todos os assuntos da vida nacional" .

A liberdade de consciência, enquanto corolário do ensino laico, é profusamente divulgada na imprensa, em folhetos e comícios. O editorial de O Século do dia 8 de Outubro de 1889, intitulado precisamente "O ensino oficial" (presumivelmente da lavra de Magalhães Lima) enfatiza a urgência de implementar, no nosso sistema de ensino, as seguintes medidas: a abolição do ensino religioso, por ser contraditório com o ensino científico; a proclamação da liberdade de consciência (liberdade aliás negada pela Igreja); a substituição da doutrina cristã por princípios da moral natural; a abolição da Faculdade de Teologia e a sua substituição por uma outra em que seja estudada a génese dos mitos primitivos, as origens históricas do cristianismo, a explicação da conversão dos mitos pagãos ao credo cristão, a transformação da Roma imperial na Roma papal, e a influência do cristianismo. E o editorialista acrescenta, argumentando: "ensina-se nas nossas escolas: a Física, a Química, a Astronomia, a Geografia, a Geologia, a Biologia, a Antropologia, e obriga-se a sociedade a aceitar, como expressão da verdade suprema, uma religião que nega nos seus fundamentos, cada uma dessas ciências" . Conclui o editorial com uma frase cujo tom contundente é assaz ilustrativo do seu anticlericalismo e da sua adesão à escola laica: "Mais uma vez, se querem a Bíblia fechem as escolas; se querem o catolicismo queimem as bibliotecas para que se não possa ler a História" .

Passados dois anos, o publicista republicano Heliodoro Salgado, no rescaldo das eleições de 1901, vem de novo a terreiro defender a laicidade do Estado que, na sua perspectiva, "não pode ter partido nem ter religião", nem pode "ver monárquicos nem republicanos" mas "cidadãos iguais perante a lei" . E Augusto José Vieira profere no clube republicano José Falcão uma conferência subordinada a esta temática .

Também o escritor Fazenda Júnior propõe n' O Ensino a elaboração de um programa de ensino laico e a constituição de uma Comissão de Propaganda da laicização da escola que tinha como finalidade instruir e orientar as massas populares por intermédio do jornal, do panfleto, da brochura e das conferências públicas. E sugere que a Comissão fosse composta pelas seguintes individualidades: Bernardino Machado e Afonso Costa pela Universidade de Coimbra; Guerra Junqueiro pela Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto; Teófilo Braga pelo Curso Superior de Letras; Magalhães Lima, João Duarte de Meneses, França Borges, José Pereira de Sampaio (Bruno) e Germano Martins, respectivamente, pelas redacções da Vanguarda, O Debate, O Mundo, A Voz Pública e O Norte .

Do mesmo modo, o articulista Fortunato Pinto insurge-se contra os conteúdos religiosos ministrados nas escolas: "pode lá admitir-se que, quando o país tem 79% de analfabetos, os professores, em vez de pretenderem arrancar às trevas da ignorância as crianças que se lhe apresentam, se entretenham a ensinar-lhes coisas religiosas?" . E Maria Rosa de Oliveira, anticongreganista, defende: "A secularização do ensino não se deve limitar a expurgar dos programas das escolas a parte que se refere à religião; mas também a proibir expressamente às congregações religiosas, o ensino da mocidade e a sua intervenção nos estabelecimentos de instrução" .

Por seu turno, o lente universitário Bernardino Machado, na abertura do ano lectivo de 1904-05, frisou, perante o corpo académico, que "secularizar a sociedade e secularizar a escola é tudo um e o mesmo problema" (Machado, 1904, pp.13-14).

Também Cesário Tavares, professor do ensino primário, simpatizante do credo republicano, ao fazer a apologia da laicidade do ensino, enumera, num registo metafórico, alguns dos seus atributos: é o "alicerce seguro da genuína democracia"; é a "fábrica de cidadãos, da pátria e da humanidade"; e "é o fundamento da Liberdade, da Igualdade e da Fraternidade" . Outra ideia-chave, veiculada neste artigo da Revista Pedagógica, é a ligação intrínseca entre o regime republicano e a laicização do ensino: "A escola laica tem vivido e tem-se desenvolvido pela República, mas a República há-de viver e subsistir pela escola laica" . Segundo o autor, este tipo de escola pode ser

frequentada por católicos e protestantes, por judeus e budistas, porque ela não se preocupa com a existência ou não de Deus .

Um professor do Liceu de Lisboa, o maçon e republicano Agostinho José Fortes, vê divulgada no periódico O Vintém das Escolas, a sua comunicação Diferenças entre as escolas congreganistas e as escolas laicas, proferida no Congresso Maçónico Interpeninsular que se realizou em Lisboa no Verão de 1905. Chamamos à colação este evento maçónico porque o eixo semântico da alocução do palestrante girou em torno da apologia do ensino laico e da crítica ao ensino congreganista. As conclusões do relator corporizam, a nosso ver, um ideário laicizante da escola que passava: (i) pela oposição ao método retrógrado do ensino confessional, (ii) pela proibição do ensino religioso nas escolas e por confinar as crenças religiosas à esfera familiar, (iii) pela mobilização emancipatória dos espíritos, (iv) pela necessidade de propagar o ensino laico por meio do livro, da conferência e da imprensa e (v) pela criação de associações que realizassem cursos de formação segundo a orientação do ensino laico .

Sidónio Pais, à semelhança do seu colega da Universidade Bernardino Machado, na Oração de sapiência que proferiu no ano lectivo de 1908-09, proclamava: "A escola para ser livre, tem de ser neutral em matéria religiosa" (Pais, 1909, p. 7).

Na festa solene da Escola Oficina n.º 1, vários oradores (França Borges, Magalhães Lima, Luís Filipe Mata e João de Meneses) discursam também sobre a escola laica .

Se a abertura oficial do ano académico e a imprensa constituíam espaços para a propaganda do ensino laico, os comícios eram igualmente momentos em que alguns oradores antimonárquicos dissertavam sobre a instrução pública e laica. Vejamos o comício em Alcochete , a poucos dias das eleições de 1908. O discurso de Feio Terenas (candidato a deputado republicano por Setúbal neste acto eleitoral de 1908) foi transcrito na primeira página do diário Vanguarda, no espaço habitualmente dedicado ao editorial o que revela, a nosso ver, a simpatia do jornal de Magalhães Lima pelo ideário educativo do seu correligionário.

O conteúdo do texto de Feio Terenas afigura-se-nos significativo pela constelação de ideias que gira em torno das questões de ensino. A dada altura da sua alocução, lança aos ouvintes a pergunta: "O que é o ensino laico?". Para de imediato responder: "é o respeito por todas as crenças". E acrescentou que, em nome da liberdade de consciência, não ataca nenhum credo religioso pelo "justo espírito de tolerância para com todos". Introduziu, assim, no comício, o tema da laicidade, considerando que o ensino da

Doutrina Cristã, que tem integrado o desenho curricular do ensino básico "é uma violência às consciências dos que não são católicos", pois "o ensino da doutrina nas escolas primárias" é "uma matéria para a memória e uma coisa inútil para a inteligência" . O orador, que promete aos eleitores que, se tiver a honra de ser seu representante no Parlamento, há-de dedicar-se "principalmente aos melhoramentos da instrução e educação populares", dedicou todo o seu discurso às questões da educação e ensino, daí o espaço que lhe dedicamos neste lugar. Assim, faz um diagnóstico crítico do ensino no nosso país, onde não se tem cumprido a lei da obrigatoriedade escolar, porque o país tem apenas 5 000 escolas e são necessárias 10 000 ou 12 000: "Se o Estado não tem as escolas precisas, inútil será a lei que obriga todas as crianças a frequentá-las". A gratuitidade do ensino é, no seu entender, outra "ficção" porque para a escola ser gratuita devia estar isenta de qualquer despesa e os estabelecimentos de ensino não fornecem nenhum material escolar aos alunos: "muitas crianças não vão à escola porque não têm roupas nem calçado (…) não podem comprar livros, papel e tinta porque têm fome". Assim, conclui o orador: "nestas condições o ensino não pode ser obrigatório nem gratuito".

Porém, não se limita a detectar as deficiências do ensino. Na sua perspectiva, para inverter esta situação e fomentar a escolaridade, o Estado devia implementar as seguintes medidas: (i) economizar para aplicar verbas ao ensino; (ii) entregar as escolas do povo aos municípios, descentralizando o ensino; (iii) promover a criação de escolas em todas as freguesias; (iv) fomentar as iniciativas locais na fundação de cantinas e de meios de assistência às crianças; (v) promover a fundação de caixas económicas escolares, como meio de educação e socorro recíproco entre crianças; (vi) melhorar as condições materiais da escola; (vii) remunerar condignamente os mestres; (viii) estabelecer jardins de infância e escolas centrais com três ou quatro professores para uma melhor operacionalização do trabalho pedagógico-didáctico; (ix) implementar "escolas de aprendiz" das diversas artes e ofícios, adaptadas às diferentes regiões e centros industriais; (x) instituir universidades populares; (xi) dotar as escolas com biblioteca; e (xii) criar bibliotecas ambulantes à semelhança das escolas móveis para permitir a leitura no domicílio, por meio de empréstimo de livros.

Constatamos, porém, que não foi só o comício em Alcochete o único com espaço para a dinamização da educação e para a apologia da separação entre o Estado e as confissões religiosas. O comício, que se realizou em Tomar próximo do acto eleitoral de Agosto de 1910, foi também um desses momentos. A acreditar no repórter de O Século,

congregou cerca de 2 000 pessoas e decorreu num ambiente festivo. Os oradores (Anselmo Xavier, José Montez e Manuel António das Neves) foram recebidos "com uma calorosa salva de palmas"; a filarmónica executou A Portuguesa e "muitos foguetes subiram ao ar". José Montez, que se assume como livre-pensador, afirma acatar as convicções religiosas de cada indivíduo defendendo que o Estado não deve conceder mais garantias e direitos aos que professam o catolicismo em detrimento daqueles que têm outras crenças religiosas ou mesmo as não têm: "é meu desejo que os católicos não tenham mais direitos que aqueles que o não são". Passados oito dias, o orador republicano Lourenço Correia Gomes, num outro comício, em Colares, proclama que os republicanos respeitam todas as crenças, respondendo desta forma àqueles que os acusavam de perseguirem o catolicismo.

2. O labor propagandístico republicano a favor da laicidade do ensino

Estando a laicidade correlacionada com o espírito público e intimamente ligada ao princípio democrático e a um pensamento filosófico desligado da Igreja (mesmo agnóstico ou até ateu), não surpreende a adesão da elite republicana portuguesa a todo o postulado ideológico em volta da laicidade e da laicização da sociedade e da escola. Essa elite antidinástica contava no seu seio com destacados positivistas – Emídio Garcia, Teófilo Braga, Júlio de Matos, Consiglieri Pedroso, Teixeira Bastos e outros - e com activos maçons e livres-pensadores, de que destacamos, Feio Terenas, Magalhães Lima, Elias Garcia, Heliodoro Salgado, Alves da Veiga, António José de Almeida, Brito Camacho, Borges Grainha, Botto-Machado, Bernardino Machado, José Relvas, Miguel Bombarda, Afonso Costa, João de Meneses e Eusébio Leão.

A esta luz, compreende-se o predomínio, no republicanismo português, do ideário educativo laicizador da III República francesa, nomeadamente o pensamento pedagógico de Jules Ferry (1832-1893) , fortemente influenciado pelo Positivismo que concebia a educação como o centro de toda a actividade política e de toda a transformação social (Legrand, 1961, p. 112).

Jules Ferry foi quem gizou em França a estratégia das reformas escolares e quem travou as batalhas mais decisivas em prol da laicidade escolar e da luta contra a influência da Igreja e das congregações no ensino . Antes de Ferry, já o fundador da Ligue d'Enseignement, Jean Macé (1815-1894), no início da década de 70, tinha feito uma petição a favor da escola gratuita e obrigatória (Poulat, 1987, pp. 237-240). E

Gambetta (1838-1882) já havia reclamado o ensino obrigatório, gratuito e laico no Programa Republicano que apresentara em 1869 (Ozouf, 1963, pp. 12-28).

O ideário educativo da III República francesa é similar ao projecto educativo dos republicanos do nosso país. É óbvio que a materialização desse pensamento pedagógico só se operou, entre nós, com a queda do regime dinástico, onde a ideologia deu lugar à legislação. Contudo, a propaganda republicana no tempo da Monarquia veiculava as propostas educativas laicizantes que o regime saído do 5 de Outubro de 1910 viria a implementar: (i) a separação das Igrejas e do Estado (que passava pela separação da Igreja e da família, separação da Igreja e da Escola, separação da Igreja e da Assistência); (ii) a descristianização ou, pelo menos, a descatolização de todas as atitudes e comportamentos individuais e colectivos ligados à vida da comunidade e à existência familiar e individual ; (iii) a laicização da sociedade e do ensino; (iv) a extinção nas escolas do ensino da Religião e a sua substituição pela Educação Cívica; (v) a expulsão das ordens religiosas; (vi) a obrigatoriedade do casamento civil; e (vii) a abolição dos juramentos religiosos nos actos civis.

Com a entrada da década de 1880, a par da obrigatoriedade e da gratuitidade do ensino, a secularização da sociedade e da escola começam a emergir como temas recorrentes na propaganda eleitoral republicana.

Assim, por exemplo, o Manifesto de Jacinto Nunes, candidato antidinástico por Santiago do Cacém e Setúbal, nas eleições de 1881, faz referência à necessidade da "secularização de todos os actos que são regulados pela lei civil" . E Consiglieri Pedroso, recém-eleito deputado republicano no escrutínio de 1887, publica, alguns dias após este sufrágio, o opúsculo A secularização do ensino. A tríade da educação republicana está presente na economia discursiva deste folheto, num registo prescritivo e reivindicativo:

"O interesse da nação (...) exige:

- que se cumpra severamente o princípio da obrigação escolar designado na lei de instrução primária;

- que o ensino primário oficial e gratuito seja estabelecido em bases sérias, de forma a evitar-se que o ensino congreganista possa ser-lhe contraposto com vantagem;

- que o ensino, como todos os serviços públicos, seja secularizado em todos os seus graus;

- que, assegurando-se em bases sólidas a liberdade de ensino, se estabeleça também inspecção, de modo que o país possa ficar certo de que nas escolas particulares se não conspira contra o progredimento [sic] social" (Pedroso, 1888, vol. XII, p. 31).

Conclusões

Sem dúvida alguma que, à volta do movimento laicizador da escola e da sociedade, se cimentou uma confluência de personalidades oriundas do republicanismo maçónico e do livre-pensamento. No auge da euforia laicista e anticlerical do ano de 1909, a republicana e livre-pensadora Maria Veleda chegou a propor para as escolas laicas uma nova calendarização das actividades escolares, substituindo as férias de Natal e da Páscoa por outras equivalentes em duração, pois dizia "não faltam mártires da Ciência e do Livre-Pensamento, a quem possamos consagrá-los".

A laicidade do ensino fazia naturalmente parte de uma revolução cultural que visava modificar comportamentos e atitudes, que emancipasse o cidadão da alienação teológica e da influência clerical. A Igreja – "institution jumelle de l'esclavage" no dizer de Quinet (cit. por Ozouf, 1998, p. 1079) - era perspectivada pelos republicanos como elemento de opressão social e política, pois atacava o livre-pensamento e a maçonaria e punha resistências à democracia liberal e antidinástica . Bem avisava Consiglieri Pedroso, carregando o tom: "O clericalismo faz guerra a todas as conquistas democráticas" (Pedroso, 1888, vol. XII, p. 8).

Os exemplos que vimos avocando mostram como, nas vésperas da República, a laicidade escolar, enquanto tema de comícios e editoriais antidinásticos, é dimensionada também como um complemento necessário da liberdade de consciência e de cultos: "Não é necessária uma religião oficial. Não sendo a religião mais que uma ideia abstracta, uma concepção metafísica, pouco importa à organização prática da sociedade que os seus membros sigam diferentes religiões. Daqui a liberdade de cultos" .

Pelo que vimos expondo, poderemos concluir que face à dominância do catolicismo na sociedade portuguesa, o projecto republicano apresentava como valências essenciais a liberdade de cultos, a liberdade de consciência e o confinamento do religioso à esfera privada.

Nas vésperas da implantação da República, a laicidade escolar, enquanto tema de comícios e editoriais antidinásticos, é dimensionada também como um complemento necessário da liberdade de consciência e de cultos. E a intelligentzia republicana esteve, na nossa opinião, na génese do que anos mais tarde viria a ser a escola para todos numa

inequívoca apologia da escola pública. Com o republicanismo emergiu um homem novo, *republicanizado* e emergia também uma *nova alma nacional*. A este respeito, parece-nos paradigmática a referência à revista precisamente intitulada *Alma Nacional*, cujo director, António José de Almeida, faz questão de explicitar a significação polissémica do título: "Ela [Alma Nacional] não é o espírito teológico, atirado do infinito, na cápsula de um dogma, pelo pulso de um deus terrorista. (...) É a força, o movimento, toda a soma de ancestrais energias que vêm de longe e já caracterizavam os confins da nossa raça". Neste sentido, o título Alma Nacional está, em diversos artigos, a expressar o sentido de Alma do povo, Alma da nação, Alma de Portugal, Alma republicana e Alma revolucionária (*Alma Nacional*, nº 1, 10 de Fevereiro de 1910, p. 2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brás J.V & Gonçalves, M.N. (2011). *O Imperativo Republicano em Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Brás J.V. & Gonçalves, M.N. (2011). O Governo da alma Pública: finais da Monarquia e 1ª República. In Brás J.V & Gonçalves, M.N. *O Imperativo Republicano em Debate* (pp-21-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Catroga, F. (1988). O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911). *Análise Social,* 100, (XXIV), 211-273.

Catroga, F. (2001). O livre-pensamento contra a Igreja. A evolução do anticlericalismo em Portugal (séculos XIX-XX). *Revista de História das Ideias*, (22), 255-354.

Costa, R. A. (1993). "A escola e a Igreja - uma perspectiva republicana radical (1900-1910)", *Cultura, História e Filosofia*, (VII), 261-277.

Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'Éducation en France (1882-1914).* Bern: Peter Lang SA.

Gonçalves, M. N. (2003). "A educação cívica na imprensa pedagógica (1901-1910)", *Vértice*, (111), 38-76.

Legrand, L. (1961). *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry : les origines de la laïcité.* Paris: Librairie Marcel Rivière.

Machado, B. (1904). *A Universidade e a Nação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Macherey, P. (1991). Philosophies laïques, *Mots,* (27), 5-21.

Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon: Presses Universitaires.

Ognier, P. (1994). La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945). In Baubérot, Jean & Gauthier, Guy & Legrand, Louis & Ognier, Pierre. *Histoire de la laïcité*. Besançon: CRDP de Franche Comté, pp. 73-277.

Ozouf, M. (1963). *L'école, l'église et la république. 1871-1914*. Paris: Armand Colin.

Ozouf, M. (1998). "L'idée républicaine et l'interprétation du passé national", *Annales,* (6), 1075-1087.

Pais, S. (1909). *Oração de sapiência recitada na sala grande dos Actos da Universidade de Coimbra no dia 16 de Outubro de 1908*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Pedroso, Z. C. (1888). "Guia do eleitor" (vol. VIII). *Propaganda democrática* (publicação quinzenal para o povo). Lisboa: Tipografia Nacional.

Poulat, É. (1987). *Liberté-laïcité. La guerre des deux Frances et le principe de la modernité*. Paris: Editions du Seuil.

Quinet, E. (1866). *La révolution*. Paris : A Lacroix.

Rémond, R. (1990). Dialectique du cléricalisme et de l'anticléricalisme. In Rémond, René (dir.) *Nouveaux enjeux de la laïcité*. Paris: Centurion.

Ribeiro, L. S. (2003). A popularização da cultura republicana (1881-1910). Dissertação de Mestrado (2 vols). Coimbra: Universidade de Coimbra / Faculdade de Letras.

Rodrigues, M. A. (1980). "Problemática religiosa em Portugal no século XIX, no contexto europeu", *Análise Social*, 61-62 (XVI), 407-428.

Rose, N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo". Archipiélago. Cadernos de crítica de la cultura, 29, 25-32.

Teodoro, A. (2001). A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento.

Vaz, L. (2004). *O pensamento anticlerical de Brito Camacho*. Lisboa: Hugin Editores.

Vial, J. (1991). Prefácio ao livro *Les débuts de l'instruction civique en France*, de Mougniotte, Alain. Lyon: Presses Universitaires.

CONSEQUÊNCIAS DO IDEB E DO PDE-ESCOLA: PERCEPÇÕES SOBRE AÇÕES DA EQUIPE GESTORA E DE DOCENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Sergio Gonçalves da Cunha

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, sergio.cunha@ucp.br.

Resumo

Baseados no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e no Programa PDE-Escola, apresentamos algumas conseqüências observadas em uma escola pública petropolitana, partindo-se de dados estatísticos (internos e externos) e arquivos escolares, através de investigação documental. Adotamos como referencial teórico, estudos de Brooke (2006), Fernandes e Gremaud (2009), Bonamino (2002) e Franco, Alves e Bonamino (2007). Os resultados encontrados evidenciaram que houve impactos na gestão escolar e trabalho docente, entretanto, são necessários novos estudos para clarificar melhor em que níveis os mesmos aconteceram, especialmente numa escola que apresentou resultados bastante distintos em relação a outras unidades similares da região.

Palavras-chave: IDEB - PDE Escola - *accountability* - gestão escolar - trabalho docente.

1 - Introdução

Buscamos exibir possíveis associações entre a ampla divulgação do IDEB, a adesão ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e os seus efeitos na gestão escolar e no trabalho docente na Escola Municipal Odette Fonseca situada na cidade de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro. A análise debruçou-se no período entre 2005 a 2013, com ênfase ao biênio 2009 / 2011, anos em que a unidade registrou resultados em extremos opostos no seu IDEB.

Cunhada na ciência política, a palavra *accountability*[1], ou em uma tradução livre, *política de responsabilização,* é considerada "fundamental para qualificação da democracia moderna" (Maia, 2008, p. 298) porque "acarreta para os representantes políticos, na organização de seus poderes e obrigações, o dever de responder ao cidadão, de replicar às

[1] Segundo Fernandes & Gremaud (2009, p.214) há diferentes traduções como "transparência, responsabilização, rendição de contas e outros" Orientando-se pelo antes exposto, optamos pelo uso do termo *accountability* como análogo para se referir às políticas públicas de responsabilização em educação.

críticas que lhes são endereçadas e de aceitar (alguma) responsabilidade por suas falhas e transgressões". Ao final dos anos 90, surgem diversas mudanças para a educação como nos "modelos de financiamento, exigência de implantação de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo" (Guadilla, 2003, p.19 apud. Trindade, 2004, p.4). Houve transformações na gestão educacional estatal, marcadas pela descentralização administrativa de recursos e planejamento. Secretarias, coordenadorias, equipes gestoras e também docentes passaram a fazer parte deste processo gerando diferentes consequências dentro e fora das escolas. Em referência à responsabilização na educação, nos reportamos a Brooke (2006) e Fernandes e Gremaud (2009). Em seguida destacamos o IDEB como possível indutor de políticas públicas com esse perfil. Prosseguindo, reportamo-nos aos estudos concernentes a avaliação educacional no Brasil (Bonamino, 2002), aos fatores intra e extra-escolares (Franco, Alves e Bonamino, 2007) e às questões contextuais nacionais (Brooke, 2006) como principais referências.

Segundo o Ministério de Educação, o cálculo do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB[2]) advém de um conjunto de determinados instrumentos, e tem sido considerado como responsável em aferir a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras. A partir desses dados, as escolas que tiveram baixo rendimento são atendidas pelo PDE-Escola[3] onde tal programa auxilia no "planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão" (Brasil, 2011). Nesse sentido, direcionam-se e fiscalizam-se recursos e metas destinados às escolas com maior necessidade de desenvolvimento, para consequentemente buscar-se a melhoria na qualidade do ensino oferecido.

Esta breve análise abre espaço para que seja possível observar em que medida essas duas estratégias que chegaram à unidade escolar investigada, impactaram o gerenciamento da mesma, observando-se registros de planejamentos ou ações concretas. Atendendo a esse propósito, foram utilizados dados relativos a esses dois mecanismos, bem como documentos internos da unidade escolar. Além desta introdução, o conteúdo apresenta um aligeirado levantamento de escritos científicos precedentes sobre a temática envolvida, uma parte subsequente que descreve as ações diretivas e de docentes na unidade analisada, além de uma conclusão que exibe uma síntese sobre os achados durante o processo empírico.

2 - Antecedentes históricos e de investigação.

Segundo Ribeiro (1994, apud. Bonamino, 2002) os índices de evasão escolar a partir da década de 90 eram considerados muito pequenos entre alunos entre 07 e 14 anos. Assim, permanência, fluxo, e qualidade do ensino passaram a ganhar destaque no debate educacional. Alerta-se que tais temas, não podem ser observados isoladamente como responsáveis pelo fracasso escolar sob o risco, inclusive, do desperdício de recursos públicos baseados em políticas não devidamente orientadas. Leva-se em conta ainda que expansão do Ensino Médio no Brasil para atendimento de demanda reprimida gerou a queda de qualidade (Veloso, 2011) e atualmente há a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre acesso, qualidade e equidade.

[2] Segundo sítio correspondente, "o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil." Disponível em: http://inep.gov.br/web/portal-ideb. Acessado: julho de 2013.

[3] É importante salientar que há de se fazer a diferenciação entre o PDE-Escola e o PDE-interativo, uma vez que o primeiro é o especificamente destinado para unidades escolares de baixo IDEB, como o próprio sítio explica. Mais em: http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2. Acessado: julho de 2013.

As avaliações de larga escala se mantém como ferramentas para comparações de resultados e fomento a novas políticas públicas em busca da melhoria de qualidade de ensino como no *Programme for International Student Assessment* (PISA). Veloso (2011, p. 218), sinaliza que "78% dos jovens de 15 anos apresentam desempenho inferior ao nível mínimo de proficiência em Matemática, em comparação a 39% no Uruguai, 50% no México e 2% na Coreia do Sul" complementando que "em leitura, 57% dos jovens no Brasil apresentam desempenho inferior ao nível mínimo de proficiência, em comparação a 31% no Uruguai, 39% no México e 0% na Coréia do Sul", expondo também um índice muito abaixo do esperado de aprendizado em comparação com o nível de renda *per capta* no país.

Sobre as avaliações externas citamos experiências precursoras como as realizadas pelo MEC no Paraná e no Rio Grande do Norte para o ensino de 1° grau em 1988 (Bonamino, 2002) e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir da década de 90. Este último, com diferentes ciclos de caráter amostral, apresenta um desenho que "constitui uma das características que tornaram o SAEB menos intrusivo na organização da escola, currículo e trabalho docente" (Bonamino, 2002, p. 16). Seus resultados são disponibilizados em relatórios específicos, sem ampla divulgação pela imprensa.

Os *surveys* educacionais "constituíram uma base empírica de apoio ao desenvolvimento de grande parte da pesquisa sociológica sobre os mecanismos geradores de desigualdade escolar" (Bonamino, 2002 p. 23) opondo-se às ideias de que a desigualdade se afirmava na diferença de acesso à educação. Ela acrescenta que há "um volume razoável de conhecimentos sobre a conexão existente entre desigualdades educacionais e desigualdades socioculturais". Para Lee (2004) os testes educacionais são uma realidade confirmada e irrevogável onde existe a necessidade de busca da "excelência em educação e equidade" (Lee, 2004, p.18) e a defesa por escolas com pouca estratificação social de aprendizagem. Por outro lado, observa-se limitações como a ausência de avaliações longitudinais ou a pouca observância da interferência das escolas no aprendizado de cada aluno. Contratempos como o estreitamento de objetivos (com esforços escolares limitados aos preparatórios para os testes) e as situações de *gaming*[4] (como o uso de mecanismos tidos como ilegítimos, frente aos pré-determinados por tais avaliações) são tomados como alternativas para alteração de resultados e também merecem ser observados.

Desde a década de 30, com o movimento escolanovista, se discute a necessidade de se avaliar os sistemas escolares no Brasil (Freitas, 2007). Bonamino (2002) menciona a percepção de debates ocorrendo com mais veemência, ainda que tenha havido momentos de instabilidade como a drástica redução das pesquisas neste setor nas décadas de 60 e 70, devido ao contexto político do período. Sobre tais discussões cabe-nos recordar: 1) as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) nas décadas de 50 e 60; 2) As propostas de campanha eleitoral de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, sobre a implantação de um sistema nacional de avaliação do desempenho escolar já no início dos anos 90 e 3) a elaboração do documento "*Educação fundamental e competitividade empresarial. Uma proposta para a ação de governo*" (Bonamino, 2002, p.62; grifo da autora), construído pelo Instituto Herbert Levy (ligado ao grupo gazeta Mercantil e à fundação Bradesco) e que foi apresentado ao MEC em 1992. Bonamino reforça que "segundo o documento, a avaliação deveria servir ao propósito de estabelecer parâmetros para a comparação e classificação das escolas" (op. cit.). No final da década de 80, tal movimentação se dá pelas demandas internas e os efeitos da globalização da educação das últimas décadas, além da necessidade de redução de desigualdades. Assim, impõem-se a

[4] Estratégias de alterações nos resultados dos testes sem a melhoria na qualidade do ensino ofertado, como nos casos de exclusão de alunos com baixa proficiência à prestação dos exames e outros configurados como fraudes, como ilustram Fernandes e Gremaud (2009). No Brasil, outro exemplo mais específico à aferição do IDEB é o da alteração de dados cadastrais do Censo Escolar.

necessidade de aplicação de um sistema de avaliação educacional nacional, protagonizado inicialmente pelo SAEB que "é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos" com o objetivo de "realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado" (Brasil, 2011).

Neste contexto surge o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em 2006. Segundo sítio do MEC, o PDE é uma "ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho" em que para isso "é considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem." (Brasil, 2013). Franco, Alves e Bonamino, (2007, p. 992) recordam que o PDE "definiu metas para 2021 e submetas para o período de 2007 a 2021" e complementam que "essas metas são apresentadas para os municípios e redes de ensino públicas municipais e estaduais". Franco, Alves e Bonamino (2007) sinalizam que é necessário ancorar-se políticas públicas educacionais com o pleno reconhecimento dos fatores intra-escolares e contextuais como co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Brooke (2006) fundamenta a necessidade de adequação de contextos, incluindo-se o desenho dos instrumentos de avaliação em si, devido a dificuldades como os desvios de objetivos e lacunas encontrados em algumas experiências estaduais. O autor reconhece que há grandes desafios especialmente na construção de uma identidade nacional e a sua necessária conciliação com as especificidades regionais, para suplantarem-se os entraves que alimentam um cenário de profundas desigualdades.

3 - Interferências na gestão escolar e trabalho docente

Entre os documentos obtidos junto à equipe gestora da escola para a pesquisa, constam: Atas de Conselho de Classe, livros de reuniões, termos de visitas da supervisão escolar e atas de resultados finais - sendo estas últimas correspondentes ao período de 2006 a 2011. A escolha pela investigação documental se justifica principalmente pelo fato do pesquisador fazer parte da equipe diretiva. Assim, buscou-se, nesse momento, garantir o devido distanciamento e rigor metodológico-científico necessários para uma análise adequada dos dados. Registramos também as limitações na triagem do material no qual a orientadora pedagógica da unidade que no acompanhamento e auxiliou para a mesma relatou a "grande falta de determinados documentos", conseqüente do descarte periódico de material, legalmente previsto, desde que tais registros tenham cinco anos ou mais, exceto no caso de alguns documentos específicos como as Atas de Resultados Finais. Uma ata de incineração de documentos foi registrada no dia 24 de novembro de 2009. Dessa maneira, procuramos justificar tanto a apresentação dos achados neste trabalho quanto propor reflexões futuras sobre tais critérios de armazenamento e descarte dos mesmos. A proposta se debruçou na análise do período entre 2006 a 2011. Elegemos como critério inicial, a construção de planilhas a partir das atas de resultados finais das turmas de 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental[5]. Em virtude da quantidade de dados e das exigências técnicas para a escrita e apresentação deste trabalho, optamos pela supressão das tabelas do corpo deste texto. As mesmas seguem devidamente armazenadas para futuras consultas e pesquisas. Apresentamos assim, as análises dos percentuais encontrados, além da descrição de alguns trechos dos demais documentos respeitando-se uma ordem cronológica. As considerações foram feitas na tentativa de se estabelecer algum diálogo entre os achados. Esta análise não se compromete com uma proposta de observação longitudinal entre os alunos, mas sugere comparações para a

[5] Estas planilhas apresentam dados sobre alunos (em números absolutos e percentuais) processados pelo autor e expostos por turma e série: aprovados, retidos, transferidos e desistentes, além do total de cada turma. Acrescentam-se ainda uma 'sub-planilha' com o total de alunos matr1iculados na escola a cada ano, e os percentuais gerais na unidade para os demais itens.

avaliação do impacto do IDEB na referida escola, considerando que o período abarca as três primeiras edições do IDEB (2007, 2009 e 2011).

4 - Dados numéricos, percentuais e documentais analisados.

Ano letivo de 2006: Nove das doze turmas avaliadas tiveram um índice de aprovação superior a 70%, sendo cinco delas com valores iguais ou maiores a 80%. É um resultado que pode ser considerado positivo, se comparado aos anos subseqüentes analisados.

Destaque para o baixo índice de aprovados na turma 601 (66,7%) que só não apresentou a liderança em número de retidos, por exibir também o maior número de alunos desistentes ou transferidos (5, totalizando 16,6 % da turma). Este resultado se contrapõe notadamente com o da turma 701 que teve, ao mesmo tempo, o maior percentual de alunos aprovados e nenhum aluno retido, configurando-se como a classe de melhor aproveitamento global na escola para este ano. Já o índice de reprovação da turma 401 foi (25%) sendo o maior da escola. Vale recordar que, salvo as mudanças esperadas para o ano letivo seguinte (retidos, desistentes, transferidos e outros motivos de saída da turma / escola) uma parte significativa desta mesma turma foi a que participou da Prova Brasil no ano de 2007, quando a escola obteve o resultado de 4,5 pontos. Devido às limitações já relatadas sobre a coleta e triagem de documentos, este ano de 2006, bem como os de 2007 e 2008 contam apenas com a análise dos dados obtidos e tabulados a partir das atas de conselhos escolares.

Ano letivo de 2007: Neste ano, o número de turmas com aproveitamento igual ou superior a 70% foi o maior em todo período analisado. Em 2007 13 das 14 turmas atingiram tal meta e apenas a turma 502 ficou atrás por dois décimos. Houve alto percentual de aprovação dos alunos na turma 401 (90,4%; o segundo melhor índice de todas as turmas em todos os anos aqui analisados) além do menor percentual de reprovação (4,8%). O rendimento da turma 502 neste ano foi o mais baixo (68% de aprovados e 28% de retidos). Esta foi uma das duas turmas que participou da edição de 2007 da Prova Brasil. O desempenho global da escola sofreu pouca variação percentual em relação a 2006, o que sugere até aqui um quadro de aparente estabilidade.

Ano letivo de 2008: Temos neste período, extremos percentuais: por um lado, apresenta-se a turma com o melhor desempenho entre todas as demais dos seis anos analisados: 91,6% de aprovações na turma 501. Entretanto, as turmas 602 e 701 apresentaram os menores rendimentos de 2008, com seus percentuais de aprovação / reprovação em 61,9%; 38,1% e 51,8% ; 37,1%, respectivamente. A turma 602 também exibiu o maior percentual de reprovações de 2008 (38,1%) e contou ainda com 8 alunos (dos seus 21) oriundos da turma 502 de 2007 (38 %). Esta última teve em 2007, o maior de percentual de reprovação entre as demais além de, como já citado, foi uma das turmas que participou da respectiva edição da Prova Brasil.

O número de turmas com aproveitamento igual ou superior a 70% se mantém positivo: 11 num total de 14. Os índices globais de aprovados / retidos, mantém a aparente estabilidade, se comparado aos dois anos anteriores.

Ano letivo de 2009: O ano letivo de 2009 apresentou os níveis percentuais mais adversos (de baixo rendimento) dos anos analisados. Nenhuma turma atingiu um índice igual ou maior a 80% de aproveitamento e apenas uma conseguiu um valor acima de 70% (a turma 702, com exatos 76,5%). Das outras 10 turmas, apenas três superaram o patamar de 60%, seis ficaram na casa dos 50% e a turma 701 exibiu o percentual de apenas 47,3 % de aprovações. Temos ainda os seguintes resultados: 45,5% de reprovações da turma 401 (o mais baixo rendimento calculado em toda a pesquisa), 52, 6 % de aprovações na turma 801 e 53,9% na 901 sendo, respectivamente, o 3° e 4° piores resultados de toda a análise, ficando atrás apenas da turma 701 em 2008 da turma 702 em 2010. Também havia 15 alunos egressos da

turma 701 de 2008, que frequentaram a turma 801 de 2009 (79% do 8° ano do total de 19 alunos): ambas com índices muito baixos de aprovações. Todos os demais índices gerais, também apresentaram piora se comparados ao período 2006 – 2008. Houve aumento significativo do número de retidos e desistentes e este ano letivo foi o ano que revelou a mais baixa avaliação da escola no IDEB com o valor de 2,7.

Recorremos a outros documentos de 2009, para observação de parte da rotina pedagógica e administrativa da instituição. O registro no termo de visitas - datado de 18 de fevereiro - traz recomendações da supervisão educacional direcionadas à equipe gestora. Históricos escolares foram verificados e foram "prestadas orientações sobre o correto preenchimento dos mesmos". Foram sinalizadas questões disciplinares e a necessidade de se "agir em conformidade com o Referencial Disciplinar das Unidades Escolares da Rede Municipal". Também foram detectadas "pendências", não detalhadas, em relação a funcionários da unidade. Os três casos sugerem que havia falhas na condução dessas operações.

O livro de reuniões possui registros variados com parte importante das ações realizadas em 2009, bem como situações adversas e particularidades. Dentre os registros, destacamos: 1) problemas com sucessivas faltas e não cumprimento de horário de trabalho de professores, inclusive com registro em Ata; 2) realização de um Conselho de Classe extraordinário, em maio, para alerta e discussões de estratégias voltadas às turmas de 2º segmento em "situação preocupante"; 3) Encontros pedagógicos para discussões de temas variados como Prova Brasil, Provinha Brasil, postura profissional dos docentes, indisciplina, planos de ação e inovação pedagógica; 4) Uma situação peculiar de "punição" inadequada à estudante de primeiro segmento, com relato em ata, advertência verbal à docente e convocação dos responsáveis para esclarecimento dos fatos; 5) A realização de uma reunião extraordinária para se discutir destacadamente a situação da turma 501, sobre o "baixo desempenho", mesmo após a recente troca de professora, além da confirmação de aulas de reforço para os mesmos no contra-turno; 6) Distribuição de circular com diversas solicitações e lembretes da equipe gestora às profissionais de 1º segmento sobre conduta profissional.

Ano letivo de 2010: Houve avanços em relação aos dados de 2009, porém ainda inferiores aos dos anos anteriores. Quatro turmas apresentam taxas de aprovação iguais ou maiores que 80% e apenas uma turma ficou na casa dos 50%. Há altos índices de retenção de alunos (turma 702 igual a 40%). Houve um aumento significativo de alunos transferidos como na turma 801, número três vezes maior que o de alunos retidos. A taxa de aprovação volta a ficar acima dos 70% e houve a redução do número de alunos matriculados na escola pelo 3° ano consecutivo. Desperta a atenção o reduzido número registros para o ano de 2010 (se comparado ao registrado em 2011, por exemplo, a ser comentado): seis atas num total de 10 páginas. Entre os assuntos registrados temos uma reunião geral com equipe diretiva, pais, alunos e professores (sobre as dificuldades da escola e necessidade de cumprimento de normas disciplinares).

Ano letivo de 2011: foi o ano com menor número de alunos matriculados (244) e menos turmas (apenas 9). Houve novo aumento de turmas que obtiveram taxas maiores de aprovação (quatro acima de 70% e duas na casa dos 80%). Duas turmas apresentaram índices altos de reprovações se comparados aos níveis mais críticos dos anos anteriores. Diferente do que ocorreu nos anos de 2007 e 2009, a turma de 5° ano de 2011 (recrutada para a Prova Brasil) apresentou a maior taxa de aprovação de todas as turmas de seu período letivo (83,4%). Os índices gerais de aprovação mantiveram a casa dos 70% e as reprovações também mostraram valores próximos de outros anos (exceto 2007, mais baixo e 2009, mais alto). Houve redução de alunos transferidos em relação a 2010. Destaque para o número de desistentes: em todo período da análise, 2011 foi o único ano letivo que não registrou

desistência de alunos para as séries mencionadas no estudo. Já o IDEB registrado na escola neste ano foi de 4,6: o maior das três edições observadas.

O livro de reuniões exibiu um quantitativo bem maior de informações sobre o ano de 2011 se comparado a 2010. Um levantamento dos assuntos mais freqüentes revelou uma característica particular e mais intensa que nos demais anos: a freqüência dos mais variados problemas de relacionamento interpessoal e conduta profissional / social entre alunos, professores e funcionários. O número de ocorrências registradas pode ser considerado como alarmante, se comparado a outros períodos. Alguns temas tratados em reuniões pedagógicas para este ano letivo foram registradas em livros específicos. Entre os assuntos temos: 1) Três reuniões pedagógicas e administrativas ao longo do ano para tratarem-se de diversos problemas de conduta profissional; 2) Encontros sobre detalhamento e metas para a realização da Prova Brasil e a edição municipal (única e diagnóstica) chamada "Prova Petrópolis"; 3) Problemas de relacionamento entre professora e alunos; 4) Postura inadequada de funcionários no setor de cozinha, com recebimentos inadequados de visitas dentro do expediente; 5) Três chamadas com atas de advertência à secretária escolar sobre problemas de relacionamento interpessoal com outros funcionários; 6) Problemas com pichações na escola e envolvendo alunos e ex-alunos com convocações para os mesmos comparecerem à unidade, juntamente com seus responsáveis; 7) Registro da presença do Juiz da Vara da Infância, Juventude e do Idoso para reunião junto aos responsáveis pelos alunos de toda escola sobre o "cumprimento de regras e normas escolares entre outros".

No ano de 2011, houve um total de 12 encontros específicos para professores de 1° e 2° segmento. Entre os assuntos tratados com os professores resumem-se: liderança e poder, avaliação de aprendizagem, rotinas escolares, relações interpessoais, necessidades operacionais diárias, sugestões de projetos, roteiros de atividades etc.

5 - Conclusões

Em julho de 2010 foi divulgado nacionalmente o resultado do IDEB referente à avaliação de 2009, onde a Escola Municipal Odette Fonseca obteve o índice de 2,7, relativo à 4ª série / 5° ano do Ensino Fundamental (muito abaixo da meta prevista para o mesmo ano que era de 4,4) sendo o resultado considerado como o pior índice do município num total de 80 escolas com a mesma categoria de segmento escolar atendido e avaliado. O fraco desempenho ganhou destaque na imprensa local e repercutiu de maneira incisiva na comunidade escolar. No ano de 2011 houve o aumento do índice de 2,7 para 4,6 na avaliação subseqüente da turma de 4ª série / 5° ano, ficando abaixo da meta prevista para 2011 em apenas dois décimos.

Concluímos que os desafios postos a esta instituição em particular, foram numerosos. Os dados dos levantamentos documentais exibidos ao longo deste trabalho sugerem que houve consequências das estratégias governamentais aludidas neste trabalho, que geraram mudanças na rotina da equipe gestora, reverberando também entre seus professores e funcionários (equipe esta, que cabe salientar, passou por mudança quase total de seus membros no 2° semestre de 2009). O que não se pôde detectar foi uma clara entrada (e consequente impacto) do PDE – Escola na unidade, uma vez que apesar deste ter presença confirmada pela unidade, registros que fazem menção direta ao mesmo nas reuniões não foram encontrados o que dificulta o estabelecimento de uma 'linha de corte' ou ainda uma avaliação, em separado, de qual política proporcionou maiores efeitos escolares. Por outro lado, surgem algumas questões que aqui não cabiam ser respondidas e que agora apresentadas, podem merecer e inspirar novas investigações: 1) O que foi (e é) de fato concreto no trabalho efetivo da escola em contrapartida ao que foi apenas circunstancial para revelar o aumento do rendimento entre os anos de 2009 de 2011? 2) Como o índice de 2007

se justifica no momento que se percebem desvios mais severos nos resultados considerados adversos (entre eles a alta taxa de reprovação de uma turma de 5° ano, no ano letivo de realização da prova e seus possíveis efeitos negativos em 2008 no 6° ano?). 3) Por que há, por outro lado, o aumento mais significativo do índice de toda a série histórica na escola, justamente em um ano que foi marcado por tantos problemas relatados nas atas e livros de reuniões? 4) Essas situações que foram levantadas, aliadas a um coerente desempenho da turma de 5° ano em 2011 (melhor aprovação interna e com desempenho positivo também na Prova Brasil) estariam revelando que o atribulado ano letivo de 2011, se configurou na verdade como um ano de necessárias mudanças para o alcance das metas pré-estabelecidas ou tal relação não se aplica neste caso? 5) Em que medida os relatos das reuniões sobre as providências acerca de uma maior atenção à Prova Brasil para as turmas de 5° ano podem representar na verdade um estreitamento de objetivos? Essas e outras perguntas talvez sejam ferramentas de possíveis novos trabalhos alocados nessa, ou em outras categorias, que não nos cabem agora serem abarcadas, mas que podem estimular novas reflexões.

6 - Referências

Bonamino, A. C. (2002). Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet.

Brasil (2011). Ideb 2011: Brasil continua a avançar. Brasília: MEC/SEB/INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em: 20 jul. 2013.

Brasil (2010). O que é PDE Escola? Brasília: MEC/SEB/INEP. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2>. Acesso em: 18 jul. 2013.

Brasil (2011). História da prova Brasil e do SAEB. MEC/SEB/INEP. Dispónível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>. Acesso em: 17 jul. 2013.

Brasil (2013). Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola. MEC/SEB/INEP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=176.> Acesso em 23 jul. 2013.

Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128: 377- 401.

Lee, V. Medidas Educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e equidade. In: Bonamino, A. C., Bessa, N., Franco, C. (2004). Avaliação da Educação Básica: Pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio.

Fernandes, R & Gremaud, A. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. In: Veloso, F., Pessôa, S., Henriques, R., Giambiagi, F. (orgs.) (2009). Educação Básica no Brasil*:* Construindo o País do Futuro. Rio de Janeiro: Editora Campus / Elsevier, pp. 213-238.

Franco, C., Alves, F., Bonamino, A. (2007). Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades e seus limites. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial: 989 – 1014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jun. 2013.

Freitas, D. (2007). A avaliação da educação básica no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados..

Maia, R. C. M. Visibilidade midiática e paradoxos da accountability: o caso do ônibus 174. In: Maia, R. C. M. (2008) Mídia e deliberação. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Veloso, F. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. In: Bacha, E. L., Schwartzman, S. (2011). Brasil: a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC.

Trindade, H. (2004). A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. Educação & Sociedade, v. 25, n. 88: 819-844. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a09v2588.pdf. Acessado em: abr. 2014.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Violência Doméstica e Educação: Avaliação do Envolvimento Parental na Escola em Mulheres Vítimas de Violência Conjugal

Resumo

O presente artigo insere-se na problemática da violência conjugal sobre a mulher por parte do seu companheiro masculino, relacionando-a com o envolvimento parental na escola, e o comportamento e sucesso dos filhos, em contexto escolar. O objetivo do trabalho é apresentar uma análise do envolvimento parental, e do percurso educativo dos filhos, como a violência doméstica interfere na vida dos sujeitos, sobretudo no âmbito escolar. Em Portugal a Violência Doméstica é crime. Não obstante, a mulher vítima de violência no contexto doméstico continua a protagonizar o cenário das estatísticas criminais portuguesas. Em 2013, registaram-se 27 318 casos deste crime com 81,4 % das vítimas do sexo feminino, com 30 femicídios. Em 39% dos casos em que estas mulheres foram vítimas os filhos menores presenciaram-no (DGAI-RASI, 2014). Quanto ao seu perfil são, geralmente, mulheres entre os 26 e os 45 anos que vivem em família nuclear com filhos. Além dos problemas físicos, a mulher violentada experimenta sentimentos de vergonha, degradação, temor, fúria, desânimo e síndrome de *stress* pós-traumático, para além de pesadelos. Para esta investigação utilizaremos uma metodologia de abordagem quantitativa, com recurso a um questionário denominado *Questionário de Envolvimento Parental na Escola, versão para pais* (Pereira, 2002; 2008), um instrumento composto por 24 itens com três categorias ou dimensões segundo a teoria de Epstein (2001): obrigações básicas da escola; comunicação escola-família e envolvimento em atividades na escola; envolvimento em atividades de aprendizagem em casa (Pereira, 2008). Foi nosso propósito auscultar as perceções das vítimas deste crime, através de uma amostra de âmbito nacional. Com a parceria da PSP, encontra-se já em fase de recolha da amostra, até novembro do presente ano, um *Consentimento Informado* em todas as Esquadras da PSP, num total de 306. Dividindo o país em 7 partes, segundo as *Nomenclaturas de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos* (NUTS II-INE), pretende-se compor uma amostra de 100 mulheres vítimas deste crime com filho(s) a estudar, para cada *Nomenclatura*, num total de 700 inquiridas, com o intuito de ser assim generalizável a Portugal. Nesta primeira fase do estudo, percecionamos que a concretização efetiva do seu papel enquanto progenitora torna-se complicada quando a violência faz parte do quotidiano familiar. Como consequência para os seus filhos que vivenciam a violência, muitas vezes para além de apresentarem um baixo rendimento escolar, mostram uma agressividade excessiva ou uma total apatia.

Palavras-chave. Violência Doméstica; Envolvimento Parental na Escola; Educação; Violência Conjugal sobre a Mulher; Crianças em período escolar.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM CONTEXTO NÃO FORMAL

Angélica Monteiro [1], Alcina Figueiroa [2], Rita Barros [3]

[1] RECI, Instituto Piaget, Vila Nova de Gaia, angelica.monteiro@gaia.ipiaget.pt
[2] RECI, Instituto Piaget, Vila Nova de Gaia, alcina.figueiroa@gaia.ipiaget.pt
[3] RECI, Instituto Piaget, Vila Nova de Gaia, rita.barros@gaia.ipiaget.pt

Resumo

Este estudo enquadra-se num projeto de investigação acerca das práticas socioeducativas em contexto não formal, tendo em vista a construção de um modelo compreensivo de análise das referidas práticas.

O presente texto tem por objetivo apresentar os resultados preliminares da fase exploratória no que diz respeito às parcerias, aos projetos, à utilização do espaço físico e dinâmica relacional em diferentes contextos de educação não formal de Vila Nova de Gaia, designadamente centros de estudo, piscinas municipais, ginásios e cooperativas e a sua relação com o contexto formal (escolas básicas) e os espaços não formais destas.

O desenho metodológico segue uma orientação qualitativa de cariz interpretativo, recorrendo, numa primeira fase exploratória, a análise documental, observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas conduzidas por estudantes do 1.º ciclo de estudos de um curso de Licenciatura em Educação Básica. Os resultados apontam para uma crescente simbiose entre o trabalho educativo em contextos formais e os não formais, o que possibilita que os mediadores socioeducativos —profissionais com formações iniciais em diferentes áreas ou, mesmo, professores e membros de órgãos de gestão das escolas — possam ter um papel significativo na promoção de resultados sociais e o reconhecimento das instituições junto à comunidade educativa. Nota-se, contudo, em alguns casos, algum desfasamento e descoordenação entre as práticas desenvolvidas nestes dois contextos, sem que a priori se percam os benefícios mútuos deste sistema.

1. Introdução

O atual contexto sociopolítico, enquadrado no processo de globalização, demanda a emergência de um perfil de agente educativo que dê resposta às mutações que decorrem da sociedade do conhecimento.

Esse "novo" profissional apresenta-se como um mediador nos processos educativos, sendo que a sua formação deve promover situações que permitam uma adaptação ao futuro sem perder os contributos do passado.

Neste sentido, a mediação coloca-se a vários níveis, designadamente: da articulação da cultura local e global; da cultura escolar, social e institucional; e por último ao nível da mediação em termos da construção do conhecimento. Trata-se de novas exigências profissionais que implicam ações educativas determinadas pelas novas condições de profissionalização, que atendem não apenas às questões do plano individual, mas também aos aspectos institucionais e comunitários da aprendizagem (Martins, 2007).

Esta constatação induz a uma multiplicidade de práticas que, sustentadas em diferentes objectivos e estratégias, se concretizam em modalidades de intervenções de carácter individual (com objectivos educativos específicos, associadas ao trabalho ou no sentido da promoção cultural e cívica) ou em intervenções socioeducativas, designadamente através de projetos de animação de comunidades, de que são exemplo possíveis os projetos de dinamização cultural, de saúde e defesa dos consumidores, de preservação do ambiente, de solidariedade e de construção de soluções para problemas sociais, de educação para a ocupação dos tempos livres, etc. (Rothes, 1993).

Algumas Instituições de Ensino Superior tradicionalmente apostam numa concepção instrumental, de natureza tecnicista, prescritiva e funcional, aplicada às Ciências da Educação, com fraco impacto social e educativo, facto que não contribui para a consolidação académica de uma postura crítica dos agentes educativos (Antunes, 2008; Rothes, 2004a, 2004b).

Conscientes deste cenário, outras instituições estão, cada vez mais, a investir numa formação holística e centrada na pessoa, sendo que a visão tradicional do professor/técnico em Educação enquanto mero reprodutor de métodos e técnicas é substituída por uma nova concepção de agente educativo, capaz de compreender os aspectos globais da sociedade e, simultaneamente, agir de forma a transformar a sua realidade local e comunitária, contemplando os contextos não formais de aprendizagem.

Silvestre (2003) refere que "o conceito de educação não formal foi pensado para colmatar as carências e as contradições da educação/formação escolar tradicional e para responder a necessidades não satisfeitas pelas instituições educativas / formativas formais". Na evolução do conceito de Educação não formal estão também presentes a preocupação pelo delineamento de novas estratégias de desenvolvimento educativo (individuais e colectivas) (Vázquez, 1998).

Este princípio orientou a concepção do projeto de investigação no qual se insere este estudo que privilegia a dimensão socioeducativa presente em diferentes manifestações da profissionalidade do agente educativo, reflexo da sua formação humanista.

O presente trabalho dá conta de resultados preliminares da fase exploratória do projeto PRASE[1] e está dividido em três partes fundamentais, a saber: fundamentação teórica

[1] Conhecer o presente e projetar o futuro das práticas socioeducativas em contexto não formal.

(que incide sobre os conceitos de educação não formal e mediação socioeducativa); metodologia (caracterização da amostra e procedimentos metodológicos); apresentação e discussão dos resultados parciais.

2. Para uma grelha de análise: a mediação socioeducativa em contextos não formais

A prática socioeducativa, em contextos educativos não formais, nos diversos níveis de ensino, tem ocupado, ao longo dos anos, uma posição de relevo e expansão crescente (Silva et al., 2010), nas preocupações de todos os agentes do sistema educativo, nomeadamente, em todos os que, direta ou indiretamente, nela se veem envolvidos. Com efeito, desde os responsáveis diretos pelo processo de ensino e de aprendizagem, aos organizadores das orientações curriculares e programáticas, desde os mentores e supervisores políticos, aos alunos e respetivos familiares, a prática socioeducativa, em contexto não formal, é reconhecida muito mais do que um assunto meramente local, antes, apresenta-se como objeto de interesse generalizado, "com crescente visibilidade e enquadramento legal" (Silva *et al.*, 2010, p. 119).

De facto, perante a mutação constante em que a sociedade do conhecimento se encontra, implica a interligação de diferentes espaços que não, exclusivamente, a escola, de outros processos que não, somente, os formalmente organizados, facultando contactos diversificados que abarcam não só os conhecimentos, mas também uma diversidade de saberes, habilidades, capacidades e, até mesmo, emoções, como imprescindíveis para que a educação seja contextualizada e, consequentemente, útil e prática, dentro e fora do contexto académico (Zucchetti & Moura, 2010).

Por vezes, evidencia-se alguma indiferenciação sobre a concetualização de educação formal, educação não formal e educação informal. Realmente, é neste ambiente de confusão que, a educação comunitária, a educação popular, a animação cultural (centros culturais, museus, ...) a divulgação científica (museus de ciência, ...), a educação ambiental, as atividades extracurriculares e atividades de enriquecimento curricular, a ludicidade, e muitas mais, constituem práticas educativas que, num ou noutro momento, se configuram como educação não formal, não deixando, contudo, de constituir experiências e práticas de educação que se aproximam de modelos escolarizados (Zucchetti & Moura, 2010).

Neste âmbito, torna-se pertinente clarificar alguns conceitos básicos, especificamente, educação formal, não formal e informal. Considerando-se a definição proposta por Silva & Perrude (2103), educação não formal é aquela que, embora incluindo uma oferta de atividades de dimensão educativa, proporciona oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de potencialidades que a educação formal não contempla, decorrendo, na maior parte dos casos, em horário alternado ao escolar. No caso da educação informal, ainda segundo as mesmas autoras (Silva & Perrude, 2103), apresenta-se como um processo permanente, ao longo da vida, e resultante das vivências quotidianas, no meio ambiente do indivíduo (família, vizinhos, leituras, …). Em relação à educação formal, é a que se concretiza de forma organizada e sistematizada, sujeita a um currículo nacional e desenvolvida em contextos educativos formais (escolas, institutos e universidades).

Acresce, ainda, salientar a relevância da comunicação e articulação entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente. De facto, na implementação de práticas, sejam elas de natureza educativa, ou, numa vertente mais abrangente, de natureza socioeducativa, torna-se imprescindível a utilização de diferentes "linguagens" e diferentes

saberes, em contexto de informalidade, informalidade esta que ajudará na promoção promotora da criatividade e de competências diversas (de conhecimento, de raciocínio, de comunicação, de atitudes), conducentes à inovação e à formação para a cidadania. Este cenário de "crescente valorização do trabalho em rede" (…) torna favorável "o aparecimento de novas práticas sociais, promotoras de coesão social (Silva *et al*., 2010, p. 120). Refiram-se, a título exemplificativo, as comunidades de aprendizagem que, envolvendo a interligação de diferentes intervenientes, prestam um ótimo contributo na partilha de práticas e conhecimentos (Santos, 2009).

Na verdade, sejam as comunidades de aprendizagem desenvolvidas em contextos escolares ou em contextos não escolares (ex: organizacionais), o conceito surge indissociável de um outro, designadamente, a aprendizagem colaborativa, na medida em que, interligando os elementos intervenientes, permitem partilhar práticas e conhecimentos (Santos, 2009), tendo por base a "troca, colaboração e aprendizagem" (Kenski, 2001, p. 19). Tratando-se do contexto educativo, mesmo o não formal, as comunidades de aprendizagem podem apresentar-se como uma nova estratégia de apoio à formação integral dos indivíduos, criando um contexto potenciador (Hord, 1997) de oportunidades de interação e de colaboração entre professores, alunos e outros elementos da comunidade educativa. Refiram-se, por exemplo, o caso das comunidades virtuais que, em diversos locais do mundo, constituem uma imensa teia de ligações, cujo crescente aumento e intensificação as tornou extensivas aos diferentes domínios do contexto educativo.

A intervenção socioeducativa focaliza-se, sobretudo, nos contextos educativos, sejam eles de cariz formal ou não formal, (Silva *et a*l., 2010). Entendendo-se o trabalho socioeducativo como um trabalho "sistemático e estruturado, que pretende ser uma resposta a diferentes grupos, com necessidades distintas" (Cortesão & Trevisan, 2006, p. 62), pode constituir um potencial no sentido de facultar a ligação entre escola, família e comunidade. Mas, a concretização e operacionalização de tais intervenções requerem a existência de intervenientes, designadamente, agentes educativos, que se perspetivem como profissionais autónomos e seguros e cujas características têm a ver, entre outros aspetos, com a diversidade de contextos, os tipos de intervenção e a própria formação destes novos "atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos" (Silva *et al.,* 2010, p. 119). Porém, estudos desenvolvidos, neste domínio (Almeida, 2009; Silva *et al*., 2010), revelam a falta de especificidade, na formação do mediador socioeducativo, não se delineando uma configuração objetiva e específica da profissionalidade deste agente educativo, onde se possam perspetivar critérios ajustados às exigências dos contextos de intervenção, no que respeita ao recrutamento e seleção. Antes, o que se tem vindo a constatar é, precisamente, a falta de um perfil especializado, quer em termos de formação, quer em termos de desempenho.

3. Procedimentos metodológicos

O estudo aqui apresentado segue um orientação qualitativa de cariz interpretativo. No que diz respeito aos contextos educativos, os contextos em estudos são diversificados, incluindo piscinas municipais, centro de estudos e escolas, num total de 14 estabelecimentos, sendo o critério de escolha, a conveniência em termos de acessibilidade e a localização em Vila Nova de Gaia.

Recorremos a diferentes métodos e técnicas de recolha de dados, tais como análise documental, observação participante e entrevistas. A análise documental incidiu sobre o projeto educativo das escolas ou o regulamento interno e plano de atividades dos

estabelecimentos. A observação incidiu sobre os espaços e as interações ocorridas nestes espaços em três diferentes momentos registados através de uma grelha própria.

A grelha utilizada para o registo das observações estava dividida em duas partes: caracterização do espaço observado (tipo de instituição, especificação do local, data, duração e momento observado) e dimensão da profissionalidade socioeducativa. Nesta parte, os estudantes caracterizar o espaço físico (dimensão, tipologia do edifício, equipamentos), as pessoas (sexo, idades, função desempenhada) e as ações/interações observadas (dinâmica, atividades, comportamentos, etc...).

As entrevistas foram feitas aos gestores/responsáveis pelas atividades e/ou instituições onde tiveram lugar o estágio/trabalho de campo dos estudantes.

Os dados foram recolhidos, na fase exploratória, com o intuito de responder às seguintes questões:

- Que práticas socioeducativas em contexto não formal?
- Quais são as possíveis relações entre as práticas ocorridas em contextos não formais e os contextos formais de Educação?

Para a análise dos conteúdos foram criadas categorias de interpretação a partir de um processo de análise de conteúdo (Bardin, 1995; Bogdan & Biklen, 1994).

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Que práticas socioeducativas?

As práticas observadas pelos estudantes e/ou descritas na documentação analisada foram enquadradas nas seguintes subdimensões: projetos e parcerias, atividades extracurriculares, clubes e outras atividades; apoio à comunidade; dinâmica associativa; espaço físico e dinâmica relacional. Neste texto centramos a análise nas parcerias e projetos, utilização do espaço físico e dinâmica relacional.

4.1.1. Estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de projetos socioeducativos

Hoje em dia há uma maior articulação entre as escolas e as instituições locais com vista a uma educação de melhor qualidade (Leite, 2003). Estas parcerias envolvem a utilização e cedência de espaços, a troca de serviços, sessões de esclarecimentos, campanhas sociais e de esclarecimentos, desenvolvimento conjunto de projetos e outras atividades extracurriculares que envolvem, muitas vezes, toda a comunidade educativa.

Sistematizamos no Quadro 1, alguns exemplos de parcerias estabelecidas pelas escolas e outras instituições que fizeram parte do estudo.

Quadro 1: Síntese de parcerias estabelecidas entre escolas e outras instituições locais

Tipo de Instituição	Parcerias	Objetivos
Escolas em Vila Nova de Gaia (11)	GaiaSocial; Gaianima Biblioteca Municipal Almeida Garret Casa Museu Teixeira Lopes Autarquias: Câmara Municipal de Gaia/ Juntas de Freguesia; Piscina municipal Centros de Saúde Hospitais Farmácias Cruz Vermelha PSP "Escola Segura" Bombeiros INEM Proteção civil Comissão de proteção de crianças e jovens Projeto "Escolhas" Escolas de ensino artístico Escolas Superiores de Educação Universidades	Desenvolvimento de atividades no âmbito da integração social e cívica; Promoção do desenvolvimento local mediante a exploração de atividades de interesse geral, tais como promoção de eventos e implementação de projetos desportivos, culturais, educativos, recreativos, de lazer, de animação sócio-culturais e educativos, de divulgação e promoção turística Disponibilizar, aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, o acesso a disciplinas de enriquecimento geral, complementares aos programas das disciplinas curriculares lecionadas e adaptando os tempos de permanência das crianças na escola às necessidades das famílias (AECs) Desenvolver projetos de solidariedade social Utilização do espaço para a prática desportiva e atividades extracurriculares Promoção de sessões de esclarecimento Desenvolvimento conjunto de projetos Melhorar as condições de segurança das escolas Realizar ações de fiscalização e sensibilização Promoção do ensino articulado Cooperação nos processos de formação e desenvonvimento profissional Consultadoria externa
Centros de estudo (3)	Escolas Clínica de Psicologia	Articular o apoio dados aos estudantes com os conteúdos abordados; Identificar atempadamente as dificuldades dos alunos Disponibilização de psicólogos para apoiar o trabalho individualizado, quando necessário

Da análise do Quadro 1 destaca-se o papel das escolas e dos contextos escolares como parceiros privilegiados das diversas instituições de cariz social, cultural ou desportivo, garantido, assim, segundo Monteiro (2008: 13), o desenvolvimento da escola e da comunidade: *"a participação das comunidades na escola torna-se, cada vez mais, importante para uma escola de sucesso"*.

Os dados obtidos através das entrevistas Aindicam que as iniciativas e propostas nos âmbitos das parcerias muitas vezes são os próprios professores dos diversos ciclos de estudo e de diferente áreas, os professores bibliotecários, membros dos órgãos de gestão da escolar, associação de pais ou mediadores das escolas TEIP.

Por sua vez, os técnicos/mediadores das outras instituições locais são profissionais com diferentes formações iniciais, tais como: educadores, professores do 1.º ciclo, licenciados em Ciências da Educação, Educação Social, Animação Socioculturais, Psicologia, Sociologia, Educação Física e Desporto, etc. Estes dados vão ao encontro do resultado de um estudo acerca dos mediadores socioeducativos (Silva *et al,* 2010), em que a formação académica (maioritamente ensino médio ou superior) dos 225 respondentes do questionário submetido é, em sua maioria, composta por licenciados em na area da Psicologia, Educação e Serviço Social.

Encontram-se, ainda, a intervir nas realidades observadas profissionais com formação em áreas como Gestão de Empresa, Contabilidade, Saúde, Informática, etc. através, principalmente, do desenvolvimento de projetos conjuntos.

A totalidade das instituições em estudo desenvolvem projetos, entendidos como um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas, num determinado espaço de tempo, para atingir metas ou alcançar os objetivos previamente definidos e que vão ao encontro da resolução de problemas diagnosticados numa determinada realidade.

Neste sentido, no Quadro 2 apresentamos alguns dos projetos referidos nos planos de atividades das escolas em estudo, organizados por área de intervenção.

Quadro 2: exemplos de projetos desenvolvidos pelas escolas

Áreas	Exemplos de projetos desenvolvidos pelas escolas	Responsáveis pela ação
Educação ambiental	"Passerelle ecológica" "Feirinha do Ambiente" "Sinto-me Verde"	Professores
Educação para a saúde	"educação para a saúde e sexualidade" "Semana da Alimentação"	Professores Técnicos de centros de saúde Associação de pais Professores Voluntários
Educação para os media	"mala que contam histórias" "biblioteca fora de portas" "Semana do Livro e Cooperação pela Água" "Um Livro é um amigo" "A ler+"	Equipa da biblioteca escolar Professores
Cidadania/Inclusão	"ser solidário é fixe" "Diferenciar para Integrar"	Professores da área da Formação cívica e de Português". Professores de Educação Especial

A informação veiculada no Quadro 2, dá-nos uma ideia da diversidade de áreas englobadas em projetos. Segundo Stephanou, Muller e Carvalho (2003: 11), "os projetos são pontes entre o desejo e a realidade. São ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para "um outro mundo possível".

4.2. Quais são as possíveis relações entre as práticas ocorridas em contextos não formais e os contextos formais de Educação?

Os indicadores acerca da relação entre as práticas ocorridas em contextos formais e não formais foram obtidos principalmente a partir da análise documental e do conteúdo das entrevistas.

Relativamente aos contextos formais, os agrupamentos de escolas em estudo, nos seus projetos educativos, fazem referências aos projetos e parcerias escola/comunidade.

Quanto aos objetivos que atribuem ao desenvolvimento de projetos e de parcerias, os dados obtidos apontam para uma maior abertura ao exterior e para o desenvolvimento de competências transversais e de conhecimentos sociais e culturais, conforme é possível depreender a partir dos seguintes enunciados:

- "Favorecer a inserção do Agrupamento no desenvolvimento conjunto de parcerias sociais e culturais visando uma ligação à comunidade educativa e uma maior abertura da escola ao exterior" (PAE1)
- "Contribuir de forma diversificada para o desenvolvimento de conhecimentos sociais, culturais, comportamentais e cognitivos complementares às competências que as atividades curriculares inevitavelmente potenciam" (PAE3)
- "Trabalhando juntos, trocando informações, partilhando decisões, … todos podem contribuir para o processo educativo e ajudar a garantir uma Educação de qualidade para todos" (PE E8)

Nas entrevistas realizadas a membros da direção, há uma clara percepção dos benefícios mútuos destas parcerias, principalmente no que diz respeito aos resultados sociais (reconhecimento da comunidade educativa), da obtenção de recursos para a realização de atividades extracurriculares e para o enriquecimento curricular. Em suma, atribuem significado às parcerias no sentido do enriquecimento da formação dos alunos e da valorização da escola na comunidade, tal como concluíram Fernandes, Leite, Mouraz e Sampaio (2014) num estudo acerca das parcerias entre as escolas e as comunidades.

No regulamento de um dos três Centros de Estudo pertencente ao estudo, há um compromisso com a manutenção de relações estreitas com os estabelecimentos de ensino, contudo, o responsável pelo Centro de estudo afirmou que "tentamos que a relação do Centro de Estudos com as escolas seja próxima, comunicando sempre que possível. Muitas vezes os professores não colaboram (CE2)".

Considerações finais

A resposta educativa às transformações que resultam de mudanças económicas, demográficas e sociais passa, necessariamente, por um maior investimento na colaboração entre o sistema formal e não formal. Nesta colaboração, os projetos e as parcerias constituem práticas socioeducativas de relevo, que tendem a ser valorizadas pelos agentes educativos, quer na promoção do desenvolvimento integral e das aprendizagens dos alunos, quer na promoção da representação social que a comunidade tem da escola enquanto instituição.

No entanto, parece-nos que há ainda um longo trabalho a desenvolver no âmbito desta articulação, uma vez que os agentes educativos envolvidos continuam a apontar para uma segmentação em termos de funcionamentos destes dois sistemas. Este trabalho envolverá o desenvolvimento concertado de políticas educativas para a promoção desta cooperação e uma maior aposta na formação de professores na vertente não formal. É necessário, ainda, que

haja um aprofundamento e um maior incentivo à investigação nesta área de forma a fundamentar a reflexão, fornecer dados concretos e indicadores de boas prática a nível nacional e internacional.

Referências bibliográficas

Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional - Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.

Almeida, B. (2009). Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional. Dissertação de Mestrado (não publicada). Porto: FPCEUP.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edicões 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação, n.º 12. Porto: Porto Editora.

Cortesão, I. & Trevisan, G. (2006). O trabalho socioeducativo em contextos não formais – análise de uma realidade. *Educação Social*, 3, pp. 61-74.

Fernandes, P.; Leite, C.; Mouraz, A. & Sampaio, M. (2014). *Parcerias entre a escola e a comunidade: uma análise a partir da avaliação externa das escolas*. Disponível em http://www.aeeens.uevora.pt/docs/CL/MartaSampaio.pdf, 10/04/2014.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Kenski, V. (2001). Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender … em direcção a uma nova sociabilidade na educação. *In Anais da 24ª Reunião Anual da AMPED,* Grupo de trabalho Educação e Comunicação, Caxambu, 11-33.

Leite, C.(2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Monteiro, A. (2008). Educação ao longo da vida – competências a adquirir. *Cadernos de Educação, n.o 85, Publicação Quadrimestral*. Lisboa: Edição APEI.

Rothes, L. A. (1993). A centralidade da educação de adultos em Portugal e a expansão dos espaços de intervenção dos animadores. In *Animação Comunitária*. Porto: ASA.

Rothes. L. A. (2004a). *New Trends in the Training of Adult Education Professionals. In Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: Unit for Adult Education - University of Minho.

Rothes. L. A. (2004b). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: Trajectos e Tendências. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos - Forum III*. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos.

Silvestre, C. (2003). *Educação / formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/ formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, V. (2009). *O jogo e a alternância de papéis formando/formador em e-learning – um novo modelo facilitador do processo de aprendizagem nas organizações.* Dissertação de Mestrado. Guimarães: Universidade do Minho.

Silva, A.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. Alfredo; F., Teresa & Ferreira, A. (2010). Novos atores no trabalho em Educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), pp. 119-151.

Silva, A. & Perrude, M. (2013). *Revista Eletrónica Pro-Docência/UEL.* 4(1), pp. 46-56.

Stephanou, L; Muller, L. & Carvalho, I. (2003). *Guia para a elaboração de projetos sociais.* Porto Alegre: Editora Sinodal.

Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. In Colom, A. e outros (org.) *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 11- 25.

Zucchetti, D. & Moura, E. (2010). Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. *Ensaio: avaliação política pública em Educação.* 18(66), pp.9-28.

ABANDONO ESCOLAR E TRANSIÇÃO PARA A IDADE ADULTA

Maria Das Dores Formosinho[1], Jolente de Man[2], António Castro Fonseca[3]

Universidade de Coimbra
mformosinhosanches@gmail.com[1], mformosinhocastor@gmail.com[2], acfonseca@fpce.uc.pt[3]

Resumo

Um dos marcadores da transição para a vida adulta é, em muitos países desenvolvidos, a conclusão de estudos secundários e obtenção de um diploma que permita aos jovens uma entrada sem sobressaltos no mundo do trabalho. Daí os esforços feitos, nas últimas décadas, pelos governos de vários países, incluindo Portugal, para alargar a idade da escolaridade obrigatória. A ideia subjacente a essas políticas é a de que os alunos que abandonam a escola antes do tempo experimentam frequentemente grandes dificuldades de adaptação na vida adulta (Bloom,2010) e, em consequência, contribuirão menos para o desenvolvimento e a riqueza do país. Por isso, a sua identificação e a sua caracterização são duas tarefas importantes para o desenvolvimento de eventuais programas de prevenção do abandono escolar.

Os objetivos do estudo, que a seguir se descrevem, são : (1) identificar as dimensões do problema em Portugal; (2) analisar as suas consequência a curto e médio prazo; (3) identificar variáveis que, desde cedo na infância, colocam os sujeitos em risco de abandono escolar precoce.

Os dados utilizados na análise das respostas são provenientes de um estudo português, no qual uma amostra da comunidade escolar foi seguida desde os primeiros anos do ensino básico até ao fim da terceira década de vida. Através das cinco avaliações levadas a cabo, durante o referido período de tempo, recolheram-se numerosas informações, não só sobre o percurso académico dos participantes, mas também relativamente ao nível de adaptação dos indivíduos em diferentes áreas do seu funcionamento.

Os resultados mostram que o número de jovens adultos que não concluiu os estudos secundários é ainda elevado nesta amostra e que os mesmos apresentam mais problemas de adaptação laboral e de saúde mental. Finalmente, os resultados de uma análise retrospetiva evidenciam que os sujeitos que abandonaram cedo a escola, sem terem obtido um diploma de estudos secundários, já se distinguiam dos seus pares em diversos aspetos importantes das suas vidas na infância (v.g. dificuldades de aprendizagem reportadas pelos professores, repetências ou diversos sintomas de psicopatologia). Isso sugere que a decisão de abandonar os estudos é, muitas vezes, o último elo de dificuldades de adaptação manifestadas precocemente.

A ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ESPECIALIZADA EM PORTUGAL: UM RETRATO DE TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS JUVENIS

Thiago Rodrigues[1], Fátima Pereira[2]

FPCEUP
freiresle@gmail.com[1], fpereira@fpce.up.pt[2]

Resumo

Ao reconhecer que a escola sempre esteve face a desafios tecidos numa relação dialética entre a sociedade e os interesses desta perante os processos de escolarização (cf. Canário, 2005; Boavida e Amado, 2006), o trabalho de investigação que se apresenta foca a discussão de narrativas de alunos/as do ensino secundário artístico especializado, a fim de se compreender os efeitos, nesses jovens, das dinâmicas escolares que ocorrem em um contexto específico da educação escolar pública.

O material é referenciado por perspetivas teóricas sobre a organização do trabalho escolar em Portugal (Correia e Matos, 2001; Barroso, 2003) e se propõe discutir como a escola artística especializada responde às componentes social, cognitiva, cívica e profissional que são intrínsecas à formação identitária dos jovens. A esse cenário, o quadro teórico acrescenta a questão da participação dos pais, da família e dos amigos nos processos de formação educativa, procurando elucidar o contributo destes atores sociais nos percursos juvenis por relação com as vivências experienciadas na escolarização.

Em termos metodológicos, realizaram-se seis entrevistas do tipo biográfico a estudantes dos três anos do ensino secundário artístico especializado de uma escola do Norte de Portugal. Os jovens tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e suas entrevistas permitem explorar as respetivas trajetórias educacionais e situar, biograficamente, o lugar e a importância que se atribui à frequência da via artística especializada, no ensino secundário.

A análise privilegiou uma abordagem narrativa, com o auxílio de procedimentos de pesquisa da análise de conteúdo. Os resultados se organizam em três grandes dimensões : a escola, a família e o futuro, de modo que o ensino artístico especializado é considerado numa análise transversal. A interpretação dos resultados aponta para uma valorização do processo educativo por parte dos alunos/as, em que sobressai a importância de dinâmicas escolares que viabilizam a desconstrução de sistemas hierárquicos, numa aposta veiculada pela informalidade e a inovação, sentidos corroborados por um espírito de diversidade e diálogo social (cf. Abrantes, 2003).

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

9

Formação de Professores e Ética Profissional

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE ENSINO À DISTÂNCIA PARA MOTIVAR ALUNOS NATIVOS DIGITAIS, NO ENSINO PRESENCIAL

Carvalho, Mara Cynthia Ferreira[1]; Carvalho Claudio Ferreira[1 2]
[1] Campus Rangel Universidade Paulista – UNIP – Santos, Brasil
[2] Centro de Ensino a Distância da Universidade Santa Cecília – UNISANTA – Santos, Brasil
Email: maraimee@uol.com.br, claudio@colegioafonsopena.com.br

Resumo

Esse estudo propõe uma mudança de paradigmas na metodologia de ensino e nas práticas docentes da educação presencial, através da utilização de ferramentas de ensino à distância, considerando as características do público que hoje se apresenta ao ensino superior, pois as formas como as chamadas Gerações digitais interagem com as tecnologias, cada uma a seu tempo, não podem mais ser desprezadas. Com a utilização da tecnologia que pode ser executada tanto nos computadores como em dispositivos de uso diário dos alunos, eles podem ser incentivados a dedicar mais horas ao estudo resultando em melhor rendimento.

Palavras Chave: Nativos Digitais, Aprendizagem, Tecnologias Digitais

1. Introdução

Já ha algum tempo vem-se notando que algo de errado está ocorrendo no binômio ensino-aprendizagem. É necessário então, se pensar em novos paradigmas para a educação, em todo o sistema educacional, pois ela está sendo literalmente "atropelada" por gerações para as quais o sistema não está preparado para atender, além disto, o ensino presencial tem sido confinado à sala de aula.

O cenário atual demonstra, de acordo com Cortella (2011), que, "os alunos são do Século XXI, os professores do Século XX e suas ferramentas de trabalho, do século XIX, e esse encontro secular se dá em sala de aula".

A educação precisa acompanhar as mudanças que estão acontecendo rapidamente em todos os setores, pois, a cada ano, diferentes gerações chegam às universidades tornando-se, portanto, importante saber como criar condições de comunicação com esses alunos os quais trazem consigo características inerentes ao seu modo de vida que influenciam diretamente em seu comportamento e no modo como desejam utilizar o que lhes é disponibilizado.

Para que isso ocorra, é necessário estudar e analisar a maneira como as ferramentas de tecnologia de informação atuam no processo ensino-aprendizagem e quanto e como elas estão presentes na interação entre corpo discente e docente no ambiente acadêmico, pois, ninguém informa ninguém, o indivíduo informa-se, isto é, ou o aluno está engajado na aprendizagem, ou não há ensino possível.

As necessidades dos estudantes acabam revelando-se como grandes desafios didáticos para muitos educadores, que, na maioria das vezes, oriundos de gerações anteriores, têm diferentes valores e formas de interagir com novas ferramentas na apresentação dos conteúdos para os alunos.

Esses, utilizando seus próprios aparelhos móveis ampliam seus locais de aprendizagem, podendo ser o próprio ambiente de trabalho, em momentos de interrupção tais como horários de almoço ou mesmo em intervalos entre final de expediente e deslocamento para a Universidade, incluindo neste caso o ônibus, ou até um meio de locomoção próprio como carro moto ou bicicleta, visto que é

possível ouvir uma aula com um telefone celular conectado à Internet ou mesmo com um simples iPod ou aparelho de mp3 e fones de ouvido.

> Daí supor-se que a função futura do professor não será ensinar, mas mobilizar, engajar, motivar. Não basta, como supõem os devotos da comunicação em massa, saturar o ambiente de informações: se o aluno não estiver mobilizado para recebê-la é como se a informação não existisse... Um banquete não estimula o apetite se o indivíduo não estiver com fome... (Lima, 1979, p. 37).

Portanto, cabe ao educador atual integrar alunos e ferramentas, fazendo com que esses, que são o objetivo principal da Universidade, consigam aproveitar da melhor maneira possível os ensinamentos necessários para obter a formação a que vieram procurar.

É necessário, então, que as ferramentas utilizadas estejam tecnologicamente condizentes com as que os alunos estão acostumados a utilizar e não deixem de conter as condições para atingir o almejado e necessário aprendizado.

2. Gerações Digitais

De acordo com Barros (2009), quando se fala em tecnologia, não se pode enquadrar uma pessoa em determinada geração, simplesmente levando em conta sua faixa etária, como se fazia na época de nossos avós e pais. Os adolescentes, hoje, já são diferentes dos adolescentes de apenas cinco anos atrás, pois são de gerações digitais diferentes.

Ainda para Barros (2009), existem dois tipos de usuários atuais de computadores: Nativos Digitais e Imigrantes Digitais. Quem nasceu e cresceu na era da tecnologia – os nativos digitais – se sente bem mais à vontade no uso do computador e das novas tecnologias. O imigrante digital é aquele que não se sente tão bem, embora essas tecnologias já estejam presentes no cotidiano. Podemos perceber quando alguém é imigrante digital por meio de algumas atitudes, por exemplo: há pessoas que precisam imprimir o e-mail para ler, telefonam para saber se o remetente recebeu a mensagem, ao enviar uma mensagem optam por escrever primeiro no papel, preferem livros impressos aos digitais. Esse tipo de comportamento não existe entre os nativos digitais.

Em verdade, temos, atualmente, cinco gerações diferentes convivendo de forma consciente, sendo que três delas, via de regra, estão presentes na Universidade. A experiência de cada elemento dessas gerações influencia sua visão da vida, trabalho e aprendizagem.

Oliveira (2010) chama Geração Y os nascidos entre 1980 e 1999. Eles, simultaneamente, falam e enviam mensagens pelo telefone celular, assistem à TV, escutam iPod com fones de ouvido, diante do computador ligado, escrevendo no Skype, consultando o Facebook e fazendo uma pesquisa escolar no Google. Normalmente, eles estão sozinhos em casa e não se importam com isso.

Em 1979, Lauro de Oliveira Lima, em seu livro Mutações em Educação Segundo Mcluhan, dizia:

> Um enorme arsenal de máquinas de ensinar (cujo arquétipo máximo será, por certo, o computador) está sendo, aos poucos, preparado para complementar a atividade escolar. Prevê-se a substituição das bibliotecas (?) por uma central satelizada de computadores que fornecerão aos consultores qualquer informação que a humanidade tenha disponível (Lima, 1979, p. 40).

De acordo com Lima (1979), o fichário particular, que fez a glória de tantos eruditos, passará a ser (multiplicado ao infinito) patrimônio coletivo: ninguém se dará ao trabalho de fichar dados, se eles estão disponíveis na mesa de cabeceira através de um interruptor. Não haverá mais conhecimento

privado, todo o conhecimento da humanidade estará à disposição de todos. Ora, se o conhecimento planetário está contido nos computadores e, instantaneamente disponível, para que passá-los para a cabeça dos alunos? Só esse fato implica em uma modificação total dos objetivos escolares. Aprender no sentido skinneriano de resposta (learning) provocada automaticamente será o maior percalço do trabalho escolar: todo o cuidado do professor será não fixar respostas-padrão que obstruam a diversidade e a criatividade.

Na verdade, Lima teve uma visão futurista do que ocorre nos dias de hoje, na educação, de modo geral.

Segundo Verenguer (2009), os atuais alunos, nativos digitais, têm incorporado em seu cotidiano as mais diversas tecnologias e seu uso é uma extensão de sua própria vida. Para os docentes, imigrantes digitais, aprender a usar as Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC's[1], e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, AVA's[2], passa a fazer parte de suas responsabilidades enquanto profissionais, inclusive para garantir o acesso ao mercado de trabalho.

As mudanças tecnológicas vêm, ao longo dos anos, e em grande velocidade, modificando o comportamento da sociedade, em especial dos mais jovens, e aí estão incluídos os estudantes. O professor, não pode ficar fora dessas mudanças, pois só assim, assegurará a sua sustentabilidade e alcançará melhores resultados.

3. Dispositivos móveis

No início, a implementação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, se apresenta como algo caro, tanto para o professor, sem recursos para aquisição ou locação de custosos Sistemas Gerenciadores de Ensino, LMS[3], como para o aluno, que tem a necessidade de possuir um computador pessoal de alto custo, conectado a Internet, normalmente adquirida com assinatura caríssima.

A possibilidade das Instituições fornecerem os LMS e os Laboratórios de informática esbarra em dificuldades de disponibilizações para muitos alunos e professores simultaneamente, devido aos tamanhos dos laboratórios e às necessidades de agendamentos e locomoções de alunos e professores. Essas acabam por limitar a utilização aos períodos de aula, padronizando as operações, não respeitando as características individuais de alunos e professores assim como suas velocidades.

> Para evitar o terreno pantanoso da precisão semântica, a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação (UNESCO, 2013, p. 8).

A utilização de aparelhos móveis como celulares, tablets ou mesmo notebooks, veio resolver os problemas inerentes aos ambientes de laboratório com acessos controlados, horários pré-estabelecidos e custos caros. "Até 2017, estima-se que a quantidade de assinaturas ativas de telefonia móvel ultrapasse 80% dos habitantes em países desenvolvidos e a 47% da população dos países em desenvolvimento" (GSMA, 2012). Considerando que estamos atuando com alunos universitários estes números sem dúvida são ainda maiores.

[1] Tecnologias de Informação e Comunicação
[2] Ambientes Virtuais de Aprendizagem
[3] Learning Managers Systems

> Aplicativos em telefones celulares e tablets, por exemplo, podem escolher como dever de casa textos de leitura mais fácil ou mais difícil, dependendo das habilidades e do conhecimento prévio de cada usuário. Esta tecnologia garante que estudantes não fiquem para trás da maioria do grupo. Os computadores pessoais (PCs) oferecem benefícios similares há anos, mas essa tecnologia tem sérias limitações: não é fácil transporte para os alunos levarem para os centros educacionais, e muitos não têm recursos para compra-los, de modo que a tecnologia – mesmo disponível em laboratórios de informática – não é verdadeiramente pessoal. (UNESCO, 2013, p. 14).

4. Desenvolvimento

A mudança de paradigmas proposta nesse estudo é uma metodologia, implementada por alguns professores, na Universidade, que consiste em complementar o conteúdo apresentado em sala de aula, com conteúdos e atividades postados em um AVA de utilização apenas do professor e dos alunos daquela sala, com objetivo de atingir as principais características dos nativos digitais, principalmente a Geração Y, atual público universitário, com o objetivo de comtemplar as suas principais características: o imediatismo e utilização da internet.

Os alunos podem acessar o AVA a qualquer hora e aonde estiverem, desde que haja acesso à internet, são motivados a responder os questionários muitas vezes, apenas para obter a maior pontuação e compartilhar com colegas seus resultados, sem se dar conta que, na verdade, estão estudando, o que transforma o estudo em uma ação agradável e competitiva como nos games da Internet.

> Como os aparelhos móveis geralmente são de propriedade dos usuários, que podem personaliza-los e leva-los consigo durante todo o dia, eles possibilitam a personalização e o compartilhamento com terceiros de uma forma que as tecnologias fixas não são capazes. (UNESCO, 2013, p. 14)

Foi disponibilizado no AVA baseado no Moodle, o conteúdo explorado em sala de aula, em várias versões: Vídeo Aulas, Power Point, Word, com possibilidade de copia para computador e para outros dispositivos móveis, alguns alunos assistem à aula com os seus dispositivos móveis.

São disponibilizadas também, tarefas do tipo: exercícios complementares, questionários e outras, para que eles possam estudar a qualquer momento, utilizando seus dispositivos móveis. Os questionários, normalmente, além de apresentarem questões do conteúdo programático, também apresentam questões de concursos, para que os alunos possam, também, se preparar para essas modalidades de provas. As aulas são ministradas normalmente, em sala de aula, e o aluno leva o material para acompanha-las, em versão impressa ou nos seus SmartPhones, laptops ou Tablets.

Para avaliar o aproveitamento alcançado na aprendizagem dos alunos, alguns professores, pertencentes à Universidade Paulista – UNIP, Campus Rangel, na cidade de Santos, S.P. Brasil, se disponibilizaram a participar da proposta que apresenta os resultados referentes a 308 alunos pertencentes à quatro salas de 1º semestre de engenharia (civil, elétrica, produção e produção mecânica).

A matéria escolhida é Tópicos de Informática, em que se apresenta a utilização do programa Microsoft Excel e suas aplicações em engenharia. Outras salas também participam do projeto com professores de Metodologia do Trabalho Acadêmico, Estatística, Bioestatística para cursos de Educação Física, Engenharia, Enfermagem e Nutrição. Essa prática docente já se estende por pelo menos 3 anos. Os alunos fazem os questionários e recebem notas individuais gerenciadas pelo próprio AVA. Esses questionários podem ser feitos com inúmeras tentativas, pois o objetivo é que o

aluno estude. Após o término do questionário ele pode ver o que errou e a nota que lhe foi atribuída, se quiser melhorar a sua nota, pode retornar e refazer o questionário. O mais importante é que o valor da nota do AVA não é considerada no computo da média do aluno, e sim o fato dele ter realizado a tarefa, "responder aos questionários", o aluno fica com dois pontos na nota e a prova, vale oito, ou seja, o fato do aluno ter feiro os questionários lhe rende dois pontos a mais na nota final da prova.

O interessante é que os alunos tentam fazer várias vezes, pois querem a nota máxima nos questionários, mesmo que ela não seja utilizada, pois como nos videogames eles querem sempre a maior pontuação.

Uma semana antes da avaliação, a aula é aberta para a discussão das questões do site e dúvidas geradas pelas suas respostas. Os alunos, neste dia, normalmente imprimem as suas respostas dos questionários e levam para a sala de aula para discussão com o professor, quando a aula é no laboratório de informática, levam suas dúvidas direto ao professor, com as questões abertas.

É muito difícil não haver dúvidas sobre as questões, pois elas têm alto grau de dificuldade. A utilização das características dessa geração em favor do professor pode ser a maior aliada na dinâmica para uma nova maneira de aprender, de ensinar, de motivar, e, ao mesmo tempo, contemplar uma nova relação professor-aluno, tendo como resultado melhor relação ensino-aprendizagem.

Para a análise dos resultados, foi testada a relação estatística de correlação linear entre a nota média dos questionários do AVA e das respectivas notas das provas, P1 e P2 de cada aluno dos cursos.

De acordo com Crespo (1993), estatisticamente, para se ter correlação é necessário que $0{,}6 \leq |r| \leq 1$, onde r é o valor encontrado para o Coeficiente de Correlação de Pearson, pela fórmula de correlação linear:

$$r = \frac{n \sum xiyi - (\sum xi).(\sum yi)}{\sqrt{[n.\sum xi^2 - (\sum xi)^2].[n.\sum yi^2 - (\sum yi)^2]}}$$

Onde:
n= nº de observações.
x = variável 1.
y= variável 2.

Os valores limites de R são -1 e +1, isto é, o valor de r pertence ao intervalo [-1,1].

O valor absoluto da correlação linear encontrada entre a média dos questionários (x) e a média das provas (y) da amostra de 308 alunos foi r = 0,72, o que denota haver correlação entre as variáveis "nota média dos questionários" e "nota média das avaliações", reforçando que alunos que obtém melhores notas nos questionário (x), também obtém melhores notas nas provas (y). O gráfico 1 apresenta o resultado da correlação entre as variáveis:

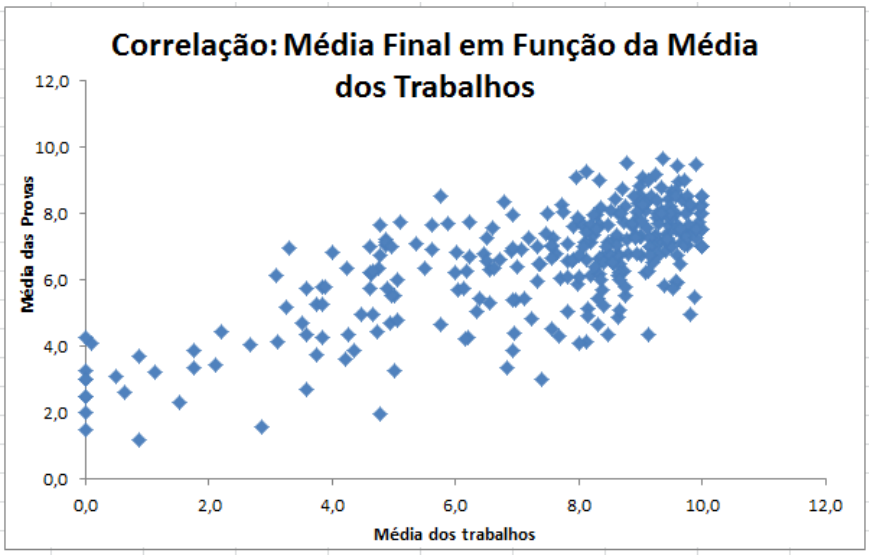


Gráfico 1: Diagrama de Dispersão
Fonte: Própria

O diagrama de dispersão representado no gráfico 1, fornece uma ideia grosseira, da correlação, pode-se notar que a maior concentração de dados se dá nas notas mais altas, porém, o aspecto geral da nuvem é de uma elipse, condição necessária para que exista correlação.

Uma vez confirmada a correlação, pode-se determinar a equação matemática que descreva essa correlação, possibilitando previsões referentes ao aproveitamento dos alunos em função da perseverança com que eles fizeram os questionários.

A equação da reta de regressão obtida pela correlação é: $y = 0,4735x + 3,0561$.

Com esta equação é possível estimar a nota média das provas em função da nota média dos questionários, conforme tabela 1:

y = 0,4735x + 3,0561	
0,0	3,1
1,0	3,5
2,0	4,0
3,0	4,5
4,0	5,0
5,0	5,4
6,0	5,9
7,0	6,4
8,0	6,8
9,0	7,3
10,0	7,8

Tabela 1: Estimativa de média das provas em função da média dos questionários
Fonte: Própria

5. Conclusão

Os professores, em qualquer curso, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora que vise desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Essas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de

aprendizagem conectados à Internet e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

É necessário portanto, que o material disponibilizado ao aluno seja executado em dispositivos móveis. Mais que isto, é preciso que o aluno possa interagir da mesma maneira que seu celular lhe permite em um jogo.

Os resultados da pesquisa demonstram que a mudança de paradigmas está, então, na utilização das tecnologias, aproveitando as característica principais da Geração Y a favor do professor, para assegurar melhores resultados na aprendizagem.

A utilização de ferramentas de AVAs faz com que o aluno Nativo Digital se integre melhor ao conteúdo das aulas utilize o material com muito mais frequência do que o faria com os materiais impressos e sem interatividade.

O AVA permite ao professor, ainda, o gerenciamento dos acessos dos alunos para seus estudos, incluindo a quantidade de horas e períodos do dia que eles mais utilizam. Pode-se notar, que grande parte desses acessos se dá das 12:00 horas às 14:00 horas, em média o que nos faz supor que estes são feitos através de dispositivos móveis, visto que, estes são, normalmente horários de almoço quando os usuários não estão próximos aos computadores com os quais trabalham.

A educação busca a promoção do homem através de novos conhecimentos. A tecnologia o impulsiona a saber agir face às novas mudanças e a educação tecnológica promove uma educação capaz de ajudar o homem a criar, inventar e formar-se para um tempo em que conviver com a tecnologia é uma realidade.

6. Referências Bibliográficas

Barros, D. M. (2009). *Guia Didático sobre as tecnologias da comunicação e informação.* Rio de Janeiro: Vieira & Lent.

Cortella, M. S. (2011, 06 26). Papo Vanguarda; TV Vanguarda; Afilliada da Rede Globo de Televisão. (V. Valverde, Interviewer)

Crespo, A. A. (1993). *Estatística Fácil* (10ª ed.). São Paulo: Saraiva.

GSMA, G. (2012, outubro 18). *GSMA announces new global research that highlights significant growth* . Retrieved junho 26, 2014, from GSMA: http://www.gsma.com/newsroom/gsma-announces-new-global-research-that-highlights-significant-growth-opportunity-for-the-mobile-industry/#.UzB31VS5fcs

Lima, L. d. (1979). *Mutações em Educação Segundo Mc Luhan* (12 ed.). Petrópolis: Vozes.

Oliveira, S. (2010). *Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes.* São Paulo: Integrare Editora.

UNESCO, O. p. (2013). *UNESCO Policy Guidlines for Mobile Learning.* UNESCO. Paris: UNESCO.

Verenguer, R. C. (2009). Docência Universitária e Moodle: construindo uma metodologia para a mediação pedagógica. *MoodleMootBrasil.* São Paulo.

Emocionar: experiências enquanto acontecimentos e as TDIC

César Augusto Müller
Nize Maira Campos Pellanda
Bettina Steren dos Santos

RESUMO
Tendo em vista que as práticas tradicionais ainda vigentes na educação tratam o conhecimento de forma simplificada, como representação de um mundo objetivo e externo ao sujeito que conhece, elaboramos a Pesquisa *Emocionar: experiências enquanto acontecimentos e as TDIC*. A pesquisa parte do eixo teórico do Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas - GAIA - da Universidade de Santa Cruz do Sul. O objetivo da pesquisa é observar e compreender a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC - como dispositivos que operam problematizações nos processos cognitivo\emocionais, gerando sentimentos que podem criar outros modos de existir para conhecer e viver a vida. Fundamenta-se a pesquisa na Biologia da Cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela; na emoção/sentimento de António Damásio, na complexidade da aprendizagem pelo Ruído de Henri Atlan; na compreensão da experiência/acontecimento em Gilles Deleuze e reflexões sobre a técnica de Ortega y Gasset. A pesquisa-intervenção baliza a investigação, pois se vincula à reflexão dos modelos pedagógicos, institucionais e culturais estabelecidos, podendo gerar outros entendimentos entre teoria e prática. Utilizar-se-á também, a autonarrativa, para cartografar as tessituras cognitivo/emocionais - vozes, escritas, rimas, danças, corpo - na processualidade da pesquisa-intervenção por meio das experiências enquanto acontecimentos. Para melhor compreensão, situamos as oficinas: 15 adolescentes em situação de vulnerabilidade social de um bairro de Santa Cruz do Sul, RS/Brasil, que utilizam os Laboratório de Informática da UNISC. Consideramos que as TDIC romperam com os entendimentos de instrumentalização oferecendo aos sujeitos implicados a liberdade para criarem a si próprios. Isso porque, as conversações constituíram redes de ações coordenadas, as quais instauraram ações e expressões das emoções e sentimentos. A partir desses entendimentos, buscamos operar novos modos de se emocionar pelas autonarrativas que poderão insistir em não permitir a cristalização das experiências enquanto acontecimento, porque acreditamos que esses princípios poderão contribuir à criação de outros modos de existir entre os sujeitos da pesquisa, autorizando-os a protagonizar a própria vida.
Palavras-chave: Cognição; Emoção; Experiências; Acontecimentos; TDIC

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS DOCENTES DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Neilia Gomes da Silva Braga [1]

[1] Mestranda no Programa de Promoção da Saúde do Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP/SP, São Paulo.

profabraguinha@uol.com.br

Resumo

O estudo analisou a percepção e uso das TICs por docentes do Ensino Superior em suas práticas pedagógicas. A metodologia, de abordagem qualitativa, utilizou um questionário aberto que foi aplicado a 37 docentes da área de humanas, biológicas, exatas e tecnológicas em uma universidade na cidade de São Paulo. Os resultados indicam que o maior desafio no uso das TICs está na formação (43%) e infraestrutura universitária (36%). Acreditam que seu uso, com aulas mais interativas e criativas (43%) contribui com o aprendizado (52%). Faz-se urgente repensar as TICs, não apenas numa perspectiva técnico - instrumental mas também crítico e política.

1. Introdução

O exercício da prática docente em tempos de globalização exige cada vez mais dos educadores uma quebra de paradigmas em suas concepções de educação que resultarão em uma ressignificação da forma de pensar e agir com relação as práticas pedagógicas nas salas de aula universitárias. Há um grande desafio na implementação de métodos de ensino que façam uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de forma mais abrangente, acionando diferentes interfaces e plataformas de interação on line à serviço de um ensino e aprendizagem mais significativo para os estudantes na contemporaneidade. Cientes de que a tecnologia está quase onipresente no cotidiano do mundo globalizado com uma transmissão de informações ao alcance imediato da maioria esmagadora da população, pode-se, certamente, repensar o seu conceito e a apropriação pedagógica do mesmo em meio a um turbilhão de inovações.A internet surgiu com a explosão tecnológica, como ferramenta viável e poderosa para o homem moderno, num tempo em que tudo acontece de modo muito rápido.

Contudo, essa evolução não permitiu que fossem desprezadas as tecnologias já existentes e de sucesso garantido ao longo de muitas décadas. A tecnologia educacional, denominada por Zanela de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), "*é um conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que produzem, processam, armazenam e transmitem dados em forma de imagens, vídeos, textos ou áudios* (Zanela, 2007, p 25).

O ensino pode ser ressignificado face às necessidades atuais de estudantes que vivem em sistemas colaborativos interligados de comunicação e se mostram cada vez mais saturados do discurso monótono, cansativo, pouco atrativo e sem estímulo, dos docentes em aula. Faz-se urgente ao professor a adequação de suas metodologias às inovações tecnológicas, acompanhando as demandas do seu tempo de forma atualizada, porém de forma crítica e reflexiva.

Na Educação Superior, como em outros níveis de ensino o professor assume um papel central no processo de aprendizagem, e os novos cenários da internet e mídias digitais têm se mostrado como plataformas propulsoras para a construção de novos conhecimentos. Ao lançar mão dessas possibilidades, tanto os docentes como os discentes podem ter acesso a bibliotecas virtuais, revistas, livros, trabalhos e pesquisas científicas, possibilitando fazer os mais diversos tipos de pesquisas num ambiente colaborativo, em que a informação pode ser processada de várias formas para gerar o conhecimento.

No entendimento de Amem e Nunes (2006), a sociedade contemporânea necessita de educadores competentes, éticos, capazes de desenvolver ações tanto no campo individual como coletivo, nos diferentes contextos situacionais, para que os saberes se desenvolvam acompanhando o tempo, científica e tecnologicamente. Educadores assim, poderão atuar como agentes de transformação do saber no contexto da sociedade que cada vez mais se organiza em redes de informação e comunicação.

Diante da complexidade desses cenários e contextos de aprendizagem há perguntas que importa serem retomadas: Como os professores percebem e interagem com esses recursos? Ainda há resistência para o uso dos mesmos? Utiliza-se da tecnologia como uma nova ferramenta, mas inserida em uma concepção tradicional de ensino? De que

forma as TICs estão interagindo no Ensino Superior? Que pistas podemos encaminhar a partir daí?

Como pesquisadora e educadora há muitos anos tenho refletido sobre o papel das TICs nas salas de aula do Ensino Básico e Superior e esses questionamentos me impulsionaram a busca de novos estudos e possibilidade de algumas respostas.Tendo em vista as interrogações e reflexões registradas é que intencionei investigar, em parceria, essa temática. A investigação buscou algumas pistas e encaminhamentos fundamentados na prática pedagógica de docentes do Ensino Superior sobre a percepção e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano de suas aulas.

2. **Objetivos**

Debater o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino - aprendizagem no Ensino Superior na perspectiva dos docentes e em diálogo com a literatura consultada;

Elencar e analisar criticamente os principais usos das TICs nas salas de aula a partir do depoimento dos docentes;

3. **Metodologia**

A investigação teve como fundamento uma abordagem de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Como o objetivo de pesquisa se referia ao uso das TICs por docentes em suas práticas pedagógicas e a percepção que possuem dessas ferramentas no processo educativo, utilizamos instrumentos qualitativos de pesquisa para captar e discutir as estratégias docentes com melhor clareza e abrangência. O instrumento utilizado para coletar os dado foi um questionário aberto que teve, posteriormente, uma análise crítica de suas respostas à luz do recorte bibliográfico seleccionado e das categorias de análise elencadas. O ambiente de pesquisa foi um Centro Universitário de natureza Comunitária na zona sul da cidade de São Paulo, escolhido por ser o ambiente de trabalho e estudo da pesquisadora, tendo aí também autorização para realização da investigação. O Centro Universitário possui cerca de dezessete mil alunos no Ensino Básico e Superior tricampi. No campus São Paulo, lócus da pesquisa, havia uma população de 6 mil alunos e cerca de 300 docentes. Foi selecionada para a investigação uma amostra de 37 docentes universitários da área de humanas, biológicas, exatas e tecnológicas que aceitaram participar da pesquisa e atenderam às questões éticas com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a coleta de dados, as questões foram organizadas por meio da tabulação de porcentagem com relação aos dados quantitativos do perfil e frequência de temáticas presentes nas respostas abertas do questionário. Foram elencadas as ideias mais ou menos frequentes e recorrentes nas respostas a cada pergunta para posterior discussão com outros resultados de investigação na área. Os sujeitos da pesquisa receberam uma designação alfa numérica: D1, D2, D3...etc. Assim, alguns excertos literais das respostas ao instrumento de pesquisa foram trazidos para a discussão pela possibilidade de ampliação do debate e melhor compreensão da percepção dos respondentes quanto à temática em foco.

4. **Apresentação e discussão dos resultados**

O principal objetivo dessa pesquisa foi a discussão e análise das questões levantadas pelos sujeitos sobre a sua percepção e uso das TICs por meio de informações da realidade concreta de suas práticas como docentes do Ensino Superior.

4.1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa

O perfil dos 37 participantes da pesquisa foram caracterizados em 39% do gênero feminino e 61% do gênero masculino. Com relação ao perfil de formação os sujeitos se apresentaram como Especialistas (17%), Mestres (71%) e Doutores (12%). A média de idade dos docentes pesquisados oscilou entre 30 e 40 anos. Quando questionados a respeito da formação realizada para aprimoramento do uso das tecnologias em sala de aula, os docentes pesquisados expressam em geral que seu preparo para o uso da tecnologia na docência universitária ocorreu por meio de cursos e oficinas (64%), e alguns declaram envolvimento com a leitura de artigos e livros na área (14%). Outra parcela dos pesquisados (22%) assume não terem realizado nenhum tipo de formação específica na área.

4.2. Percepção dos docentes sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior

A pergunta inicial aos docentes interrogava a percepção dos mesmos sobre o uso das tecnologias na sala de aula universitária. Em resposta ao questionamento 51% dos docentes afirmaram que o uso das novas tecnologias na educação podem contribuir com a melhoria do aprendizado e qualidade do ensino (51%). E ainda nessa direção 26% dos pesquisados sublinham que o uso pedagógico das TICs "é imprescindível" no contexto do mundo em que vivemos. Já com algumas observações 13% dos participantes declaram que as TICs podem conduzir a resultados positivos mas isso dependerá do uso que delas se faz e o conhecimento que temos da ferramenta. E de forma crítica e reflexiva 10% destacam que ainda há muito a ser aprimorado com relação ao entendimento e uso pedagógico das TICs na universidade. Como acompanhamos na Figura 2 dentre os docentes que consideram sem apontar ressalvas a relevância da tecnologia em sala de aula encontramos 77% dos respondentes em contraponto a outros 23% que apontam os desafios e problemáticas que podem ser associadas ao seu uso.

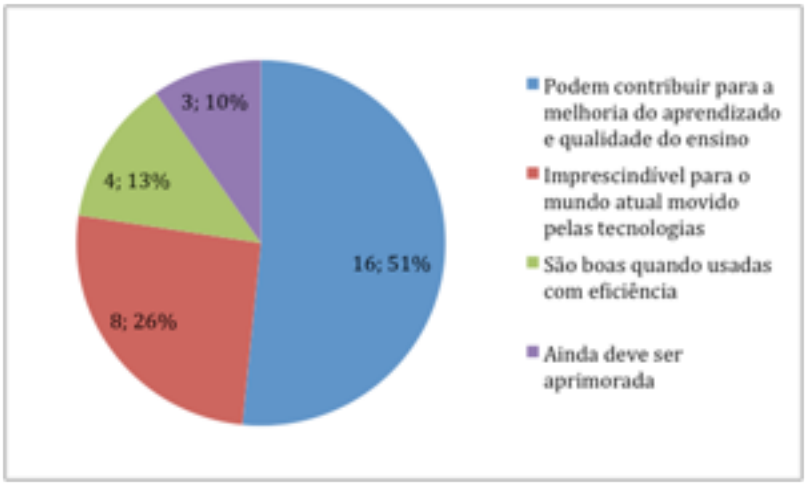


Figura 2: Percepção dos docentes acerca das tecnologias digitais em classe

Detalhando um pouco mais a percepção dos pesquisados sobre o papel das TIC no ensino universitário é que nos propusemos a discutir alguns excertos literais de seus registros na tentativa de melhor compreensão de sua concepção e opinião em relação ao objeto em questão: **" [...] são ferramentas imprescindíveis, afinal o mundo lá fora é movido pelas novas tecnologias. "(D2)** e **"[...] as novas tecnologias fazem parte da transformação da sociedade" (D8).** Outro assegurou que **"[...] é indispensável. É a linguagem dos jovens[...]" (D6)** e chegaram a expressar que **"[...] as minhas aulas seriam praticamente impossíveis sem tais recursos" (D17).** Há os que destacam ainda que **"[...] são vitais para o ensino" (D6), e "[...] contribuem para a melhoria do aprendizado" (D1).** Indo ainda mais longe, outro docente pesquisado descreve a tecnologia como **" [...] um recurso definitivo para um ensino de maior qualidade" (D3).** Por suas falas, percebe-se que eles entendem que as tecnologias, em suas diferentes facetas e quase infinitas possibilidades, são fundamentais para o desenvolvimento do educando no mundo contemporâneo.

Nessa investigação foi possível observar que, de forma geral, os professores possuem uma percepção bastante positiva sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula e alguns deles apresentam que há cuidados especiais que antecedem a sua utilização pois **"[...] se bem utilizadas, potencializam o ensino-aprendizagem dos estudantes" (D 15).**

De acordo com José Manuel Moran (2013), o mundo está interligando cada vez mais todas as tecnologias, onde "tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e todos" (Moran, 2013, p. 14). Essa hiper integração faz com que as possibilidades de interação sejam muitas vezes multiplicadas e "nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados" (idem). Tais realidades não descrevem um mundo futuro, mas retratam o presente onde estamos inseridos.Os alunos a quem se ensina hoje, os chamados "nativos digitais", são o público dos educadores dessa geração, e eles estão cada vez mais passivos perante o ensino monótono e transmissivo.

Uma questão que se põe é: existe disposição suficiente por parte dos docentes para "aceitar os novos papéis que emergem para o professor e educador"? (Ponte, 2000, p. 3). Se esses papéis parecem amplos demais para serem assimilados integralmente, cabe lembrar que todo esse aparato tecnológico são apenas ferramentas que precisam da

mente hábil de um educador para que sua utilização ganhe relevância na vida dos sujeitos da educação. A tecnologia não se põe como inimigo a ser temido, mas como aliado em um processo que ainda estamos engatinhando em seu entendimento. Diferentes pesquisadores na área da tecnologia educacional destacam a necessidade de formação para o sábio uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula de maneira crítica e criativa, apropriando-se e fazendo uso de novas ferramentas e linguagens na interação cotidiana com os estudantes. As salas de aula com professores e livros de estudo à disposição não se apresentam como elementos em extinção nesse processo, mas parece ser igualmente verdadeiro que as concepções, os tempos, espaços, ferramentas e ações precisam ser ressignificados no interior das práticas pedagógicas no ensino básico e superior. João Pedro de Andrade (2000), do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, defende que as novas tecnologias devem ser uma porta de interação para todos, crianças, jovens e adultos, e que é importante formar docentes capazes de atuar eficazmente frente às potencialidades das TICs. Eles precisam estar preparados para o uso dessas ferramentas no trabalho pessoal e também na prática em sala de aula.Não basta ser capaz de incluir pontualmente as TICs na prática pedagógica - é necessária uma visão global do papel que estas tecnologias podem desempenhar em todo o processo educativo e da respectiva fundamentação pedagógica (Ponte, 2000, p. 4). Amplio ainda a colocação do autor destacando que a fundamentação deve assumir um posicionamento pedagógico definido à serviço das aprendizagens do estudante, e também com um compromisso político ideológico claro. Que papel desempenha a tecnologia em nossa prática pedagógica no Ensino superior? Estará essa ferramenta sendo trabalhada como um fim em si mesma ou como um caminho para a reflexão, emancipação e busca consciente de melhorias que atentem para o bem de cada um e de todos?No entendimento de Moran (2013, p. 30) as TICs *"desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada*". Mas o desafio posto às instituições precisa chegar à alma delas, o corpo de professores. Ninguém parece discordar de tais pressupostos, mas eles apontam numa dimensão bem distante da realidade para a maioria dos nossas docentes, pois isso exige um preparo diferenciado e um planejamento de atividades variadas com foco nas experiências, pesquisas, múltiplas linguagens, enfim. Uma educação onde o professor torna-se um ponto de apoio e um organizador de distintas tarefas, sabendo orientar e manter discussões e usando as tecnologias a seu favor, é o melhor dos mundos.

4.3. Principais recursos tecnológicos utilizados pelos docentes na sala de aula universitária

Ao serem questionados sobre o tipo de tecnologia acionada em suas aulas os docentes ainda indicam de forma geral as aulas com projeções de slides multimídia no formato power point como o principal recurso utilizado (25%), seguidos de aulas construídas com auxílio da internet (22%) e com uso de vídeos (17%). Ainda temos alguns usos específicos da internet citados por 12 % dos respondentes em redes sociais, vídeo aulas, blog, chat, youtube, email e base de dados científicos. A plataforma Moodle como suporte à aprendizagem dos estudantes foi mencionada por apenas 10% dos

pesquisados. Refletindo um pouco na experiência prática de educadora e também como estudante de pós graduação parece-me até que essa porcentagem de 25% de aulas regidas e conduzidas pela leitura e discussão de power point foi minimizada. Não pretendemos nesse momento advogar a ideia de que uma aula que faz uso desse recurso multimídia não possa instigar os alunos ao pensamento, à problematização e criticidade. Como tanto discutiu Paulo Freire (2014) até quando vamos manter a aula da narrativa, da leitura de slides em que muda a tecnologia mas permanece a mesma concepção de educação e aprendizagem como transmissão das ideias da cabeça do professor para o aluno. Uma visão bancária de educação em que

> "[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...] A educação se torna um ato de depositar , em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante [...] a narração , de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (Freire, 2014, p.40 e 41).

O educador ao superar o sentido bancário da educação, já não fará depósitos, já não tentará domesticar. Passam assim de homens espectadores para homens problematizadores e criadores. Cidadãos do país e do mundo. Descartam a consciência ingênua da educação por uma consciência crítica da da educação e da realidade.Inferimos a partir daí uma preocupação, pois a tecnologia, aparentemente considerada como um recurso inovador, pode ser inserida no contexto de um conceito tradicional de ensino e aprendizagem, mantendo alunos passivos e reprodutores de conhecimento. Outro ponto a ser considerado, de menor relevância que o primeiro, mas também digno de nota refere-se ao fato de termos hoje disponível um arsenal diferenciado de tecnologias que podem ser incorporadas na prática docente. Por que ainda apenas um reduzido número delas estão sendo utilizadas? Nossas concepções sobre o uso da tecnologia permanecem as mesmas? O que mudou ou nada mudou? Temos receio de experimentar o novo e não alcançar nossas metas? Falta-nos tempo de preparo ou tempo suficiente de trabalho com os alunos? Corremos o risco de comprometer bons resultados de aprendizagem?Para (Miranda, 2007, p. 45) "*Aprendizagem é um processo re(construtivo), o que significa que os alunos constroem os novos conhecimentos com base nas estruturas e representações já adquiridas*". Se esses alunos não forem constantemente envolvidos positivamente com os novos elementos que vão sendo constantemente criados ou reinventados, é bem provável que o "fundamento" que terão não seja suficientemente sólido para fazê-los avançar pela existência afora. O professor, portanto, é essa figura indispensável para conduzi-los adequadamente nessa desafiadora jornada. Em tal realidade, as tecnologias disponíveis não são simplesmente apêndices dispensáveis em sala de aula para serem usados esporadicamente em algumas atividades, mas precisam ser incorporados ao dia a dia acadêmico do estudante. Nesse item há docentes em menor proporção declarando que em meio às práticas pedagógicas o **"[...] principal recurso é a internet, com as possibilidades que ela oferece" (D2)**, e ainda aqueles que lembram dos **"[...] recursos**

do celular" (D2), e também a **"[...] comunicação com alunos e colegas por meio da internet" (D3).** Sentem que existe um **"[...] estímulo para que os alunos postem atividades pelas redes sociais" (D6)** e apontam também que gostariam que fosse **"[...] algo mais interativo" (D13)** e até alguns docentes parecem já estar cansados de utilizar **"[...] basicamente o PPT" (D15)**.Ora, desde a popularização da internet, nota-se que surgem a cada dia novos aplicativos disponibilizando excelentes interfaces gráficas e ferramentas de uso assíncrono (emails, blogs, fóruns) e outras tantas que são síncronas como os chats. Há também ferramentas de avaliação, instrução, pesquisa e administração que oferecem um amplo rol de opções aos docentes que desejam ampliar o seu uso. É inegável a facilitação para acesso e uso a essas novas tecnologias desenvolvidas por grupos de pesquisa e que são gratuitas. Projetos como AulaNET, TeleEduc, Eureka e outros alcançam grande sucesso e são de fácil utilização. A plataforma Moodle junta uma comunidade global de desenvolvedores interessados em disponibilizar excelentes ferramentas tecnológicas a todos. O docente, então, precisa ser receptivo aos recursos que estão disponíveis, ser capaz de interagir, fazendo uso adequado dessa vasta rede de tecnologias existentes de forma crescente. As ferramentas tecnológicas estão disponíveis e cabe ao profissional apropriar-se delas de forma constante e crescente. De acordo com Claxton (2005), o docente pode aprender a usar novos instrumentos de ensino,de modo adequado, compreendendo sua importância, só assim irá descobrir o potencial de cada uma delas.

4.4. O maior desafio no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na visão dos docentes pesquisados

O despreparo e a falta de interesse de alguns docentes universitários em ressignificar, entender ou ampliar o uso das tecnologias de forma pedagógica e crítica é descrita por 43% dos professores participantes como o maior desafio a ser transposto. Incorporar a utilização de novos recursos tecnológicos de forma reflexiva, interativa e numa perspectiva mais ativa de construção dos conhecimentos não pode ser considerado como um projeto simples o que demanda um esforço intencional da equipe gestora na IES em busca de soluções conjuntas que avancem nessa direção. Em seguida da formação docente para a interação com os novos aportes da cultura digital que nos rodeia os resultados apresentam a necessidade de investimento da IES na infraestrutura de TI e adequação dos materiais didáticos (36%). Alguns docentes advertem sobre a necessidade de usar com equilíbrio (14%) as ferramentas de ensino digitais e 7% ainda acreditam não haver desafios para o uso das TICs no Ensino Superior (sobre essas considerações veja Figura 3). Atribuindo vez e voz aos docentes sobre o desafio na utilização das TICs, eles expressam preocupações referentes à **"[...] falta de preparo dos professores" (D16)** e **"[...] disponibilidade de material didático" (D17)**. Lembram também que **"[...] tecnologia é cara" (D13)** e solicitam ainda maior **"[...] apoio institucional para obtenção de material didático específico" (D17)**. Nota-se ainda aspectos relacionados ao uso equilibrado dos recursos: **"[...] O maior desafio é usar com equilíbrio pois tais recursos podem ser usados de maneira exagerada" (D10)** e ainda o lembrete de que não se deve **"[...] abandonar o papel e a comunicação real e pessoal"(D3)**.

Certamente os desafios apontados refletem uma realidade amplamente perceptível pelos educadores. Habitamos um tempo em que o aluno precisa de uma integração muito mais ampla e o docente é desafiado a ser mais que um visionário nesse novo panorama de

uso das TIC. Como previa Herbert Mcluhan (1972), o mundo agora é uma imensa sala de aula e o endereço de todos; o cyberespaço está em todos os lugares ao mesmo tempo. As TICs mudaram a ideia da aprendizagem centrada somente na sala de aula e está em toda parte e o tempo de aprender é cada momento. A escola hoje é desafiada e ela precisa mudar a lógica da construção do conhecimento tradicional. Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área de especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando de maneira paradigmática a forma como a sociedade se organiza. Pode se dizer que está em ação uma revolução da informação, como se manifestou no passado a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial (Gadotti, 2000).

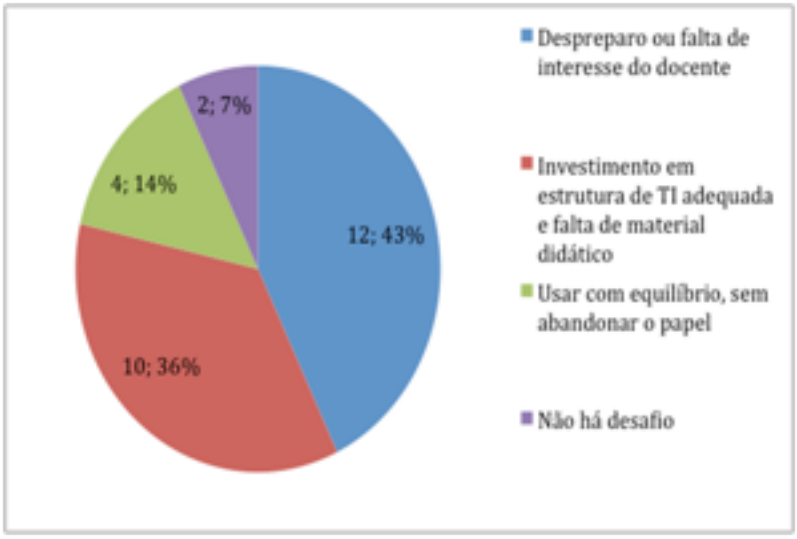


Figura 3: O maior desafio no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na visão dos docentes pesquisados

Parece-nos claro que essa mudança com relação ao uso da TICs em curso encontra na figura do docente preparado para o enfrentamento dos novos contextos digitais de aprendizagem uma figura indispensável para conduzir esse processo. O que se busca no professor dessa geração mais do que o domínio técnico de todas as ferramentas tecnológicas que podem subsidiar o ensino é

> [...] o desenvolvimento de um perfil crítico, criativo, ético, reflexivo da área em foco, na urgência de prepará-los para os avanços contínuos da tecnociência, para as relações de trabalho e para as transformações sociais. Assim, poderão atuar como agentes transformadores do saber de modo amplo e global, com consciência de realidade social, aptos a se defrontar com os problemas de seu ambiente natural e cultural (Amem e Nunes, 2006, p.173).

Esses são, realmente "[...] *aspectos cruciais diante das atuais demandas*" (Moreno e Sonzogno, 2011, p. 162) e "[...] *estimular processos metarreflexivos sobre a própria aprendizagem parece potencializar o desenvolvimento de competências para a atuação docente comprometida com processos de transformação*" (idem). Não é, decididamente, um tempo de pequenos desafios, e ele cria a demanda por gente igualmente não pequena em seus horizontes e paradigmas. A questão da reflexão e metarreflexão por parte do docente conduz a um trabalho de formação que se afasta do aligeiramento de um "mero

treinamento" tecnológico e avança para um processo aprofundado de consciência reflexiva do que se faz, da função instrumental, pedagógica, crítico e política de cada ação planejada com as TICs para fins de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais.

4.5. Experiências exitosas dos docentes com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

Para 17% dos docentes interrogados as experiências com o uso das TICs não se constituiram em aspectos dignos de nota. Em contrapartida para 83% dos pesquisados houve menção à experiências exitosas com as TICs.Talvez o aspecto mais relevante das respostas a essa questão seja o fato de os sujeitos de pesquisa apontarem a interação entre o professor e o aluno e entre os alunos como sendo um resultado bastante visível do uso de TICs. Falam também da **"[...] melhor qualidade das aulas" (D3)**, enfatizam que a **"[...] produtividade das aulas aumenta exponencialmente" (D17)**, e mencionam o **"[...] ganho de tempo" (D12)**, bem como o **"[...] interesse dos alunos e aumento de aproveitamento" (D5)**. Ou seja, os destaques com relação aos resultados positivos são marcantes, o que deveria levar à reflexão de como esses recursos devem ter seu uso ampliado.
Como lembra Moran (2013):

> Há inúmeros aplicativos, programas e recursos que podem ser utilizados de forma criativa e inovadora. O papel do educador é fundamental se agregar valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia; e o aluno aprende mais se, na interlocução com o educador e seus colegas, consegue avançar muito mais do que se aprendesse sozinho. As tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas, atraentes. Exigem um profissional mais interessante que elas, mais competente que elas. Caso contrário os alunos sempre encontrarão uma forma de lhe dar as costas e de considerar o papel desse docente irrelevante, o que é muito triste e, infelizmente, costuma acontecer com frequência" (Moran, 2013, p. 49).

Quando permanece bem visível aos olhos dos docentes que os alunos para quem ministram suas aulas são parte integrante de uma geração digital, que gastam boa parte da vida mergulhados em dezenas de mídias eletrônicas, então sua interação com esses indivíduos não está fora dessa sintonia. O professor não necessita conhecer toda essa parafernália, mas precisa agir como quem entende que o seu público não é passivo, mas tem desejo de maior interação.
É bem verdade que todos esses aparatos tecnológicos [...]"*criam novos mundos, para o bem ou para o mal*" (Postman, 2002, p.219 apud Miranda, 2007, p. 43) e cabe ao educador tirar deles todo o "bem" possível e criar motivação em seus alunos para que sigam também a trilha de extrair do emaranhado mundo da tecnologia aquilo que lhe agrega o melhor para a vida. É certamente imenso o esforço exigido dos professores para modificar frequentemente suas práticas de ensino a fim de adequar-se a um mundo em constante mudança, mas, ao mesmo tempo em que parece não haver outro caminho

viável a não ser o da educação e formação para as TICs numa perspectiva expandida, também é verdade que as promessas de resultados práticos nos alunos sejam visíveis mesmo a curto prazo. Então, estar inserido nesse tempo da história do mundo é mais que um desafio tão abundantemente comentado; é um privilégio para aqueles que estão disponíveis, visto que o professor era, é e continuará sendo, peça indispensável na relação dialética com os alunos mais ou menos tecnologizados nas salas de aula universitárias.

4.6. Sugestões apresentadas pelos docentes pesquisados sobre o uso das TICs na sala de aula universitária

Apresentar sugestões para uso das tecnologia configurou-se num exercício interessante, onde os docentes expressaram certas questões relevantes e de ordem prática, em questão de infraestrutura como **"manter as máquinas em ordem" (D28)**, **"disponibilidade de equipamentos" (D27)**, **"obtenção de material didático próprio" (D17)** e em **"combater os vírus dos PCs" (D16)**. Falou-se também em termos de necessidades futuras, como **"quadro touch, onde o professor possa escrever sem giz" (D7)** e **"estúdio para gravação de aulas" (D23)** e oferecimento de **"mais cursos de formação à distância" (D3)**. Trazemos também para a pauta de reflexões nesse momento que ao lado de 41% dos pesquisados ressaltando sugestões em aspectos técnicos e de enriquecimento da infraestrutura, tivemos 19% sugerindo projetos de formação para o entendimento e uso desses recursos. Não desmerecendo a urgência das Instituições de Ensino apresentarem infraestrutura básica para que o uso das TICs seja real, bem como investir em novos recursos e tecnologias, serão esses esforços suficientes? Para 7% dos pesquisados não houve necessidade de apresentar sugestões e 33% sugerem e enfatizaram que a tecnologia deve estar presentes nos projetos de ensino pois colaboram com o aproveitamento dos alunos, se utilizadas de maneira equilibrada e clara intencionalidade.

Observar essas sugestões, põe-nos novamente a questão de que, são, de fato, novos tempos, onde "a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados" (Barreto, 2004, p.1182), mas as reconfigurações esbarram em inúmeras barreiras, pois as demandas possíveis provavelmente nunca serão plenamente atendidas, seja por impedimentos financeiros das instituições, dificuldades das mesmas em acompanhar a crescente evolução das tecnologias e da necessidade de formação para a interação com as mesmas e mesmo interesse dos docentes em mergulharem frequentemente em novos saberes com relação as TICs o que demanda um esforço institucional intencional e constante nessa direção : "*Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada*" (Tardif, 2000, p. 7).

Considerações finais

A verdade é que a inserção das modernas tecnologias nas últimas décadas provocaram uma grande revolução em basicamente todas as áreas da vida e afetaram para sempre velhos modelos de ensino e aprendizagem. Encontramos em linhas gerais 77% dos respondentes sublinhando a relevância das TICs em sala de aula em contraponto a

outros 23% que apontam os desafios e problemáticas que podem ser associadas ao seu uso.Analisando e refletindo acerca dos dados levantados pelos docentes universitários relacionados ao uso das novas tecnologias em sala de aula, ficaram evidenciados argumentos favoráveis com respeito ao melhor aproveitamento e engajamento dos alunos com as aulas, com o docente e os colegas de classe. Também foram apontadas algumas dificuldades acerca da utilização dessas tecnologias no dia a dia do ensino-aprendizagem na instituição pesquisada.

Algumas das questões que ficam evidenciadas nos questionários respondidos e analisados apontam para o uso das novas tecnologias como fontes para aulas mais interativas e criativas, favorecendo o ensino e o aproveitamento dos alunos (51%).

Sobre o tipo de tecnologia acionada em suas aulas os docentes ainda indicam de forma geral as aulas com projeções de slides multimídia no formato power point como o principal recurso utilizado (25%), seguidos de aulas construídas com auxílio da internet (22%) e com uso de vídeos (17%). Importa sempre refletir que mesmo tendo muitos recursos multimídia minha aula pode continuar numa perspectiva meramente transmissiva e reprodutiva do conhecimento. Mais importante dos que os instrumentos em si que tenho à disposição é a sábia apropriação do uso que deles se faz.

Também foram ressaltadas as preocupações com questões de infraestratura institucional para o uso das TICs e o melhor preparo dos docentes para o uso dessas tecnologias com maior domínio e criticidade. Interessante que ao descreverem o maior desafio no uso das TICs os pesquisados indicaram aspectos relacionados ao interesse e formação do docente (43%) sendo o segundo maior desafio a infraestrutura universitária (36%). Já ao tecerem sugestões de melhoria ao uso das TICs aproveitam para buscar em primeira instância a melhoria de espaços e recursos tecnológicos (41%).

Um outro aspecto digno de nota é o clamor pelo equilíbrio no uso das TIC, para que não se tornem o único caminho para a aprendizagem. Imprescindíveis são e serão para o ensino, quando usadas com equilíbrio e segurança com relação as concepções que podem ou não permear a sua utilização em sala de aula. Afinal a sua utilização não deveria estar apenas atrelada a questões de ordem técnica e instrumental, mas também numa perspectiva crítico e política.

Referencias bibliográficas

Amem, Bernadete Malmegrim Vanzella; Nunes, Lena Cardoso (2006). Tecnologias de Informação e Comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA, vol.30, n.3, pp. 171-180.

Barreto, Raquel Goulart (2004). EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, vol. 25, n.89, Set./Dez., pp.1181-1201.

Claxton, Guy (2005). O Desafio de Aprender ao Longo da Vida. Porto Alegre. Artmed.

Freire, Paulo (2014). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 50ª edição.

Gadotti, Moacir (2000). Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre. Editora Artes Médicas.

Miranda, Guilhermina Lobato (2007). SÍSIFO. REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. nº 3, Mai/Ago, pp. 41-50.

Moran, José Manuel, Masetto, Marcos T, Behrens, Marilda Aparecida (2013). Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP. Papirus. 21ª edição.

Mcluhan, Marshall (1972). A Galáxia de Gutenberg. São Paulo. Editora da Universidade.

Ponte, João Pedro da (2002). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. Cadernos de Formação de Professores, nº 4. Porto, Portugal. Porto Editora.

Silva, Marco (2011). Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente. Rio de Janeiro.Wak Editores.

Ruiz-Moreno, Lídia; Sonzogno, Cecília (2011). Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. PRO-POSIÇÕES, vol.22,n.3, Set/Dez, pp.149-164.

Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n.13, Jan/Abr, pp.5-24.

Zanela, Mariluci (2007). O Professor e o "laboratório" de informática: navegando nas suas percepções**.** 43f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba. Universidade Federal do Paraná.

A LIDERANÇA DO PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS: A PERCEÇÃO DOS COORDENADORES PTE

Susana Gonçalves [1], Glória Bastos [2], Maria do Carmo Botelho [3]

[1] Escola Secundária da Cidadela /Universidade Aberta, Lisboa, susanagoncalves@aecidadela.pt

[2] Departamento de Educação e Ensino a Distancia (DEED) da Universidade Aberta, Lisboa, gloria@univ-ab.pt

[3] Departamento de Métodos de Pesquisa Social do ISCTE- IUL Instituto Universitário de Lisboa, maria.botelho@iscte.pt

Resumo

Sabendo-se a importância dos processos de liderança quando se analisam tentativas de mudança educacional, neste texto apresentam-se dados relacionados com a liderança desempenhada pelos Coordenadores do Plano Tecnológico de Educação (CPTE) nas escolas secundárias. Esta liderança é nitidamente uma liderança intermédia, e a forma como foi exercida teve certamente implicações na eficácia da implementação do PTE. O estudo foi realizado através da aplicação do questionário MLQ, de Avolio e Bass (1995), a uma amostra de CPTE de Portugal Continental. Dos dados obtidos verificou-se que os CPTE apresentam essencialmente características de liderança relacionadas com a liderança transformacional, seguidos pela liderança transacional.

1. Introdução

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2010) a inovação não é um conceito ambíguo, mas depende do contexto em que se insira. Uma forma de introduzir a inovação é através das tecnologias, nomeadamente na educação, e muitos países têm investido bastante na promoção de inovações educacionais baseadas em tecnologias, por vezes com intervenções em larga escala. Podemos afirmar que Portugal foi um destes países, com a implementação do Plano Tecnológico de Educação (PTE) nas escolas.

A forma como o PTE foi concretizado tem sido estudada em alguns dos seus contornos, todavia tem sido dada pouca ênfase ao papel desempenhado pelos Coordenadores do Plano Tecnológico de Educação (CPTE) nas escolas, nomeadamente no que se refere ao seu perfil e às suas competências para o cargo, entre as quais podemos identificar as questões relacionadas com a liderança. De facto, vários estudos neste campo têm sublinhado o papel que as lideranças podem desempenhar na efetivação de processos de mudança, constituindo motores importantes na criação de condições para a concretização das alterações desejadas nas organizações. Essas condições podem ser de vária ordem, desde o nível da motivação até à forma como os envolvidos no processo são considerados pelo seu esforço e contributos para a mudança.

Neste contexto, interessou-nos identificar e analisar o perfil dos professores que nas escolas foram responsáveis pela implementação do PTE – os CPTE. É com o despacho nº 700/2009 que se introduz no modelo orgânico e operacional do PTE a figura da Equipa PTE, que vai atuar diretamente dentro das escolas como a "estrutura responsável

pela coordenação, execução e acompanhamento dos projetos PTE e pela articulação com as estruturas do Ministério da Educação envolvidas na implementação do Plano" (Despacho 700/ 2009, nota introdutória). A coordenação desta equipa é entregue, por inerência, ao Diretor do agrupamento/escola não agrupada que pode delegar esta função noutro docente da escola, o que verificámos que aconteceu num número significativo de situações, ficando-se assim perante uma liderança intermédia.

Os estudos sobre liderança em contexto educacional em Portugal têm vindo a desenvolver-se nas últimas décadas, com vários trabalhos de investigação que incidem em especial sobre as lideranças de topo, mas também sobre as lideranças intermédias e lideranças pedagógicas. A partir de uma análise desses trabalhos, que se fundamentam em diversos modelos, mas também pelos estudos já consolidados a nível internacional (por exemplo, Bass e Avoilo, 1994), tem emergido a importância da liderança transformacional, estando em vários casos associada a processos de inovação e de mudança dentro das escolas (por exemplo Geisejel, *et al.,* 1998; Moolenaar, *et al*., 2010).

2. Metodologia

Os elementos aqui expostos fazem parte de uma investigação doutoral mais alargada. Os procedimentos metodológicos dessa investigação implicaram a recolha de dados por vários processos distintos, mas nesta comunicação centramo-nos na apresentação dos resultados obtidos com uma parte do inquérito por questionário que foi aplicado a uma amostra de 100 CPTE de escolas não agrupadas/ agrupamentos públicas, com ensino secundário, de Portugal Continental.

Essa componente do questionário permitiu-nos definir as características pessoais, profissionais e o perfil de liderança dos CPTE. Para aferir o perfil de liderança dos CPTE, foi escolhido o *Multifactor Leadership Questionnaires* (Avolio e Bass, 1995), que utiliza variáveis que identificam a liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*. Este MLQ é composto por um conjunto de afirmações com uma escala tipo *Likert* de frequência, com opções de resposta (0-Nunca até 4-Sempre). Após o apuramento dos índices de liderança foi realizada uma análise de *clusters* hierárquica para apurar o número de segmentos de CPTE em função do tipo de liderança. Os CPTE foram posteriormente classificados em três segmentos através do método de otimização K-médias. A análise dos dados foi feita por tratamento estatístico utilizando ferramentas como o *SPSS Statistic Data Editor da IBM* e o *Excel da Microsoft*.

3. Resultados

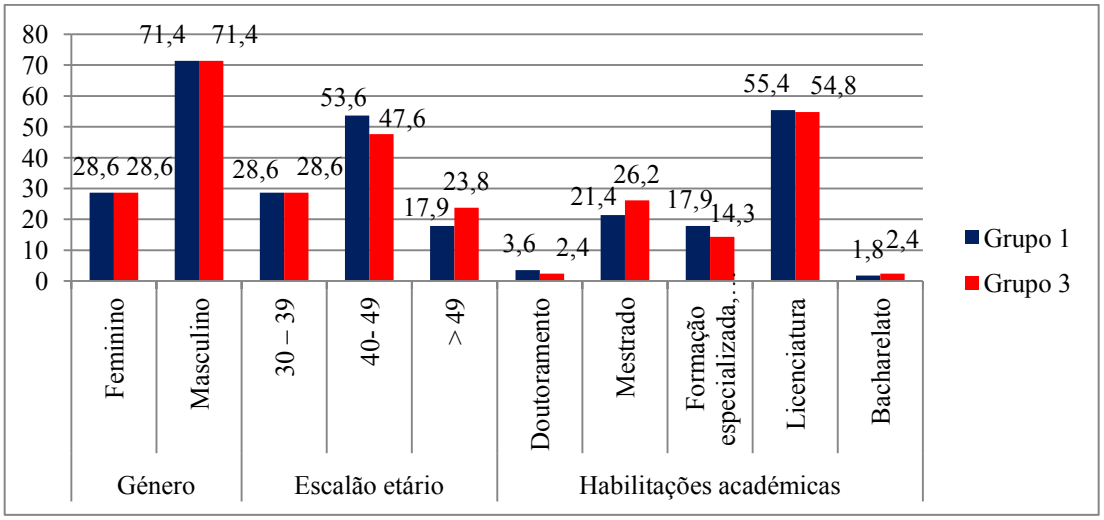
Os dados recolhidos permitiram-nos identificar três *clusters* de CPTE que designamos por Grupo 1 com uma dimensão de 56 CPTE, Grupo 2 com uma dimensão de 2 CPTE e Grupo 3 com uma dimensão de 42 CPTE.

Vamos analisar unicamente os *clusters* que denominamos por Grupo 1 e Grupo 3 uma vez que o Grupo 2 surge constituído por dois indivíduos que responderam ao MLQ com o nível 3-Muitas vezes, em praticamente todas as questões.

3.1 Caracterização dos CPTE

Percentualmente, não existe grande diferença relativamente às características pessoais dos CPTE que constituem o Grupo 1 e os que constituem o Grupo 3 (Gráfico 1).

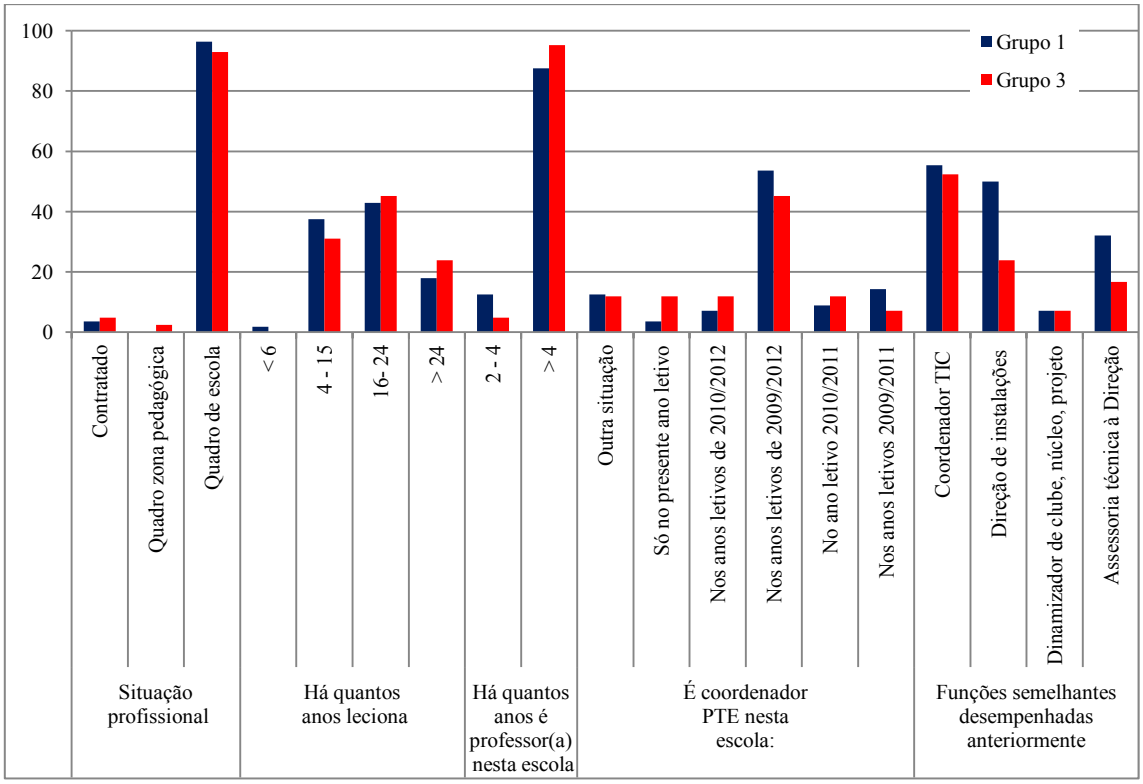
Gráfico 1- Distribuição percentual das características pessoais do CPTE, divididos por cada *cluster*



A maioria dos CPTE da nossa amostra é do género masculino, com idades superiores aos 30 anos, com maior incidência entre os 40 e os 49 anos. Um pouco mais de metade deles ficou-se só pela licenciatura mas grande parte dos restantes (42,8% nos CPTE que compõem o grupo 1 e 42,8% no grupo 2) procurou aumentar as suas habilitações académicas através de mestrados, formação especializada/pós graduação, e uma percentagem pequena com o doutoramento.

Percentualmente, não existe grande diferença relativamente às características profissionais dos CPTE que constituem o Grupo 1 e os que constituem o Grupo 3 (Gráfico 2).

Gráfico 2- Distribuição percentual das características profissionais do CPTE, divididos por cada *cluster*



Verificamos que a grande maioria dos CPTE são professores de quadro de escola e com mais de quatro anos de lecionação na mesma escola. O grupo maior de professores situa-se no intervalo de 16 a 24 anos de lecionação e são CPTE durante os anos letivos compreendidos entre 2009 e 2012 ano, ou seja, desde que surge este cargo (Despacho n.º700/2009), tendo anteriormente sido Coordenadores TIC, nas suas escolas (Despacho n.º 26691/2005).

3.2 Características de liderança

Na Tabela 1 apresenta-se os resultados da análise a cada um dos fatores/categorias do MLQ, que compõem cada tipo de liderança.

Tabela 1- Médias obtidas por tipo de liderança, fator / categoria e efeitos / resultados

Tipo liderança	Fator / Categoria	Média Total	Desvio Padrão
Transformacional	Influência idealizada (atributos)	2,778	1,066
	Influência idealizada (comportamentos)	2,735	1,036
	Motivação Inspiradora	2,978	0,911
	Estimulação Intelectual	3,080	0,742
	Consideração Individualizada	3,145	0,846
Transacional	Recompensa Contingente	2,610	1,078
	Gestão por Exceção (ativa)	2,510	1,043
Laissez-Faire	Gestão por Exceção (passiva)	0,798	1,036
	Laissez-Faire	0,593	0,716

* A proposição 1- Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços, que integra o fator/ Categoria Recompensa Contingente da liderança Transacional, perturbava a consistência do conjunto de afirmações, contribuindo para um baixo valor de *alfa de Cronch* pelo que foi eliminada.

	Média Total	Desvio Padrão	Fator / Categoria	Média Total	Desvio Padrão
Efeitos / Resultados	2,939	0,712	Esforço extra	2,760	0,747
			Eficácia	3,025	0,682
			Satisfação	3,035	0,668

Verificamos que as médias mais elevadas se registaram nos fatores/categorias relacionados com a liderança transformacional, seguidos pela transacional. As médias relacionadas com o tipo de liderança *laissez-faire* são muito pequenas, não tendo quase significado.

Algumas proposições apresentam dispersão na distribuição das frequências pelas escalas de medida, nomeadamente nas que dizem respeito à liderança transacional. Os efeitos/resultados desta liderança também apresentam médias bastante elevadas, nomeadamente na eficácia e na satisfação.

Para percebermos como se correlacionam os tipos de liderança e os seus resultados desenvolvemos uma correlação paramétrica de Pearson bivariada , de forma a perceber qual a relação entre cada par de indicadores (Tabela 2).

Tabela 2- Correlação entre os tipos de liderança (coeficiente de correlação de Pearson)

	Fatores / Categorias	Esforço Extra	Eficácia	Satisfação
Transformacional	Influência Idealizada (atributos)	,472**	,626**	,458**
	Influência Idealizada (comportamentos)	,404**	,534**	,486**
	Motivação Inspiradora	,534**	,628**	,502**
	Estimulação Intelectual	,431**	,592**	,532**
	Consideração Individualizada	,510**	,587**	,530**
Transacional	Recompensa Contingente	,437**	,459**	,411**
	Gestão por Exceção - ativa	,212*	,255*	,236*
Laissez-Faire	Gestão por Exceção - passiva	-,101	-,329**	-,258**
	Laissez- Faire	-,131	-,410**	-,412**
Resultados	Esforço Extra	1	,649**	,645**
	Eficácia	,649**	1	,787**
	Satisfação	,645**	,787**	1

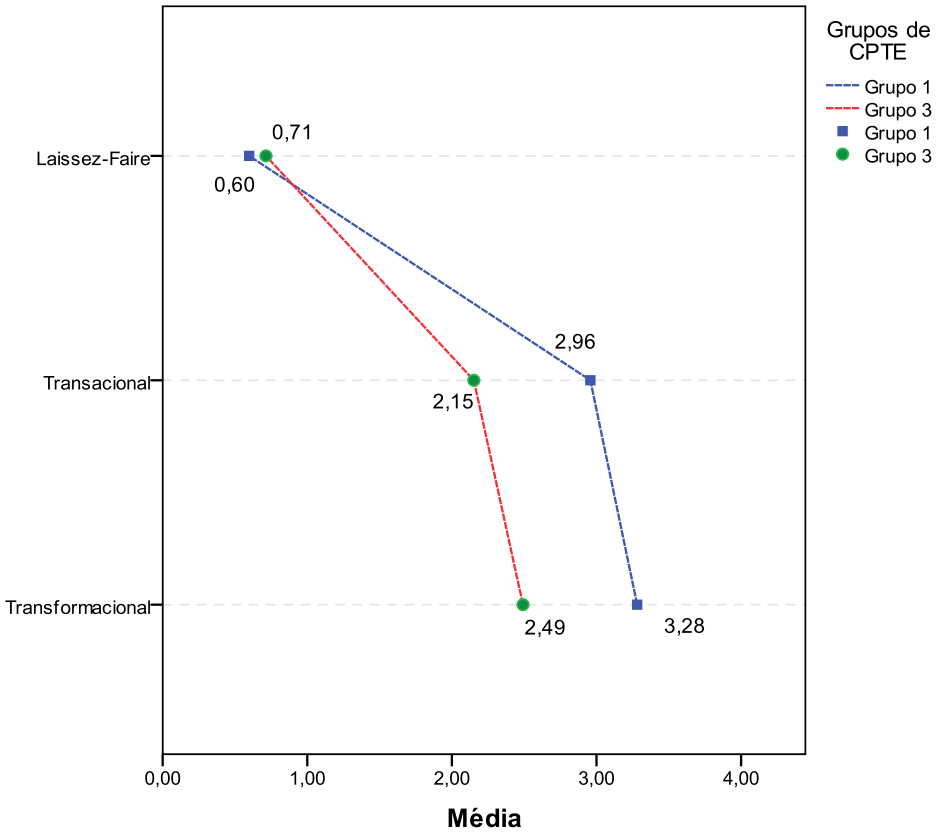
**. Correlação significativa para um nível de significância de 0.01
*. Correlação significativa para um nível de significância de 0.05

Nenhuma correlação foi igual a zero, pelo que todos os pares de variáveis se correlacionam. Os pares com maior correlação são os que dizem respeito aos dos

indicadores relacionados com a liderança transformacional, revelando uma relação positiva moderada com os resultados, diminuindo de intensidade com a Gestão por Exceção ativa da liderança transacional e passando a negativa e fraca a correlação existente com os indicadores da liderança *laissez-faire*.

Analisando a liderança em função dos grupos de CPTE encontrados, em média, o grupo 1 apresenta valores superiores na liderança transformacional e transacional, em relação ao grupo 3 (Gráfico 3).

Gráfico 3- Liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* por *clusters* de CPTE



Verificamos assim que os CPTE integrados no *cluster* que denominamos grupo 1, exercem uma liderança transformacional e transacional, com médias mais elevadas, que se traduzem numa maior frequência, do que os CPTE do grupo 3. As atitudes relacionadas com a liderança *laissez-faire* ocorrem com baixa frequência.

4. Discussão dos resultados

4.1 Características dos CPTE

Relativamente ao perfil pessoal dos CPTE, são maioritariamente do género masculino, com uma situação profissional estável (quadros de escola), com idades maioritariamente compreendidas entre os 40 e 49 anos.

Aproximadamente metade da amostra tem como habilitação académica mais elevada a licenciatura. A outra metade completou a formação inicial com mestrados, formações especializadas pós graduação e doutoramentos. Existe, em metade desta amostra, uma

preocupação pela aprendizagem ao longo da vida, na procura de novos saberes e conhecimentos, que levam estes professores a desenvolverem formação superior para além da sua formação de base.

Relativamente às suas características profissionais estes professores já têm bastantes anos de docência, encontrando-se a grande maioria a lecionar há mais de quatro anos na mesma escola e pertencendo ao seu quadro, com contratação definitiva. Mais de metade da amostra de CPTE pertence ao grupo de recrutamento 550- Informática, dividindo-se os restantes por outros 13 grupos de recrutamento diferentes.

Mais de metade destes CPTE exercem este cargo desde o seu início (2009/2010) e, anteriormente, já tinham desempenhado funções similares como a de coordenador TIC, direção de instalações, acessória técnica à Direção, entre outras. Verifica-se ainda que a maioria destes CPTE acumulou em simultâneo outros cargos de gestão intermédia, nomeadamente direção de turmas e de cursos, representante de grupo de recrutamento ou de vários postos dentro da Direção, entre outros. Na gestão de topo temos sete diretores que não delegaram funções.

Consideramos assim, que os Diretores que delegaram as funções de CPTE, escolheram professores já com alguns anos, com uma situação estável na carreira, que já vinham a desempenhar funções similares anteriormente, e em quem confiam, nomeadamente por os colocarem a desempenhar outros cargos e funções de responsabilidade e liderança. O facto de se verificar que os CPTE tiveram de acumular cargos e funções deve ser registado com alguma preocupação, uma vez que ao terem que se dividir em múltiplas tarefas poderão não ter conseguido dar o seu melhor como CPTE.

Também um número significativo de CPTE acumulou as funções de responsável pela componente pedagógica, ou pela componente técnica ou mesmo pelas duas componentes. O Observatório do PTE, no seu estudo exploratório sobre a gestão do PTE, já tinha identificado o Coordenador do PTE como um "bombeiro da informática que acode a quem estiver aflito" (Lopes, 2010, p. 135), ou seja, completamente isolado de uma equipa, constituindo assim uma entidade una com a responsabilidade de todo este projeto dentro da sua escola/agrupamento. Consideramos ser o caso destes CPTE que acumulam funções dentro do PTE.

4.2 Características de liderança

O questionário MLQ, utilizado para medir a perceção que os CPTE têm do tipo de liderança que exerceram, considera várias fatores/categorias nos três tipos de liderança que analisa: transformacional, transacional e *laissez-faire*. Nos parágrafos seguintes discutimos os resultados obtidos para cada um desses tipos de liderança.

Consideremos em primeiro lugar os fatores referentes à liderança transformacional.

A Influência Idealizada (atributos) é a forma como o líder é idealizado e percecionado. Os colaboradores admiram, respeitam e confiam neste líder. Os nossos CPTE agem de forma a ganhar o respeito dos seus colaboradores. Estes identificam-se com ele. Vêm-no como um modelo a seguir. Por ser competente, tem um grande poder e influência sobre os seus colaboradores. É um líder com carisma, com sentido de missão que vai para além dos seus interesses pessoais evitando usar o poder para benefício próprio. Induz orgulho e credibilidade nos seus colaboradores. São admirados, respeitados e geram confiança. Para ganharem essa confiança têm em consideração os

interesses dos outros em detrimento dos seus. É este o caso dos nossos CPTE. Tomam decisões corretas demonstrando elevados padrões de conduta ética e moral (valor médio de 2,778).

A Influência Idealizada (comportamento) está relacionada com o comportamento do líder. O líder demonstra aos seus colaboradores, com ações práticas, que está verdadeiramente empenhado em atingir as metas definidas e a cumprir com valores éticos e morais na sua consecução. A ponderação das consequências éticas e morais das suas decisões e o forte sentido de missão, nomeadamente coletiva, é onde a maioria dos CPTE se reveem. O líder é ambicioso, tem iniciativa, integridade e confiança em si próprio (valor médio de 2,735).

É nestes dois fatores, relacionados com a influência idealizada, que o valor médio é mais baixo, dentro da liderança transformacional, ou seja, onde os nossos CPTE reconhecem ter com menor frequência.

A Motivação Inspiradora aponta para um líder empenhado, enérgico, com capacidade de iniciativa e com uma atitude positiva, que incute nos seus colaboradores um significado e um desafio nas tarefas a executar, motivando e inspirando-os, incutindo-lhes espírito de equipa, entusiasmo, otimismo e confiança para ultrapassarem as dificuldades. Estes CPTE consideram que a confiança que expressam em como os objetivos pretendidos serão alcançados, são a sua característica, nesta categoria, mais marcada. Segundo este fator, o líder cria expectativas comunicadas claramente, que os colaboradores procuram cumprir. Demonstra o seu compromisso com os objetivos e visão compartilhada. Esta é uma das categorias onde os CPTE se classificaram com valores mais elevados (valor médio de 2,978).

Na Estimulação Intelectual, o líder é avaliado pela eficácia dos seus colaboradores atuarem quando não está presente ou envolvido, por isso promove um ambiente intelectual estimulante, ajudando os seus colaboradores a reconhecerem as suas próprias crenças e valores, fomentando o espírito crítico, inovador e criativo, que leva os colaboradores a um questionamento contínuo que permite compreender, analisar e solucionar os problemas existentes. Sugere novas ideias mas também recebe com naturalidade as propostas diferentes das suas, havendo sempre oportunidade para novas ideias, oportunidades e abordagens. O ambiente de trabalho é muito dinâmico, não havendo lugar para críticas destrutivas, privilegiando-se o desenvolvimento da organização. A participação nesta categoria também foi elevada, com os CPTE a considerarem que refletem sobre as críticas que lhe são feitas, procurando diferentes perspetivas e soluções criativas para resolver os problemas e incutindo esta postura nos seus colaboradores (valor médio de 3,080).

Na Consideração Individualizada, o líder valoriza o seu colaborador como parte integral do grupo mas preocupa-se com a sua realização pessoal, procurando apoiar, encorajar e prepará-lo, desenvolvendo o seu potencial através da delegação de responsabilidades acompanhado de permanente *feedback*. Este *feedback* é conseguido pela comunicação aberta, respeitando sempre as diferenças. As interações com os seguidores são personalizadas e individualizadas. Chegam a atuar como mentores ou *coach*, criando novas oportunidades de aprendizagem num clima de apoio. Reconhece diferentes necessidades e desejos que são aceites. Delega tarefas como forma de crescimento dos seus colaboradores e o controlo que faz destas tarefas delegadas é no sentido de determinar a necessidade de dar mais apoio e orientação e avaliar os progressos, fazendo com que os seus colaboradores não se sintam controlados. Os CPTE tiveram a sua maior participação, na liderança transformacional, nesta categoria

uma vez considerarem os seus colaboradores como tendo necessidades, capacidades e aspirações próprias, conseguindo deste modo diferenciar cada um deles, e ajudando-os a desenvolver os seus pontos fortes (valor médio de 3,145).

O *cluster* de CPTE que denominamos de grupo 1, tem valores médios superiores ao grupo 3 na liderança transformacional que exercem, apesar de as suas características pessoais e profissionais serem muito idênticas (grupo 1 com valor médio de 3,28 e grupo 3 com 2,49).

Vamos agora analisar as duas categorias relacionadas com a liderança transacional do questionário MLQ.

A Recompensa Contingente é usada pelo líder como prémio pelo esforço individual e do grupo, servindo como um incentivo e promoção da melhoria do desempenho. Para funcionar, as atividades e objetivos a atingir têm que estar perfeitamente definidos, quer para o líder quer para o seguidor. Esta recompensa pode ser de natureza material ou psicológica assumindo a forma de reforços, prémios. Caso o colaborador não atinja as metas definidas, o líder deve mostrar a sua insatisfação e, caso se justifique, usar uma punição. O líder deve perceber quais as necessidades dos seus colaboradores de forma a ajustar o prémio ao que é valorizado por estes. Os CPTE exprimem satisfação quando os seus colaboradores correspondem às suas expectativas e, de alguma forma, tornam claro o que cada um pode esperar quando os objetivos forem alcançados. Não foi uma categoria muito participada (valor médio de 2,610).

Na gestão por exceção (ativa) o líder garante o cumprimento dos objetivos definidos, controlando as atividades desempenhadas pelos seus colaboradores, corrigindo os erros, desvios e falhas, numa atitude de procura e antecipação. Consegue-o monitorizando e avaliando os seus colaboradores de uma forma ativa, atenta e vigilante. Os efeitos desta prática traduzem-se em baixa vontade de assumir riscos e inovar por parte dos colaboradores por receio da reação negativa do líder. Os CPTE apresentam uma participação mais elevada no facto de se manterem a par de todos os erros e em focarem a sua atenção ainda em irregularidades, exceções e em desvios às regras (valor médio de 2,510).

O *cluster* de CPTE que denominamos de grupo 1, tem valores médios superiores ao grupo 3 na liderança transacional que exercem (grupo 1 com valor médio de 2,96 e grupo 3 com 2,15).

Vamos agora discutir os resultados obtidos nas categorias relacionadas com a liderança *laissez-faire*.

Quanto à Gestão por Exceção (passiva), o líder é paciente e reativo, só atua quando o problema surge, independentemente da execução das atividades e de atingir ou não as metas estabelecidas. Os efeitos desta prática traduzem-se em baixa vontade de assumir riscos e inovar por parte dos colaboradores, por receio da reação negativa do líder. Os CPTE não se identificaram com esta categoria, tendo uma participação muito fraca, nomeadamente nos aspetos que remetem para a situação de esperarem que os problemas se tornem crónicos para atuarem ou a esperarem que algo de mal aconteça para agirem (valor médio de 0,798).

Na liderança *laissez-faire* a principal característica do líder é ser inativo, evitando tomar decisões, adiando decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, ausentando-se quando é necessário a sua presença. Esta ausência de liderança traduz-se em ineficácia de resultados, uma vez o líder não assumir qualquer compromisso com

um plano de ação. Também aqui os CPTE não se identificam, tendo a participação mais baixa de todo o questionário MLQ (valor médio de 0,593).

Os dois *cluster* de CPTE têm uma participação sem relevo na liderança *laissez-faire* (grupo 1 com valor médio de 0,60 e grupo 3 com 0,71).

Verificamos ainda que, segundo estes CPTE, os resultados que conseguiram com o seu perfil de liderança foram francamente positivos, nomeadamente no Esforço Extra, em que o seu desempenho enquanto líder levou os colaboradores a irem além do esperado, das espectativas, a maior afinco, a procurarem superarem-se cada vez mais. Os CPTE tiveram uma participação elevada nesta categoria, considerando que levam os seus colaboradores a fazerem mais do que seria esperado, aumentando-lhes a vontade de se empenharem e de serem bem-sucedidos (valor médio de 2,760).

Os CPTE que fizeram parte do nosso estudo consideram ainda que conseguiram, dos seus colaboradores, elevados níveis de eficácia, indo ao encontro das necessidades de cada um e de todos. Apontam igualmente que representam eficazmente a sua equipa junto dos superiores hierárquicos. Estes CPTE consideram que são eficazes em atender às necessidades dos outros em relação ao trabalho que executam e em ir ao encontro das necessidades da organização, bem como ao representar os seus colaboradores junto das lideranças de topo. Referem ainda que lideram uma equipa PTE que é eficaz de alguma forma. Esta foi uma categoria bastante participada (valor médio de 3,025).

Em relação ao ambiente de trabalho, apontam que é adequado e agradável, sendo o responsável por este ambiente a atuação do líder, conseguindo um elevado grau de satisfação dos seus colaboradores. Os CPTE consideram que os seus métodos de liderança lhes permitem trabalhar com os seus colaboradores de uma forma satisfatória (valor médio de 3,035).

A partir de uma análise da correlação, dos vários fatores dos três tipos de lideranças estudadas, com os resultados esperados dessas lideranças, verificamos que na liderança transformacional os resultados correlacionam-se com valores elevados com os resultados relacionados com a eficácia, seguido pelos da satisfação e um pouco menos com o esforço extra, nomeadamente no fator influência idealizada (que também cai no resultado eficácia) e na estimulação intelectual. Na liderança transacional, os valores para o fator recompensa contingente já denotam uma relação de menor intensidade nos três resultados, comparativamente à liderança transformacional, mas no fator gestão por exceção ativa caem muito mais. Na liderança *laissez-faire* a correlação é mesmo negativa, com uma relação fraca nos resultados ligados à eficácia e à satisfação.

Pela análise da correlação existente nas três lideranças com os resultados obtidos, podemos concluir que existe uma positiva e moderada relação entre os resultados obtidos relativos ao esforço extra que os colaboradores do CPTE deram, na eficácia do trabalho que desenvolveram e na satisfação com que o fizeram quando este usou uma liderança transformacional. Esta relação com estes resultados baixou significativamente quando o CPTE exerceu uma liderança mais transacional e os resultados tornam-se negativos quando é *laissez-faire*.

5. Conclusões

Utilizando os fatores da liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, Bass e Avolio (1994) desenvolvem o modelo *Full Range Leadership*. Este modelo defende que o fundamental para o *Full Range Leadership* é que cada líder desenvolva um pouco

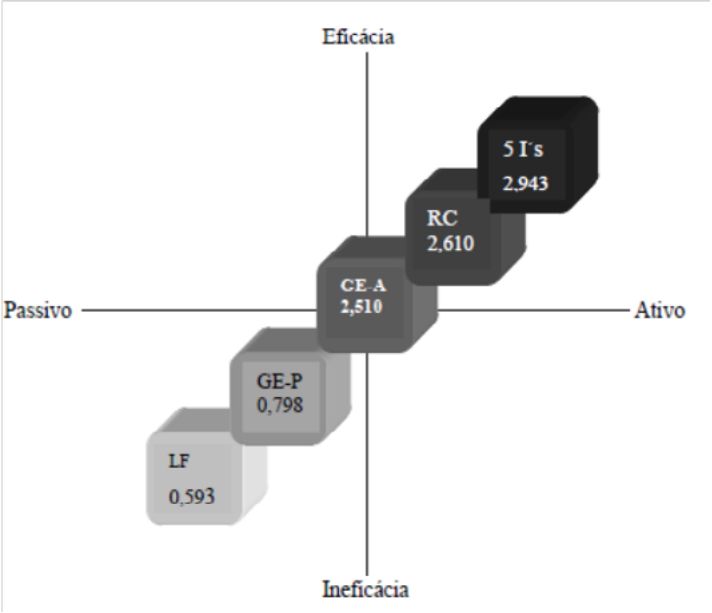
de cada um dos estilos transformacional e transacional, considerando que os dois estilos se complementem.

Bass refere que além da complementaridade, conforme as situações, pode-se optar por um ou por outro estilo de liderança, identificando casos concretos, como um tipo de liderança mais transformacional aquando do início ou mudança de uma organização, e mais transacional quando a organização se encontra em períodos de pouca evolução e/ou em períodos de estabilidade.

O perfil de liderança idealizado neste modelo é o que apresenta baixas frequências no fator *laissez-faire*, algumas nos fatores relacionadas com o tipo de liderança transacional e a maioria nos relacionados com a liderança transformacional. Foi este o perfil encontrado nos CPTE que constituem a amostra analisada.

Vamos então desenhar o modelo *Full Range Leadership* com os resultados obtidos por estes CPTE e verificar se, em geral, têm o perfil ideal (Gráfico 4).

Gráfico 4- Modelo *Full Range Leadership* relativo ao perfil dos CPTE



Fonte: Adaptado de (Bass, Avolio & Sample, 2003)

Os resultados obtidos por estes CPTE encontram-se no perfil ideal: raramente revelam liderança *laissez faire* (LF) e Gestão por Exceção – passiva (GE-P), situadas o quadrante Passivo/Ineficácia, e frequentemente usam as categorias da liderança transformacional Recompensa Contingente (RC) e Gestão por Exceção – ativa (GE-A).

As cinco categorias da liderança transformacional (5 I´s) são as mais registadas. A RC e a 5 I´s situam-se no quadrante Eficácia/Ativo. Estes resultados estão em conformidade com os de outros estudos de Avolio e Bass (Bass, 1990; Bass e Avolio, 1994; Avolio e Bass, 1995; Bass, Avolio e Sample, 2003).

Assim, considerando a forma como estes CPTE analisam as suas próprias características e ações que desenvolveram, podemos dizer que têm o perfil de liderança ideal para desempenharem as funções agregadas ao cargo, onde se procura atingir objetivos inovadores, diretamente relacionados com a mudança educacional, relacionados com a introdução das TIC no ensino, nas escolas públicas portuguesas.

6. Referências Bibliográficas

Avolio, B., & Bass, B. (1995). Multifactor Leadership Questionnaire- Instrument (Leader and Rater Form) and Scoring Guide (Form 5X - Short) English and Portuguese versions. Published by Mind Garden, Inc.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. Organizational dynamics, 19-31.

Bass, B.M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness- Through transformational leadership. California: SAGE Publications, Inc.

Bass, B., Avolio, B., & Sample, S. (2003). Multifactor Leadership questionnaires Feedback Report. Mind Garden.

Geijsel, Femke, Sleegers, Peter and Berg, Rudolf von der (1998). The need for transformational leadership in large-scale innovation: the case of the Netherlands. Annual Meeting of the American Educational Research Association. ERIC - EJ787633.

Lopes, H. (2010). Relatório de resultados do inquérito aos Adultos sobre o Plano Tecnológico da Educação. Lisboa: OPTE, CEPCEP-Universidade Católica Portuguesa.

Nienke M. Moolenaar, Alan J. Daly and Peter J. C. Sleegers (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. Educational Administration Quarterly, 46(5) 623-669. DOI: 10.1177/0013161X10378689

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2010). Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia - Uma abordagem sistémica das inovações educativas de base tecnológica. OCDE - Centro de pesquisas educacionais e inovação.

Tribunal de Contas. (2012). Auditoria ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação no âmbito do Plano Tecnológico de Educação 2007 - 2010. I, n.º 8, Proc. N.º 31/10 - AUDIT 2.ª Secção. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Legislação

Despacho 26691/ 2005, in Diário da Republica, 2.ª série, n.º 247 – 27 de Dezembro de 2005. Dispõe sobre a organização e dinamização de uma estrutura de coordenação para as tecnologias de informação e comunicação (TIC), incluindo a designação do respetivo coordenador.

Despacho n.º 700/2009, in Diário da República, 2.ª série — N.º 6 — 9 de Janeiro de 2009. Dispõe sobre a alteração aos artigos 1.º e 3.º do modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação, aprovado e publicado em anexo ao despacho n.º 143/2008, de 7 de Dezembro de 2007, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 2, de 3 de Janeiro de 2008: criação das equipas PTE.

A EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA E A PREVENÇÃO DO CYBERBULLYING

Armanda Matos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
armanda@fpce.uc.pt

Resumo

Os media têm vindo a desempenhar um papel de crescente protagonismo no âmbito da comunicação e das relações interpessoais, e a transformar significativamente a forma de interagirmos e de nos relacionarmos socialmente, em virtude das potencialidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Estes 'novos' media são explorados particularmente pelas crianças e pelos jovens, que os utilizam para comunicar com os seus pares, para ouvir rádio ou ver televisão, participar em jogos, ver filmes, ouvir música e publicar conteúdos em websites (Seybert, 2012), assumindo com grande naturalidade o seu papel enquanto participantes na comunicação mediada pelas tecnologias e produtores de mensagens e de textos mediáticos.

Estas possibilidades de participação e de produção associadas aos media da atualidade, ao favorecerem uma postura mais ativa e criativa por parte dos utilizadores têm vindo, simultaneamente, a contribuir para que a comunicação online se torne uma forma privilegiada de comunicação e de interação entre as crianças e entre os jovens. Por esta razão, a comunicação mediada pelas tecnologias transporta para o ambiente 'virtual' questões e problemas que têm sido investigados e discutidos a propósito da comunicação face a face e das relações interpessoais em contextos 'reais' como a escola, de que constitui exemplo o bullying, enquanto forma de agressão entre pares. A utilização da Internet e do telemóvel para a concretização de atos de agressão, de perseguição e de intimidação entre pares, considerada uma norma forma de bullying designada cyberbullying, veio reforçar a necessidade de formar as crianças, desde muito cedo, para uma utilização segura e responsável dos media, no âmbito de um processo contínuo de promoção de competências de literacia mediática.

Nesta comunicação, propõe-se uma reflexão sobre a importância da educação para os media, enquanto estratégia chave de prevenção dos riscos associados à utilização dos novos media, em particular do problema do cyberbullying. Esta reflexão será alicerçada nas conclusões que diversos estudos nacionais e internacionais têm produzido sobre este fenómeno, nomeadamente um estudo desenvolvido no âmbito do projeto "Cyberbullying – Um diagnóstico da situação em Portugal", que visou caracterizar a natureza e a prevalência do cyberbullying entre os alunos do ensino básico e secundário de escolas portuguesas.

Com base nos resultados obtidos neste estudo e em outras investigações efetuadas com crianças e adolescentes em diferentes países, espera-se sensibilizar para a importância de desenvolver iniciativas e ações de educação para os media, tendo em vista a promoção da capacidade dos cidadãos em geral, e em particular de cada criança e de cada jovem, para "fazer um uso eficaz dos media no exercício dos seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas", tal como é preconizado na "Carta Europeia para uma literacia mediática".

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Mesa de comunicações

Coordenador Almerindo J. Afonso

Políticas públicas: novas geografias e desigualdades socioeducativas

O estudo *Reformas do Estado, políticas públicas e educação ao longo da vida: novas geografias e desigualdades socioeducativas* tem como objetivos compreender processos e dinâmicas de constituição dos domínios público e privado, estudar articulações e fronteiras entre estado, mercado e terceiro sector e entre educação escolar e não-escolar/não-formal. Procura-se entender implicações destas mudanças face à criação e gestão de desigualdades sociais e escolares, bem como esclarecer processos e formas que assumem.

A investigação desenvolve-se em duas fases: uma primeira aproximação, mais extensiva, através de entrevistas exploratórias a responsáveis de um conjunto de instituições educativas não-escolares e escolares, públicas e privadas, de dois concelhos; uma segunda fase mais intensiva, que incidirá sobre um campo mais delimitado, com duas (ou três) unidades de observação, abordado a partir de diversas estratégias metodológicas e técnicas de recolha de informação (entrevistas, observação, inquérito por questionário).

As comunicações agora apresentadas discutem, de forma preliminar, dados parcelares construídos a partir de informação recolhida através de entrevistas exploratórias. São trabalhadas relações entre a educação e a cultura na cidade; procura-se entender práticas de orientação educativa e de definição da oferta das escolas, designadamente de educação profissional, e problematiza-se o seu envolvimento na construção de desigualdades socioeducativas; descrevem-se atividades, redes e lógicas de ação múltiplas em educação no contexto local e questionam-se conexões com processos de *dispersão* do Estado e de *governação*; analisam-se práticas e dinâmicas educacionais que desafiam e definem contornos e atores do espaço educacional, interpelando sentidos de tais processos.

Mesmo se os dados e a sua discussão se apresentam incompletos, são sugestivos de pistas de aprofundamento em torno quer dos modos diversos como a resposta educativa pública pode gerar atividades, contextos ou parcerias público-privados e formais para-escolares; pode desenvolver significados e utilizações das vias de educação profissional para naturalizar e gerir desigualdades escolares e sociais; quer das formas plurais pelas quais com ou em vez da escola, por causa da escola, no exterior e para lá da escola, múltiplos atores desenvolvem atividades que às vezes desafiam e forçam, outras vezes reforçam, fronteiras e destituições, ações e questionamentos cívicos e ambivalentes.

Palavras-chave: políticas públicas; gestão das desigualdades; público e privado; educação escolar e não escolar

ATIVIDADES, REDES E LÓGICAS DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO: DISPERSÃO DO ESTADO, GOVERNAÇÃO E AÇÃO LOCAL

Fátima Antunes[1], Esmeraldina Veloso[2], Emília Vilarinho[3]

Resumo

Nesta comunicação analisamos dados preliminares recolhidos na primeira fase de um estudo, de carácter mais extensiva, através de entrevistas semi-estruturadas (e exploratórias) a responsáveis de um conjunto de instituições educativas não-escolares e escolares, públicas e privadas. Centramos a nossa análise em algumas dimensões do objeto de estudo: (i) Atores, processos e metamorfoses dos domínios público e privado, formal e não-formal em educação; (ii) Escalas, modos de coordenação e lógicas de ação em educação. Assim, apresentamos uma descrição de atividades educativas e analisamos as redes constituídas ao nível local entre escolas públicas e instituições e entidades privadas para assegurar a governação da educação e prover projetos de educação escolar e não-escolar, identificando os seus atores e cursos de ação envolvidos. Ensaia-se discutir a génese e a composição e a estrutura (Lima, 2007) das redes, as parcerias estabelecidas (Rodrigues & Stoer, 1998) e discute-se as lógicas de justificação e as racionalidades dos atores e entidades em interação.

1. Introdução

O trabalho que apresentamos inscreve-se num projeto de investigação em curso no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, designado *Reformas do Estado, políticas públicas e educação ao longo da vida: novas geografias e desigualdades socioeducativas*[4]. Sob o ponto de vista teórico, este projeto mobiliza o conhecimento produzido no campo da análise sociológica das políticas educativas e da sociologia da educação para compreender as novas estratégias do pós-Estado providência de regulação e governação da educação, o papel da sociedade civil (Mercado e Comunidade) nestes processos e as implicações destas mudanças na criação e gestão das desigualdades sociais e educativas. Sob o ponto de vista metodológico, o projeto inscreve-se no quadro de uma abordagem investigativa de cariz qualitativo e desenvolve-se em duas fases (a primeira mais extensiva e a segunda mais intensiva) ao longo de três anos - 2013/2015.

Nesta comunicação procuramos dar um contributo para (i) a apreensão de tendências e relações envolvidas com a coordenação e definição das atividades educacionais, tendo em vista a formação de uma nova matriz de regulação social (governação); (ii) a compreensão de relações entre os domínios público privado, escolar e não escolar no campo educacional processos e dinâmicas de constituição dos domínios público e privado e as suas relações em educação; (iii) o estudo das interfaces,

[1] / Centro de Investigação em Educação (CIEd/Departamento de Ciências Sociais da Educação/ Instituto de Educação da Universidade do Minho). fantunes@ie.uminho.pt
[2] Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Departamento de Ciências Sociais da Educação/ Instituto de Educação da Universidade do Minho/. eveloso@ie.uminho.pt
[3] Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Departamento de Ciências Sociais da Educação/ Instituto de Educação da Universidade do Minho/. evilarinho@ie.uminho.pt.
[4] Este projeto é financiado por fundos nacionais da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014). Carla Soares, bolseira de investigação da FCT no CIEd, contribuiu para o tratamento de dados incluídos neste texto

articulações e fronteiras entre estado, mercado e terceiro sector em educação; (iv) as modalidades de ação coletiva interinstitucionais e as lógicas de ação que as sustentam/promovem.

Neste texto, a partir de uma breve explicitação conceptual, problematizamos alguns dados recolhidos na primeira fase, em curso, em referência a algumas das dimensões do objeto de estudo.

Utilizamos como técnica de recolha de informação a entrevista semi-estruturada, pois permite aprofundar temas sobre os quais ainda há necessidade de obter maior conhecimento (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (e exploratórias) a responsáveis de um conjunto de instituições educativas não-escolares e escolares, públicas e privadas em dois concelhos, situados, um no norte e o outro no sul do país. Como técnica de construção e análise de dados recorremos à análise de conteúdo, tendo em conta as três fases principais preconizadas por Badin (1994): pré- análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias foram construídas tendo como referência o corpo teórico que fundamenta o trabalho e baseando-se nalgumas dimensões do nosso objeto de estudo, não deixando de haver diálogo com a informação recolhida empiricamente.

2. Políticas públicas, educação e governação: aproximações a partir das práticas

2.1. Indagações em torno de uma *nova ordem educacional*: *dispersão* do Estado e da escola?

Os testemunhos recolhidos documentam um universo educacional de fronteiras movediças "formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores" (Newman & Clarke, 2012), em que as categorias e contextos privado e público, escolar e não-escolar mantêm conexões, interseções e metamorfoses que se traduzem em momentos e espaços de indiferenciação e lógicas contraditórias de fechamento e afastamento. Por um lado é sobre territórios e práticas locais e institucionais que nos debruçamos; por outro lado, também as políticas nacionais e europeias enquadram, potenciam e constrangem os atores e dinâmicas em foco.

Que práticas se inscrevem hoje no universo da educação e formação? Quisemos colocar a questão e entender o que constitui a educação e formação, tomando um dado território por referência. E procuramos fazer uma aproximação através das práticas, captando relações entre contextos, atividades, e atores referenciados ao campo da educação e da formação, para além daquelas que tipicamente caraterizam a instituição escolar.

Os entrevistados enunciam um conjunto alargado de atividades em que têm lugar conexões entre os domínios público e privado, escolar e não-escolar: o CATL, o ensino articulado, os projetos (*Escolhas*), os estágios (e serviço comunitário), a promoção da leitura, a formação certificada de jovens e adultos, a educação musical na comunidade. Perguntando quem faz que educação (finalidades, conteúdos, contextos, destinatários) em que condições (enquadramento, acesso, regulação), com que resultados e consequências, encontramos práticas de educação diversamente enquadradas por: (i) políticas públicas sociais, culturais ou educativas; (ii) europeias, nacionais, municipais ou institucionais; (iii) permanentes ou temporárias. Essas práticas de educação referenciam-se a finalidades distintas; trata-se, por exemplo, de (i) expandir a resposta pública a necessidades socioeducativas; (ii) intervir face a populações em risco; (iii) e/ou concretizar currículos e medidas escolares. Por seu turno, os destinatários podem envolver: (i) crianças e jovens numa dada faixa etária; (ii) categorias em risco; (iii) ou certos grupos de alunos. O envolvimento dos atores nestas práticas de educação e formação ocorre no âmbito de certos modos de acesso e instrumentos de regulação, que

incluem a candidatura competitiva por contratos, a propositura ou a aquisição/prestação de serviços seguidas de protocolo regulador, ou ainda a cooperação benévola com base num acordo mais ou menos formal.

Nesse sentido, o esforço de elucidar facetas desta realidade suscita interrogações propostas pelos debates sobre a constituição de uma *nova ordem educacional* e de um *espaço público de educação* ou em torno dos processos de *dispersão* do Estado e de *distribuição* da escola[5].

> (…) o projeto de artes que tivemos aqui durante 14 meses, 20 ciganos que vinham de (…), com bolsa, com algumas noções teóricas de teatro, dança e tal. (…) Eram jovens ciganos que frequentavam a escola de (…) e (…). Vieram para aqui durante 14 meses fazer o projeto com professores no âmbito das artes (na área da dança, do teatro) (…) O projeto nasceu cá, nasceu na instituição (…) Sim. Foi tratado antes na Câmara, depois da aprovação da candidatura fomos ter com as escolas, eles foram muito bem aceites, muito bem acompanhados pela escola e por nós. (…) trabalharam bem, porque foram destacados para cá dois professores para isso. … sim, professores da escola …(…) Sim. Havia uma coordenadora, que vinha não sei de onde, que coordenava a parte escolar com a parte de cá … fazia parte do projeto e da candidatura. … (…) eram alunos para aí com os seus 14, 15 16 anos …(Entrevista 1, responsável de IPSS, pp. 5-7).

> Eles deram o curso de formação às mães ciganas e chegaram ao fim e tiveram um certificado … isto também é educação de adultos (Entrevista 1, responsável de IPSS, p. 22).

Assim, a *governação* (Dale, 1997, 2005) destas modalidades de educação e formação articula as escalas supra, sub e nacional, bem como instituições localizadas nos setores público, mercantil e da comunidade ou sociedade civil. Por outro lado, encontramos a contratualização de intervenções socioeducativas através de programas temporários (em lugar de políticas permanentes de Estado), convocando atores locais em torno de respostas socioeducativas para necessidades, situações e populações em risco social, na sequência do fracasso do Estado (e de políticas económicas, sociais ou educativas), do mercado (de trabalho, por exemplo) e/ou da comunidade (Robertson & Dale, 2002).

> Neste caso a entidade promotora é a Câmara Municipal (…) Depois temos a entidade gestora, a (…), e que sem dúvida tem sido a entidade mãe, se assim se pode dizer, do projeto que acaba por ter muito do papel que no regulamento *Escolhas* está prometido e a entidade gestora acaba por aqui ser a nossa estrutura, a nossa base a todos os níveis (…) Depois temos o Agrupamento Vertical (…), temos a Escola Profissional de (…) a CPCJ, a Cooperativa (…) que está sediada na Universidade (…), depois a (nome de empresa), que é uma entidade de formação aqui em (…), o Centro de Saúde de (…), neste caso a ARS, (…) depois a Junta de Freguesia (…), o IPDJ (Instituto Português do Desporto e Juventude) (…) É combater o insucesso escolar, combater o abandono, o absentismo escolar, promover as atividades no âmbito da cidadania, do associativismo, do próprio empreendedorismo, porque aquilo que pretendemos é capacitar as pessoas no sentido elas próprias encontrarem as suas respostas de uma forma ativa e sustentável e é nesse sentido que nós nos definimos (Entrevista 5, responsável de IPSS, pp. 14, 19).

[5] Os debates em torno destas propostas interpretativas partilham questionamentos *sociológicos* (como se produzem e reproduzem sujeitos, as instituições e estruturas sociais?) em torno das *relações e processos sociais* que visivelmente alteram os *contornos* do universo educacional, em termos de: (i) escalas (supra/sub/nacional); (ii) combinações institucionais (pluralismo ou híbridos de bem-estar); (iii) modalidades de ação colectiva (parcerias/partenariados, redes…); (iv) funções (contratualização, delegação da provisão, da regulação…); foco (no *ensino* ou na *aprendizagem*); diferenciação/*especialização* ou *indiferenciação* de instituições (cf., entre muitos outros, Field, 2000; Laval & Weber, 2002; Dale, 1997, 2005; Antunes, 2004, 2008; Clarke & Newman, 1997; Mishra, 1996; Afonso, 2001; Rodrigues & Stoer, 1997; Seddon, Billet & Clemans, 2005; Nóvoa, 2002).

Este quadro coloca questões sobre, por exemplo, onde se iniciam e terminam a *dispersão* do Estado (Clarke & Newman, 1997) ou o *alargamento do círculo da governação* (Santos, 2005), a participação e construção de *capacidade comunitária* ou a instrumentalização de entidades locais em favor da *localização* dos problemas e dos laços sociais. A interpretação do sentido das práticas educativas evocadas sugere indagações em torno do lugar e do papel do Estado e dos excluídos, bem como das preocupações de transformação e justiça sociais. Outros debates envolvem questionamentos quanto aos modos como a gestão das desigualdades sociais e a legitimação da ação do Estado constituem facetas pertinentes de desvelamento dos processos sociais de construção das práticas educativas em foco[6].

2.2. Governação e trabalhar fronteiras: o espaço educacional em construção

Ao mesmo tempo, se a centralidade da escola se revela nos discursos e conceções, bem como nas direções que os atores não-escolares imprimem às suas intervenções socioeducativas, os testemunhos revelam ainda dois outros desenvolvimentos atravessados por tendências contraditórias. Assim, a diversificação dos protagonistas, a intensificação das interações, a multiplicação das propostas, a ampliação dos públicos, a maior integração das respostas educativas não-escolares e escolares suscitam expectativas favoráveis ao reforço do *espaço público de educação*. No entanto, há entrevistados que registam processos recentes em sentido diverso, lamentando o *fechamento* da escola…

> Mas está entre o Ministério da Educação, a autarquia, o Conselho Diretivo desta biblioteca e todos os Diretores de Agrupamento de Escolas assinaram este protocolo. (…) Portanto, nós temos *metas de aprendizagem* na Língua Portuguesa e ainda não fui lá vê-las, mas vou ter que lá ir estudá-las. Tem um conjunto de autores que têm que ser obrigatórios, não é? Portanto, temos que selecionar alguns deles, inseri-los no género de uma mala que tenha livros do nosso fundo documental, os dossiês de exploração dos autores, eventualmente cartazes para fazerem exposições, construir cartazes com linhas gráficas mais ou menos apelativas para as escolas, que vão trabalhar um autor durante determinado mês (…) e em maio vamos fazer uma grande exposição de trabalhos visuais, gráficos (…). Depois vêm os pais, os familiares, vêm (…) Mas nós tínhamos aí milhares de alunos a visitar-nos. Todos os dias tínhamos uma turma, pelo menos. (…) Para nós aquilo que tem sido dificultado tem a ver com as contingências administrativas do Estado, não é? E que são aplicadas a pessoas e estabelecimentos de ensino. Estes condicionalismos de saídas, de oportunidades externas à escola… Não foram cortadas, mas foram totalmente limitadas e toda essa limitação e a própria desmotivação dos professores às saídas externas programadas, para nós tem sido um fator de… mesmo de dificuldade que nos desmotiva um bocadinho. Por exemplo, nós temos tantas ofertas e porque é que eles não nos procuram mais? (Entrevista 3, responsável de Biblioteca Pública, pp. 9, 16, 17).

> (…) estávamos a trabalhar muito bem com os CNO's, nós tivemos um projeto a iniciar, mas depois foi descontinuado, porque terminaram, não é?, de formação de adultos, lá está, onde nós através de visitas à biblioteca, dos adultos em contexto de formação pelos CNO's e nós tivemos aqui alguns da (…), não sei se um ou outro de (…) e gostamos

[6] A interrogação das realidades socioeducativas a partir de uma perspectiva de *governação* como *matriz sociopolítica* em construção, através de práticas sociais de feição *hegemónica* e/ou *contra-hegemónica* é uma orientação de que procuramos beneficiar heuristicamente (cf. Santos, 2005).

> muito da (…), que tinha … trabalhávamos muito bem com o Dr. (…) e ele solicitou-nos uma série de visitas cá dos alunos em formação a ideia era continuar numa segunda fase … ou seja a 1.ª fase consistia em trazer todos os alunos em visita à biblioteca (…). Depois, uma 2.ª fase que era desenvolver uma ou outra oficina, por exemplo de escrita, de escrita poética, mas enfatizaram muito a questão da oficina de escrita que era exatamente para depois poderem vir todos a essa oficina ao longo do ano letivo (Entrevista 3, responsável de Biblioteca Pública, pp.15-16).

Desse modo, assistimos a processos de *indiferenciação*, designadamente pelo reconhecimento, autorização e delegação, por parte do Estado, em certas circunstâncias e para certos públicos, da capacidade de provisão de educação com valor escolar através de instâncias não-escolares. Nesse sentido, cabe reconhecer o polifacetado, irregular e continuado processo de *trabalho* e de *fabricação* dessas fronteiras (Seddon, 2014) e questionar com Bernstein (1996) os múltiplos e desequilibrados significados, resultados e consequências desses desenvolvimentos, discutindo que fronteiras são levantadas, diluídas, mantidas ou reforçadas, para que categorias sociais e sujeitos, com que implicações em termos de desigualdades e justiça sociais.

2. 3.Lógicas de ação: contextos, processos e atores

2.3.1Conceções de lógicas de ação

A nossa análise das lógicas de ação baseia-se no trabalho desenvolvido por Derouet (1992, 2000), que visa compreender os sentidos que orientam a ação dos diferentes atores, enquadrados num contexto organizacional. Portanto, trata-se de tentar compreender os significados que estão subjacentes às ações dos atores organizacionais, como Sarmento explica:

> "As lógicas de ação são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa" (Sarmento, 2000, pp. 47).

Na análise de Derouet são propostas quatro lógicas de ação. A *lógica de ação cívica*, que se baseia no modelo de serviço público nacional, pressupondo uma finalidade ou interesse geral e que se fundamenta na ideia de igualdade de oportunidades em educação, que, por sua vez, irá nortear as funções de seleção, a definição de conhecimentos a transmitir, a avaliação de conhecimentos, e a burocratização das organizações escolares. A *lógica de ação comunitária,* enquadrando os comportamentos marcados "pela proximidade, confiança e envolvimento da totalidade da pessoa. Construir relações calorosas, intensas e permanentemente reinvestidas e refeitas, marcadas por estas propriedades é o princípio que justifica a ação voltada para a comunidade" (Antunes & Sá, 2010, pp. 57). A *lógica de ação industrial*, imbuída dos princípios do mundo do trabalho e de empresa industrial, sendo norteador o princípio da eficácia. A *lógica de ação mercantil*, que se justifica num contexto marcado pela competitividade e pela concorrência.

Este corpo teórico permite-nos compreender o sentido das diferentes opções e ações dos diferentes atores que se encontram envolvidos nas dinâmicas socioeducativas e culturais das escolas públicas e instituições e entidades privadas às quais pertencem, possibilitando igualmente identificar as finalidades e os diferentes parceiros das redes que se vão construindo ao nível local. Para além disso, é possível aceder aos processos que originaram essas dinâmicas e compreender a relação com as políticas públicas de diferentes níveis, como as políticas supranacionais, nacionais, ou locais.

Iremos analisar em primeiro lugar algumas lógicas de ação que encontrámos nas entrevistas aos diretores de agrupamentos de escola e depois nas entrevistas aos responsáveis das IPSS.

2.3.2 Análise de lógicas de ação em contextos educativos escolares

As lógicas que mais se destacaram na análise das entrevistas aos diretores das escolas foram a *lógica de ação mercantil* e a *lógica de ação industrial*, sendo visíveis igualmente as articulações entre estas lógicas e os seus efeitos.

Estas lógicas encontram-se subjacentes a muitas e variadas ações que têm como objetivo ou justificação comum promover a escola, atrair alunos, obter resultados escolares elevados e que permitam manter a escola num lugar importante no *ranking*, ou seja, desenvolvendo uma ação de *marketing* e baseando-se em princípios justificativos da competitividade, da eficácia, do desempenho, entre outros. Estas lógicas estão cada vez mais presentes no quotidiano das escolas portuguesas devido às políticas educativas de cariz neoliberal e neoconsevador que, nas últimas três décadas, têm vindo a ser implantadas em diferentes países e com níveis de intensidade variados (Ball & Mainardes, 2011; Afonso, 1998). Assim, as escolas sentem uma grande pressão para obterem determinados resultados escolares, como nos esclarece um diretor de agrupamento, estando presentes os *princípios justificadores*[7] ligados ao desempenho e à eficácia:

> "nós estamos a ser empurrados para a validação de resultados, resultados nacionais, aliás, quer os contratos de autonomia, quer, no nosso caso, o contrato no âmbito do TEIP, estão condicionados pelas metas que nos são estipuladas, que estão estabelecidas" (Entrevista 2, Diretor de Agrupamento, pp. 8).

Para este diretor os resultados escolares são uma forma de atrair alunos para esta escola, pois a escola situa-se na periferia e há que oferecer alguma coisa para que os alunos a frequentem, ou seja, encontramo-nos perante as lógicas de ação mercantil e lógica industrial, estando presentes os princípios da eficácia e a ênfase no desempenho, manifestamente num quadro de concorrência e competitividade entre escolas:

> "O que está a acontecer é que as periferias estão a desertificar (...). Se nós olharmos para o concelho (...) nós temos uma concentração de escolas e alunos no centro urbano, não é? Depois à medida que vamos saindo do "casco" temos mais dificuldade em sustentar os alunos e então na periferia a coisa piora drasticamente e não tenho dúvidas que será uma das questões porque muitas escolas mais periféricas irão encerrar. (...) A única forma que nós poderíamos encontrar seria, exatamente, através dos resultados académicos (...) (Entrevista 2, Diretor de Agrupamento, pp.10)".

No entanto, e apesar da *lógica de ação mercantil* e da *lógica de ação industrial* estarem presentes, este excerto também revela uma consequência da concorrência e da competitividade, que é a precaridade do posto de trabalho por parte dos professores e as suas reações para o manterem. Aliás, na política educativa atual, esta questão da perda do posto de trabalho por parte dos docentes é uma realidade, estando cada vez mais dependente dos resultados escolares.

A *lógica de ação cívica* também a encontramos em procedimentos de escolha das diferentes AEC, igualmente ao nível do 1.º ciclo, tendo em conta as necessidades dos alunos e o seu desenvolvimento, como podemos verificar na seguinte passagem:

> "Até a escolha das AEC, das atividades extracurriculares no nível do 1.º ciclo, o ministério vai dando orientações, não é? E nós aí vamos fazendo um misto, por um lado

[7] De acordo com Derouet (2000) os princípios de justificação são bases de justificação e de legitimidade para determinados procedimentos e que podem originar outras lógicas de ação.

> de inglês, enfim, mas por outro, áreas que nós sabemos que as crianças ou a maioria delas não vai ter acesso. É o caso da música e do desporto que é fundamental para o desenvolvimento das crianças e devia ser obrigatório" (Entrevista n.º 8, Coordenadora Escola Básica, pp. 2).

Em todas as entrevistas foi igualmente notória a justificação legal para certos procedimentos ou ações, evidenciando a centralização do sistema de ensino e a falta de autonomia das escolas e dos professores, ou seja, o contexto administrativo em que as escolas se enquadram e que condiciona as lógicas de ação dos docentes. Isto, aliás, parece vir na linha de pensamento de Bacharach e Mundell (1999), em que uma das *lógicas de ação* dos professores é a lógica da *responsabilização burocrática*.

2.3.3 Análise de lógicas de ação em contextos educativos não-escolares

Nestas IPSS o seu campo de ação tem vindo a mudar ao longo dos tempos. Verificámos igualmente que as primeiras valências que promoveram deveram-se às necessidades das populações que não tinham onde deixar as crianças. Portanto, é um justificativo para determinado tipo de ação consentâneo com o relacionamento de proximidade e de envolvimento nos problemas concretos dessas pessoas, que se pode aproximar das *lógicas de ação comunitária*, manifestando também a presença de um interesse geral e que se traduz na *lógica de ação cívica*, como podemos verificar na seguinte passagem de um responsável de uma IPSS:

> "Em 1983, (…) era só Associação de cultura, desporto, recreio, teatro, música, danças. Depois, no ano seguinte, em 1984, dentro da comunidade começaram a sentir dificuldades e pediram-nos o ATL (...) foram as famílias aqui da comunidade quem começou a sugerir (…) " nós vamos trabalhar, quem toma conta crianças?" E então criou-se o conceito de ATL. Primeiro que soubesse o que era isso … tivemos uma Educadora Social e primeiro que viessem os cursos aprovados … e começou em 1984. Depois, evidente, começaram a olhar para o lado "tenho os meus pais lá em casa e precisava que tomassem conta deles ou que lhes fossem levar comida" e começou tudo" (Entrevista1, Responsável de IPSS, pp. 17).

Ao longo dos tempos, como a última transcrição refere, as instituições foram abrindo novas valências e novos projetos, dando resposta a diferentes necessidades que se iam fazendo sentir junto da população, portanto, seguindo a lógica de ação comunitária e a lógica de ação cívica. Assim, projetos inovadores foram surgindo e muitos deles com financiamento da União Europeia. Em resumo, se, por um lado essas lógicas de ação comunitária e cívica podem continuar a marcar presença nos últimos projetos, já não serão as únicas a manifestar-se. Tendo em conta a mudança que se tem vindo a verificar ao nível do trabalho, cada vez mais caraterizado pela precaridade, não só dos jovens à procura do 1.º emprego, mas igualmente pelos trabalhadores com mais tempo de serviço, a justificativa para as candidaturas a novos projetos financiados a nível europeu é igualmente uma estratégia de manter os postos de trabalho, como podemos ver na seguinte transcrição:

> "(...) eu acho que o intuito inicial do arranque deste alargamento da Casa (...) foi, de fato, proporcionar uma intervenção mais alargada e conscientemente desejada. Digamos que, posteriormente, estou a pensar nomeadamente em relação ao próprio projeto de intervenção, os próprios projetos ligados ao *Escolhas*, a partir de certa altura foi mais, (…) eu penso que os projetos começaram mais a surgir por iniciativa dos técnicos que estavam nos projetos e que, não digo que fosse de uma ótica puramente egoísta de manter o seu posto de trabalho, mas pronto, também isso, e não vejo nada de mal nisso, é uma forma de empreendedorismo como outra qualquer, não é?" (Entrevista5, Responsável de IPSS, pp. 5).

Em ambos os contextos, não escolar e escolar, verificámos, como vimos, situações de insegurança e precariedade do posto de trabalho originando cursos de ação em sobrevivência do posto de trabalho, por parte dos respetivos trabalhadores, visíveis nas razões apresentadas para a promoção de diferentes atividades e/ou projetos educativos.

Há igualmente nas ações desenvolvidas nestas organizações não escolares justificações legais para certos procedimentos ou ações, evidenciando a interferência do Estado no seu funcionamento.

2.4. Redes em Educação/Formação

Neste ponto, às questões anteriormente colocadas (quem faz que educação, em que condições, com que resultados e consequências (Dale, 1997), que lógicas de ação estão subjacentes às ações dos atores organizacionais (Derouet, 2000) acrescentamos novas interrogações: que estruturas sustentam as conexões entre os domínios público e privado, escolar e não-escolar? Qual a sua natureza? Permitem o reforço do *espaço público de educação* (Nóvoa, 2002)?

Na análise das entrevistas e a partir destas interrogações, convocamos a problematização teórica já enunciada nos pontos anteriores, bem como a que inscreve no desenvolvimento e consolidação de um Estado e de uma sociedade em rede (Castells, 1996). Este último posicionamento, que configura uma estrutura reticular e uma geometria variável na atuação do Estado (Castells, 1999), tem proporcionado novas leituras no campo do conhecimento e da governação da educação. Na governação da educação, a provisão de serviços de educação e formação é implementada através da gestão pública de complexas redes interorganizacionais que cruzam fronteiras entre a intervenção do Estado e outras entidades dos setores social, cooperativo e privado.

2.4. 1 A polissemia do conceito

Vários são os autores que têm procurado esclarecer o conceito de rede e caraterizar os processos, os arranjos institucionais que suportam esta atividade em rede. Na linha dos trabalhos de Powell (1990), Lima (2007, pp, 170) afirma que "as redes envolvem arranjos e práticas organizacionais que assentam em padrões de interação laterais ou horizontais, em fluxos interdependentes e recursos e em linhas recíprocas de comunicação"

Um dos traços distintivo nas definições de redes propostas por diferentes autores é a sua auto-organização, remetendo para a ideia de que elas seriam autónomas e com capacidade de auto-governo. Nesta aceção, a governação em rede é entendida como "um tipo de coordenação interorganizacional que é assegurado através de sistemas sociais orgânicos ou informais, mais do que com base em estruturas burocráticas intra-organizacionais e em relações contratuais entre organizações distintas" (Lima, 2006 pp.10). Assim, a governação em rede seria assumida por um conjunto de organizações autónomas que, de forma consistente e estruturada, criam conjuntamente produtos e serviços tendo como suporte acordos/contratos abertos e flexíveis que lhes permitam adaptar as suas atividades às necessidades e contingências contextuais emergentes e simultaneamente coordenar as relações entre si (cf. Jones et al., 1997, pp. 914, cit Lima, 2006, pp.10). Neste sentido, as trocas que estabelecem não estão suportadas em estruturas de autoridade hierárquicas, nem de contratos legais (como nos mercados) mas sim em mecanismos sociais de coordenação e de controlo onde emergem processos de confiança, de ajustamentos mútuo, de comunicação.

Nesta perspetiva, a governação em rede parece inaugurar uma nova forma de assegurar o governo da educação, na medida em que envolve múltiplos atores e entidades. As redes são reguladas por ”regras de jogo” negociadas entre os membros da rede que implicam frequentes ajustamentos mútuos. Os arranjos institucionais entre instituições e atores são considerados fundamentais para o seu funcionamento, constituindo-se como a essência das redes (Rhodes, 1996). Na perspetiva de Thompson (2003, pp. 40) os principais atributos (solidariedade, altruísmo, lealdade, reciprocidade, confiança) são diferenciadores de um funcionamento burocrático e hierarquizado

No contexto atual, fortemente marcado pela redefinição do papel do Estado e da reconfiguração dos espaços público e privado, onde as reformas gerencialistas marcadas pelas premissas da *Nova Gestão Pública* (da eficácia, da eficiência, do controlo hierárquico, da competição, da focalização nos objetivos e nos resultados, da responsabilização dos atores, entre outras) têm introduzido novos mecanismos de controlo do Estado, a visão de governação em rede que temos vindo a apresentar tem sido problematizada e interrogada pela investigação. O Estado tem mudado as suas estratégias de ação procurando passar a ideia que alterou a sua função de decisão e de controlo únicos para um Estado que se assume como Estado regulador, supervisor, mediador, avaliador. Estas novas estratégias acentuam a ideia da necessidade de um funcionamento em rede (ou em parcerias) de maior diversidade, flexibilidade, cooperação e coordenação, configurando o que se tem designado por modelo pós-burocrático de regulação (Barroso, 2005).

No entanto, observam-se a introdução de novos mecanismos de regulação estatal (pela via da contratualização, dos protocolos de cooperação) que reforçam a formalização e a responsabilização dos atores e que, na prática, reforçam o papel do Estado na sua relação com as outras instituições da sociedade civil. Estes novos mecanismos, intra e inter organizacionais podem conduzir, entre outros aspetos, à desvalorização (ou mesmo ao ignorar) da necessidade de cooperação, à quebra das relações de confiança entre os atores intervenientes (cf. Rhodes, 1996).

Assim, as redes educativas podem ter um potencial importante para provisão da educação e para a promoção das dinâmicas emancipatórias locais, como se podem constituir como um mecanismo de reforço e controlo do Estado e de instrumentalização das instituições da sociedade civil ou à sua “representação light”, como refere Afonso (2010).

2.4.2 Geografias das Redes locais – que arranjos e práticas interorganizaonais?

A breve reflexão enunciada no ponto anterior mostra como não só é relevante continuar a discussão conceptual das redes, enquanto formas de coordenação e de governação, como também é importante interrogar, pela voz de diferentes atores, as práticas e as modalidades de ação coletiva que ocorrem nos territórios que elegemos para este estudo exploratório. Nesta fase do estudo, utilizamos o instrumento analítico proposto por Jorge A. Lima (2007) para compreendermos, em particular a génese e a composição das redes criadas para a provisão da educação escolar, não escolar e formação. Lima (2007, pp. 172-175) apresenta uma tipologia para análise das redes organizada em 3 grandes categorias – *Génese, Composição e Estrutura.*

Quadro nº 1

Génese	*Composição*	*Estrutura.*
Redes fabricadas, redes auto-organizadas	redes ego-centradas, redes de atores individuais, redes de atores coletivos redes mistas e meta-redes	densidade, centralização, fragmentação

Fonte: Lima (2007, pp. 172-175)

Lima (2007, pp.173) considera que as *redes fabricadas* "correspondem a uma solução organizacional planeada para funcionar enquanto mecanismo de coordenação, em resultado de uma acção directiva consciente (normalmente, por parte de uma única entidade central – geralmente o Estado) no sentido de se criar e sustentar uma rede". Esta definição de *redes fabricadas* aproxima-se da conceção de *partenariado* proposta por Fernanda Rodrigues e Stephen Stoer (1998). Para estes autores, o *partenariado* assenta numa estrutura organizacional excessivamente formal (por vezes artificial) frequentemente suscitada ou importada do governo central ou de programas económicos e sociais patrocinados pelo Fundo Social Europeu[8]. É entendido como uma concentração interinstitucional e trabalho em rede, integrando instituições de vários níveis, desde o local ao transnacional.

No que diz respeito às *redes auto-organizadas* Lima (2007) afirma que estas "englobam interações não diretivas emergentes, desencadeadas a partir da sociedade civil, que se configuram e evoluem, constantemente, sendo a ordem nelas encontrada algo que é criado *a posteriori*, em resultado das interações desenvolvidas pelos actores" (Lima, 2007, pp.173). Também nesta definição vemos proximidade com o que Rodrigues e Stoer (1998) concetualizam como *parcerias*. Isto porque, os referidos autores consideram que elas assentam numa orgânica que é basicamente informal e que tem por fim os mesmos objetivos e um interesse comum.

No que respeita à composição das redes, torna-se útil, uma vez que o vamos evocar posteriormente, perceber o sentido atribuído a *redes ego-centradas* – **"**conjunto de atores com os quais um determinado ator focal mantém interação, bem como a relações existentes entre eles" (Lima, 2007, pp. 174). Tomando o conjunto das entrevistas observa-se neste território um leque de práticas interorganizacionais entre as diversas instituições da comunidade que configuram experiências de trabalho em rede, mas com génese, finalidades e sentidos variados.

Os arranjos e soluções organizacionais a que se referem os nossos entrevistados são planeados para implementar programas públicos sociais e educativos decorrentes de políticas europeias, nacionais, municipais. Os Agrupamentos de Escolas estabelecem interações com outras entidades locais para desenvolverem o seu serviço educativo. Em si mesmo, estes agrupamentos já funcionam em rede. Estes constituem-se como redes fabricadas e fortemente centralizadas. O que os depoimentos dos atores entrevistados nos revelam é que as redes educativas são fabricadas para promover políticas educativas

[8] Por exemplo, nos programas de «Luta contra a Pobreza». Estes autores consideram que é no quadro da reforma educativa da década de 1980, nomeadamente no âmbito dos projetos de criação das escolas profissionais e do discurso e da regulamentação em torno do reforço da autonomia das escolas na administração educacional, que aparece a referência às Parcerias/Partenariado na educação portuguesa. Rodrigues e Stoer (1998) chamam a atenção para o facto de estas duas designações (parcerias e partenariado) não poderem ser interpretadas como a adaptação ao português dos termos inglês "partner" e do francês "partenaire". Para eles, trata-se de realidades organizacionais distintas, pelo que propuseram a sua distinção concetual e metodológica.

centralmente definidas. Promove-se interações com IPSS e outras entidades locais (empresas, por exemplo) para corresponder às necessidades específicas dos programas. Por exemplo, para promover cursos de educação e formação, cursos profissionais que integram momentos de aprendizagem em contextos de trabalho, que exigem recursos físicos e humanos diferenciados, ou mesmo para ocupação de espaços (por exemplo, no caso das AEC).

> " (…) a neste momento temos um grupo mas ainda do 2.º ano que veio da disciplina da saúde comunitária, vêm ver se conseguem avançar com o projeto; a esse nível, já falamos aqui daquilo que é o projeto e vai de encontro àquilo que são os nossos objetivos, mas estamos abertos a essa possibilidade." (Entrevista 5, responsável de IPSS, pp. 23).

> "Claro que quando se faz a candidatura aos cursos, se foram cursos financiados em que nos peçam quais são as empresas que depois estarão associadas e para esse efeito as empresas têm que passar uma declaração para este nível. (…).Nós aqui também temos com o centro de saúde no âmbito da educação para a saúde e da educação sexual, sim (…) ao nível do agrupamento de (…) há uma parceria que está mesmo contratualizada com verbas que foram atribuídas para alunos com necessidades educativas especiais. (…) do ponto de vista de multimédia é um cluster espetacular, nós temos aqui, fruto também da relação com a Universidade do Minho (UM). Nós não temos problema nenhum em colocar alunos em formação em contexto de trabalho," (Entrevista 7, Diretor de escola, pp. 4)

Estas redes fabricadas, pluri-institucionais e ego-centradas são promovidas por um ator central - o Estado nacional e local). Esta realidade coloca desde logo o problema da sobreposição de lógicas burocráticas e tecnocráticas às lógicas comunitárias de promoção de serviços de proximidade.

Os nossos entrevistados também nos dão conta da presença de práticas interorganizacionais que, apesar de inicialmente terem a mesma génese, fabricada, para usufruírem de fundos comunitários e intervir junto de públicos vulneráveis (p. ex., Programa Escolhas), apresentam algumas caraterísticas de redes auto-reguladas assentes em preocupações sociais de resposta às necessidades da comunidade.

> " (…) funcionou, na última fase, esse projeto do centro juvenil, mas entretanto depois já o anterior projeto do Escolhas, o projeto (…) funcionou aqui, pronto essa foi o tal que era em parceria ou também como entidade promotora a câmara, antes disso houve um outro projeto também do Escolhas…" (…) Essa é uma das heranças desse projeto, um projeto que tinha uma grande implantação nas escolas, depois também funcionava essa carrinha com era biblioteca não só com livros, mas com jogos, atividades que desenvolviam com base naquela carrinha que depois como ficou património (…)." (Entrevista 5, responsável de IPSS, pp. 5-6).

Coloca-se a hipótese de a experiência do trabalho em rede ter proporcionado relações pluri-institucionais de confiança, com padrões mais flexíveis e diferenciados. Mas também se coloca a hipótese de o Estado estar a introduzir mecanismos de regulação das redes que reforçam o seu poder. Observamos uma tendência para a formalização e burocratização daquelas relações.

> "Existem nos municípios (…) com uma dimensão mais interessante. (…) Quer a nossa potencial oferta CEF, quer a nossa potencial oferta profissional passou por estas linhas de rede local, foi considerada como mais adequada com os interesses e as características dos alunos quer até com o próprio mercado de emprego etc., e nessa reunião estão as direções das escolas, estão profissionais de psicologia, estão instituto profissional, está o centro de emprego, está a câmara etc. o que aconteceu nos últimos anos foi que (…) Passamos uma

> fase em que essa definição tinha que ser consensualizada localmente (…) e depois passamos de repente para uma 3.ª situação em que a definição é feita centralmente, já nem regionalmente, aquilo que é o herdeiro da antiga direção regional do norte, não sei se emite parecer, mas não tem qualquer possibilidade de intervenção ou decisão, esta decisão é tomada em Lisboa, isto mata completamente a diversidade" (Entrevista 7, dirigente de Escola Particular, pp. 4).

Neste excerto é bem percetível o movimento de recentralização do Estado, que, entre outros aspectos, produz efeitos nos princípios fundantes do trabalho em rede (por exemplo, a confiança, a colaboração).

3 Considerações finais

Nesta primeira fase de leitura ainda preliminar e parcelar de dados resultantes de observação exploratória do campo da educação e formação, é possível salientar a heterogeneidade e o amplo leque de atividades enquadradas por políticas públicas, de diversos setores, escalas e âmbito temporal e com finalidades distintas, desde a expansão da resposta pública a necessidades socioeducativas à intervenção face a populações em risco. Estas práticas revelam modos de acesso e instrumentos de regulação diversos, da candidatura competitiva e contratualização de serviços à propositura, protocolo, aquisição de serviços ou cooperação benévola. São, assim, suscitadas interrogações sobre onde se iniciam e terminam a *dispersão* do Estado ou o *alargamento do círculo da governação*, a participação e a construção de capacidade comunitária ou a instrumentalização de entidades locais em favor da *localização* dos problemas e dos laços sociais. Neste quadro, assiste-se a processos de *indiferenciação institucional*, pelo reconhecimento, autorização e delegação, por parte do Estado, em certas circunstâncias e para certos públicos, da capacidade de provisão de educação com valor escolar através de instâncias não-escolares.

Por outro lado, a exploração do sentido atribuído pelos entrevistados a cursos de ação desenvolvidos por diversos protagonistas individuais e institucionais permitiu apreender combinações entre lógicas de ação industrial e mercantil ou entre lógicas de ação comunitária e cívica. Mais do que encontrar aqui polarizações (que o caráter parcelar da análise impede), estes dados iniciais suscitam questões de investigação sobre: quem são os excluídos e qual o seu lugar e o papel do Estado e de outros atores (Santos, 2005), no desenvolvimento das práticas educativas fundadas nestes princípios de justificação? Curiosamente, para além da combinação de lógicas de ação distintas, ambos os entrevistados referem cursos de ação suscitados pela insegurança e precariedade das relações laborais, por parte dos profissionais (professores ou outros técnicos) envolvidos no trabalho socioeducativo. Esta menção comum sugere afinidades entre instituições envolvidas com as políticas sociais e educativas que podem remeter exatamente, entre outras questões, para metamorfoses do papel do Estado e da governação no bem-estar social, que atravessa(ra)m e refazem (ou desfazem) fronteiras entre domínios público e privado.

De um ângulo complementar de análise, a discussão inicial de arranjos e práticas organizacionais pode apontar para um processo de dispersão do Estado que se traduz também pela ação organizada de cidadãos e coletivos no quadro de processos de fabricação e tutela pelo centro de decisão Estado. Os testemunhos sugerem ainda a hipótese de trabalho de que estas práticas são dinâmicas e, em certas condições, podem gerar relações e situações com significados ambíguos ou ambivalentes, em termos de capacitação e fortalecimento de recursos para influenciar os contextos e oportunidades de vida dos indivíduos e das comunidades. Esta questão, recolocada assim para

aprofundamento em análise e investigação empírica posterior, sugere caminhos possíveis de estudo, na senda de outros estudiosos (e. g., Santos, 2005), no sentido de ampliar a compreensão de certas realidades portuguesas concretas, quanto ao sentido político da governação, como matriz sócio-política de regulação social, em termos, por exemplo, de processos de dispersão do Estado e/ou de alargamento do círculo da governação.

Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional; para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 37, (2001), pp. 33-48.

Afonso, Almerindo Janela. "Protagonismos Instáveis dos Princípios de Regulação e Interfaces Público/Privado em Educação". EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, vol. 31, nº 113, (2010), pp. 1137-1156.

Antunes, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.

Antunes, Fátima (2008). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Almedina.

Bacharach, Samuel B. e Mundell, Brian L. (1999) Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In: Manuel Sarmento (Org.) *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 126-167.

Ball, Stephen J.; Mainardes, Jefferson (Orgs.) (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

Bernstein, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.

Barroso, João (2003). "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada" in João Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação. Desregulação. Privatização*. Porto: ASA Edições, pp. 19-48.

Barroso, João. "O estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas". EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, vol. 26, n. 92, (2005), pp. 725-751.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Cambridge: Blackwell Publishers

Castells, M. (1999).*Estado-rede: a possibilidade do Estado na sociedade informacional*. São Paulo: Paz e Terra.

Clarke, John & Newman, Janet (1997). *The Managerial State*. Londres: Sage.

Dale, Roger (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; Hugh Lauder; Phillipe Brown; Anne S. Wells (orgs), *Education — Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.

Dale, R. (2005). A Globalização e a Reavaliação da Governação Educacional. Um Caso de Ectopia Sociológica. In António Magalhães e Carlos Alberto Torres, *Educação*

Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento.

Derouet, Jean-Louis & Dutercq, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.* Paris: ESF Êditeur Éditeur/INRP.

Derouet, Jean-Louis (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: Boeck & Larcier S.A.

Field, John (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Jones, C; Hesterly, W.S; Borgatti, S.P. A general theory of network governance: exchange conditions and social mechanism. ACADEMY OF MANAGEMENT REVIEW, vol.22 (4), (1997), pp. 911-945.

Laval, Christian; Weber, Louis (coord); Baunay, Yves; Cussó, Roser; Dreux, Guy & Rallet, Daniel (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.

Lima, J. Ávila A Governação em Rede na Educação: Potencialidades e Riscos. ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, *6*, (2006), pp. 6–18.

Lima, J. Ávila. "Redes na Educação: questões políticas e conceptuais". REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 20 (2), (2007), pp. 151-181.

Mishra, Ramesh (1996). The welfare of nations. In R. Boyer & D. Drache (orgs), *States Against Markets. The Limits of Globalization*. Londres: Routledge, pp. 316-333.

Newman, Janet & Clarke, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 2, (2012), pp. 353-381.

Nóvoa, António (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AAVV, *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 237-263.

Powell, Walter W. Neither market nor hierarchy: network forms of organization. RESEARCH IN ORGANIZATIONAL BEHAVIOR, nº 12, (1990), pp. 295-336.

Rhodes, R. A. W. The new governance: governing without government. .POLITICAL STUDIES, Vol. XVIV, (1996), pp. 652-667.

Robertson, Susan & Dale, Roger (2002). Local states of emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. *British Journal of Sociology of Education*, v. 23, nº 3, 463-482.

Rodrigues, Fernanda & Stoer, Stephen (1998). *Entre Parceria e Partenariado. Amigos, Amigos, Negócios à Parte*. Oeiras: Celta.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 72, pp. 7-44.

Sarmento, Manuel (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Seddon, Terri (2014) Making educational spaces through boundary work: territorialisation and 'boundarying'. *Globalisation, Societies and Education*, 12, pp. 10-31, DOI:10.1080/14767724.2013.858396.

Seddonn, Terri; Billet, Stephen & Clemans, Allie. Navigating social partnerships: central agencies-local networks". *British Journal of Sociology of Education*, 26/5, (2005), pp. 567-584.

Thompson, Graham F. (2003). *Between Hierarchies & Markets: the Logic and Limits of Network Forms of Organization.* Oxford: oxford University Press.

RECONSTRUIR O ESPAÇO DE AÇÃO EDUCACIONAL OU LOCALIZAR PROBLEMAS ESCOLARES? INTERROGAÇÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Fátima Antunes

Universidade do Minho, Braga. fantunes@ie.uminho.pt

&

Rosanna Barros

Universidade do Algarve. Faro. rmbarros@ualg.pt

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se a discussão ainda inicial de alguns dados parcelares de um estudo[1] em curso intitulado *Reformas do Estado, políticas públicas e educação ao longo da vida: novas geografias e desigualdades socioeducativas*. Nesta investigação procura-se explorar a problemática da *governação*, enquanto nova matriz de regulação social (Sousa Santos, 2005), analisando os arranjos institucionais de coordenação das atividades envolvidas com a condução das sociedades, designadamente em setores em que se destaca a centralidade das autoridades públicas, como é o caso da educação.

Pretende-se estudar práticas que, no campo das políticas públicas de educação: (i) visibilizam a reconstituição das formas e do sentido da centralidade do Estado e das autoridades públicas

[1] Projeto financiado por fundos nacionais da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014). Carla Soares, bolseira de investigação da FCT no Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, colaborou no tratamento de dados neste texto.

(como a UE); (ii) concretizam a formação de diversos espaços, escalas e atores supra e subnacionais que conjuntamente constroem e definem as atividades do setor.

Centraremos a atenção em algumas dimensões do objeto de estudo, designadamente: (i) Atores, processos e dinâmicas de constituição de relações e interseções entre os domínios público e privado e os espaços formal e não-formal da educação.

Numa outra comunicação afeta ao referido estudo, questionava-se em que sentidos as políticas públicas promovem o envolvimento das comunidades na realização de projetos e atividades educativas, por um lado, e quais as implicações deste trabalho de *fabricação* de contornos e fronteiras do espaço educacional (Seddon, 2014).

No seguimento destas interrogações e tomando como ponto de partida informação recolhida através de entrevistas exploratórias realizadas a responsáveis de instituições (escolares e não escolares, públicas e privadas) e informação disponibilizada em relatórios nacionais do Programa Escolhas, procura-se agora: (i) apreender relações constituídas ao nível local entre escolas e instituições públicas e entidades privadas, por exemplo, no âmbito do Programa Escolhas; (ii) identificar modos como são trabalhados fora da escola, por referência à escola, a educação, escolar e não escolar, o fracasso e o abandono escolares.

Palavras-chave: Políticas Públicas Sociais; Educação ao Longo da Vida; Fracasso Escolar; Abandono Escolar; Desigualdades Socioeducativas.

1. Introdução

O estudo que sustenta os dados, ainda exploratoriamente trabalhados, que aqui se apresentam tem a ambição de analisar práticas que, no campo das políticas públicas de educação: (i) visibilizam a reconstituição das formas e do sentido da centralidade do Estado e das autoridades públicas (como a UE); e (ii) concretizam a formação de diversos espaços, escalas e atores supra e subnacionais que conjuntamente constroem e definem as atividades do setor. Considerando-se o que foi afirmado por Sousa Santos nesta matéria,

> O verdadeiro teste para a governação é, por conseguinte, saber em que medida consegue fazer frente, quer à questão da redistribuição social, quer à questão do reconhecimento da diferença (…) não considero que na matriz da governação seja gerado qualquer potencial para uma redistribuição social significativa. A governação está em melhores condições de dar resposta à questão do reconhecimento da diferença do que à questão da redistribuição social (Sousa Santos, 2005: 20).

interessou-nos, então, explorar algumas dimensões do objeto de estudo, designadamente: (i) Atores, processos e dinâmicas de constituição de relações e interseções entre os domínios público e privado e os espaços formal e não-formal da educação. Desta forma atendemos a que,

> Poucos programas em Portugal têm tido a duração do Programa Escolhas que, iniciado em 2001, (…) detém mais de 10 anos de duração o que lhe confere um caráter particular mas, sobretudo, lhe permitiu uma capacidade reflexiva que

> facilitou um sucessivo ajustamento às conjunturas históricas da última década afinando objetivos e públicos-alvo ao longo do tempo (Saint-Maurice *et al*, 2013: 30).

Foi dedicada particular atenção ao potencial que este Programa, em especial, tem comportado para a reconstituição de espaços de ação educacional, podendo relocalizar problemas escolares e inovar lógicas de intervenção comunitária, enquanto opera através de uma nova lógica de arranjos institucionais destinados a garantir o cumprimento da sua função, entendida como sendo a de "promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas" (RCM n.º 68/2012: 4279), com dois objetivos principais "a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social" (*id*, *ib*).

Na essência, trata-se de um Programa de âmbito nacional estruturado, para a quinta geração agora em vigor, e com base no património de experiência acumulado (cf., Saint-Maurice *et al*, 2013: 31), de acordo com cinco áreas estratégicas de intervenção, nomeadamente; i) inclusão escolar e educação não formal; ii) formação profissional e empregabilidade; iii) dinamização comunitária e cidadania; iv) inclusão digital; e v) empreendedorismo e capacitação (cf. RCM n.º 68/2012: 4280). Apreciando quer os vários Regulamentos das cinco edições do Programa Escolhas quer o Relatório de Avaliação Externa referente à quarta edição, nota-se um realinhamento progressivo tanto dos principais enfoques, problemáticas a resolver e respetivos objetivos, como da definição dos públicos-alvo (distinguindo destinatários diretos e beneficiários indiretos) com alargamento dos contextos de desenvolvimento dos projetos, que partindo de bairros urbanos desfavorecidos incluem agora também zonas rurais em depressão. Paradoxalmente, este alargamento opera agora com uma expressiva diminuição do número total de Projetos aprovados, a nível nacional (de 121 Projetos na 3ª Geração para 103 na 5ª Geração), e uma significativa restrição de recursos financeiros. Trata-se de um aspeto importante para o trabalho das equipas de terreno como a pesquisa evidenciou.

Portanto, esta comunicação pretende apresentar dados empíricos, recolhidos num projeto em curso, e discutir algumas das dimensões inerentes à atual mudança na governação educacional a partir das observações de contextos de intervenção socioeducativa concretos. O texto desenvolve-se em quatro partes principais. De seguida, damos conta do desenho metodológico observado na pesquisa exploratória já realizada na primeira fase do projeto, na qual foram obtidos os dados aqui explanados, bem como do modo como estes foram tratados e construídos. Na segunda parte apresenta-se sucintamente o referencial teórico que enforma o olhar a partir do qual este texto problematiza, discute e ensaia uma argumentação crítica da temática de fundo. Na terceira parte procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados empíricos trabalhados até ao momento. Por último tecem-se algumas considerações finais que, esperamos, possam abrir o debate público e académico em torno da reflexão sobre a emergência e efetivação atual da lógica de governação predominantemente assente numa matriz de índole neoliberal (Barros, 2012), ainda que enfrentando a disputa do terreno por projetos e práticas contraditórias, ponderando os impactos que este fenómeno político comporta para o caso da educação.

2. Metodologia

A investigação em curso em que se recolheram os dados preliminares usados nesta comunicação assenta no método sociológico da pesquisa de terreno e desenvolve-se em duas fases ao longo de três anos, tendo-se iniciado no outono de 2013.

Na primeira fase do projeto, de carácter mais extensiva, a recolha de informação foi feita através de entrevistas semi-estruturadas (e exploratórias) a responsáveis de um conjunto de instituições educativas não-escolares e escolares, públicas e privadas de dois conselhos, um do norte e um do sul do país. Do leque das entrevistas exploratórias realizadas selecionaram-se, para análise neste texto, as correspondentes a dois responsáveis de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), situadas uma no norte e outra no sul do país. Esta escolha procurou responder à finalidade de analisar entidades empenhadas na promoção de ofertas públicas existentes no quadro de "uma nova ordem educacional" (Antunes, 2008) estabelecida nacionalmente através do Programa Escolhas.

A análise de conteúdo (Grawitz, 1986; Vala, 1986) foi utilizada na interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas, e foi conjugada com a análise de discurso sugerida por Bacchi (2000) na decomposição do *Relatório de Avaliação Externa do Programa Escolhas 2010-2012* e no exame da legislação afeta à criação e renovação sucessiva deste Programa. Toda a análise foi operacionalizada tendo em conta as duas questões colocadas com extração, agregação e sistematização dos enunciados do relatório referentes a cada uma dessas duas questões; e organização em categorias relativas a cada uma das questões. Particularmente na questão (modos como são trabalhados fora da escola, por referência à escola, a educação, escolar e não escolar, o fracasso e o abandono escolares) os enunciados selecionados foram agrupados provisoriamente em 4 categorias/tópicos: i) o foco no individuo/a dimensão biográfica; ii) a dimensão institucional; iii) as famílias; iv) a educação não-escolar. Transversalmente a análise de conteúdo estrutural favoreceu a associação entre os temas identificados e sustentou os procedimentos técnico-metodológicos de construção dos dados (Maroy, 1997).

3. Referencial Teórico

Neste estudo, a educação, o Estado e a *governação* são perspetivados como relações e processos sociais, isto é, como terrenos de práticas sociais, conflituais e contraditórias, em que têm lugar a ação e o enfrentamento políticos.

Nesse sentido, considera-se que as formas de *governação* atualmente observáveis: (i) verificam a reconstituição e reorientação e não a redução da centralidade da ação, do papel e do poder do Estado; (ii) reordenam a distribuição de poder entre as escalas supra e subnacional e (iii) se relacionam ainda com movimentos e aspirações sociais e reações e respostas *de baixo para cima*, no sentido de ampliar a participação democrática e a transparência na administração e no governo (Dale, 2005).

Neste quadro, o Estado cria uma margem de manobra acrescida para intervir de forma estratégica e seletiva, para inibir ou estimular a inovação social, quer progressiva, quer

regressiva, nas margens dos sistemas e transfronteiriça às instituições (Seddon, Billet e Clemans, 2005).

Desse modo, o campo da *governação* apresenta-se como uma construção conflitual e desequilibrada que envolve agudas tensões quanto à redistribuição social e ao reconhecimento da diferença. Aí, políticas, discursos e práticas manifestam-se sob versões neo-liberais hegemónicas ou segundo concretizações contraditórias, fragmentárias ou ambivalentes. Então, as propostas e modalidades de *governação* podem ser posicionadas, em termos do significado político e das consequências sociais que produzem, em torno de vetores como: a presença/ausência do Estado e dos excluídos, os problemas silenciados ou tematizados, as respostas construídas ou ausentes, a prioridade ao enfrentamento da *crise de legitimidade* ou a desqualificação dos défices que produz, em favor das preocupações em termos de *governabilidade*. Neste contexto, as reivindicações de participação, inclusão, autonomia e auto-regulação são frequentemente traduzidas e respondidas num quadro de: (i) prossecução da coesão social; (ii) através de políticas compensatórias; (iii) assentes na coordenação, na parceria e auto-regulação; (iv) envolvendo interesses reconhecidos; (v) para a resolução de problemas. Nestes desenvolvimentos, salientam-se as questões contempladas quando contêm aspirações democráticas cuja relevância se reconhece, avultando, no entanto, as respostas silenciadas e as ausências cultivadas: as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder e a conflitualidade social, por um lado, bem como o papel do Estado e a ocultação dos excluídos, por outro (Sousa Santos, 2005).

Um dos objetivos do estudo em curso relaciona-se com a compreensão das interfaces, articulações e fronteiras entre a educação e os quatro agentes da regulação do poder social, nomeadamente, o Estado, o mercado, o terceiro setor e a família, segundo a concetualização de Sousa Santos (1989). Assim, como ponto de partida interessou-nos analisar, como já referimos e com base nas fontes selecionadas, a problemática da governação educacional procurando apreender as relações constituídas ao nível local entre escolas, instituições públicas e entidades privadas. A discussão de dados que se segue explora esta dimensão de observação no âmbito do Programa Escolhas.

4. Análise e Discussão de Dados – descortinando conexões parciais entre políticas públicas e educação ao longo da vida

I. Escolas, instituições públicas e entidades privadas – entre a meta-regulação e a micro-intervenção

Nos termos do Regulamento[2] da quinta geração (2013-2015) do Programa Escolhas a base do arranjo institucional, com que se operacionalizam os projetos da sua intervenção socioeducativa, retoma e aprofunda a ideia do estabelecimento formal de um *Acordo de Consórcio*, que deve incluir no mínimo quatro instituições, prevendo-se bonificações para consórcios mais alargados (art.º 8º). É no âmbito destes consórcios de instituições que se estipula centralmente as duas figuras de coordenação local principais: uma *instituição promotora*, que vai desempenhar a função de coordenação

[2] Despacho normativo nº 17/2012 de 16 de Agosto de 2012.

do conjunto das atividades financiadas no âmbito do projeto; cabendo às restantes a figura de *instituições parceiras*, que irão desempenhar funções de cooperação na execução do projeto. Estipula-se também que uma das instituições do consórcio terá de desempenhar a função de gestão do conjunto das atividades financiadas cabendo-lhe prestar contas, sobretudo organizando e mantendo atualizado o *dossier* financeiro e contabilístico do projeto.

Com base nas entrevistas exploratórias, este arranjo institucional é reconhecido como legítimo e desejável para cumprir os propósitos do Programa através dos projetos que, segundo é defendido, assim se movem melhor para rentabilizar recursos no seio da diversidade dos contextos regionais e locais onde intervêm, embora nem sempre as relações efetivamente constituídas estejam isentas de dificuldades, como afirma a coordenadora do Projeto Escolhas estudado no sul,

> "os consórcios pretendem realmente ter uma equipa de entidades que não tenham apenas o seu nome ali no papel mas que trabalhem ativamente para a construção deste projeto. Neste caso a entidade promotora é a Câmara Municipal (…) estarmos com uma entidade pública com todas as burocracias que exigem, a autarquia não nos tem facilitado, porque aquilo que nós precisamos para ontem não pode ser para daqui a 2 semanas e isto acaba por complicar o nosso funcionamento do dia a dia…" (E5-sul: 15).

1. Novas relações institucionais, estar dentro ou fora do consórcio – uma questão de(do) escolhas?

Por outro lado, o Programa Escolhas prevê de antemão um conjunto específico, embora bastante abrangente, de parceiros privilegiados dos projetos a financiar[3], e que envolve desde escolas e agrupamentos de escolas, instituições públicas (como Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, entre outras) e entidades privadas (quer com ou sem fins lucrativos, como empresas, associações ou IPSS, entre outras). Ora, nos termos de Sousa Santos (2005) este racional assente num princípio de pré-seleção, confere legitimidade de participação na governação educacional apenas a uma fração da sociedade civil que designa como *sociedade civil liberal*, e que tem hoje um lugar de destaque nas relações constituídas entre os vários agentes do poder social atuando a nível local através do próprio Estado. Trata-se de um aspeto que, na interpretação de Dale (2010), carateriza o atual contexto pós-globalização neoliberal, em que as políticas de educação promovem a fusão da regulação e da emancipação, a mudança de governo para governança e a reconstrução da própria ideia do nacional. Muitas destas entidades, identificadas de modo geral como terceiro setor, mas que corresponde à *mão direita do terceiro setor* na conceptualização de Lima (2003), tiveram, sobretudo desde a Agenda de Lisboa (2000), a oportunidade efetiva de expandirem o domínio da sua intervenção territorial, como se percebe nas palavras dos responsáveis das IPSS que foram entrevistados,

> "pela relação com o Ministério da Justiça e com a relação com Lisboa no âmbito destes programas Europeus passamos a ter um âmbito não só local, mas regional e até por causa dos jovens europeus de âmbito internacional. Podemos criar programas um dia…" (E1-norte: 16).

[3] Ponto 9 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 de 9 de Agosto.

> "[esta IPSS] foi sempre, a partir de 98 talvez, foi-se candidatando sempre a diversos projetos que foram existindo sucessivamente até chegarmos ao Escolhas" (E5-sul: 4).

> "nós estamos, neste momento, apostados numa melhoria e num reconhecimento até em termos de qualidade que nos levou a candidatarmo-nos a um projeto que é o Q3[4] (…) que é um projeto financiado (…) para a qualificação do terceiro setor (…) a equipa que nos acompanha começou por fazer um diagnóstico da instituição e neste momento já estamos no projeto de formação aos diferentes níveis (…) [gestão estratégica; relacionamento interpessoal; higiene alimentar; etc.], no âmbito do Q3 para além dessas formações que são feitas à medida de cada instituição (…) estão previstos workshops (…) está previsto um workshop (…) para se tratar das questões de candidaturas a financiamentos" (E5-sul: 9,10).

Não deixa de ser interessante observar neste particular que, nos termos do *Relatório de Avaliação Externa do Programa Escolhas 2010-2012*, se constate que "a coesão, a cooperação, e disponibilização para além do previsto são apontadas pela maioria dos projetos como qualidades que descrevem os consórcios" (Saint-Maurice *et al*, 2013: 161), não obstante ter sido evidenciada uma sobre-representação de entidades públicas nestes consórcios da quarta geração do Programa Escolhas então avaliada. Da informação exploratória recolhida até ao momento não parece existir nas instituições destes consórcios, dos dois projetos em análise, a preocupação de criar esferas públicas não-estatais subalternas ou críticas à ideologia dominante a nível local. Nota-se mais o empenhamento em resolver, em parceria, os problemas concretos que estejam a contrariar a implementação da intervenção estratégica assumida pelo Programa Escolhas (e, portanto, dos seus projetos aprovados e financiados), o que tem sido feito segundo dois tipos principais de consórcios, identificados no Relatório de avaliação externa já referido: os que concentram a sua colaboração na disponibilização de recursos (transporte, espaços, técnicos, materiais, etc.), e os que apostam mais na interação e partilha de interesses através do trabalho comum, quer para a realização de atividades, ações, formações, entre outras, quer para a sinalização de casos para acompanhamento no âmbito dos projetos. Trata-se de um panorama de colaboração e disponibilização que no caso concreto das escolas e autarquias tem sido usualmente cumulativa (cf. Saint-Maurice *et al*, 2013: 161-167). Estes arranjos institucionais, concebidos para potenciar a intervenção comunitária e reconstruir espaços de ação educacional, têm aspetos positivos e negativos mas não deixam de significar, na perceção dos responsáveis institucionais entrevistados, uma mais-valia para melhorar os contextos de vida dos participantes, quer os destinatários diretos quer os beneficiários indiretos, como ilustram estes testemunhos,

[4] O Q3 corresponde a projetos propostos pela FENACERCI – Federação Nacional das Cooperativas de Solidariedade Social, MINHA TERRA – Federação Portuguesa de Associações de Desenvolvimento Local e CPCCRD – Confederação Portuguesa das Coletividades de Cultura, Recreio e Desporto. São objetivos do Q3, melhorar a qualidade e a eficácia da gestão das organizações do 3º setor através de ações de consultoria e formação, atuando sobre: formas de organização e gestão; cadeia de valor dos serviços; integração das TIC; melhoria de processos tendentes à certificação de qualidade; desenvolvimento de competências internas (formação e desenvolvimento para dirigentes e formação específica para colaboradores/as) e modelos de cooperação interinstitucional. Financiamento: O Q3 é financiado pelo POPH - Programa Operacional do Potencial Humano, Eixo Prioritário 3, Tipologia de Intervenção 3.1.2 - Programa de Formação-Ação para Entidades da Economia Social (cf. http://www.animar-dl.pt/index/ggg/fenacerci).

> "A Segurança Social é só pelo dinheiro, tudo o que faz, digo aqui publicamente é o pior, é a entidade mais burocrata … bem é melhor não dizer mais nada. (…) A Segurança Social é a pior burocracia que há, digo isto à vontade. As dores de cabeça maiores tem a ver com aquele sistema, que fica bloqueado, com os dados perdidos … é o pior parceiro a nível de trabalho!" (E1-norte: 19-20).

> "depois temos uma série de outros parceiros que não pertencem a este consórcio, mas que trabalham efetivamente e com muita regularidade connosco (…) todas as entidades com as quais trabalhamos que pertençam ao consórcio poderão, eventualmente, fazer as suas sinalizações (…) a perspetiva tem que ser no sentido de trabalharmos através do projeto a inclusão social dessas crianças, jovens ou famílias que nos sejam indicadas" (E5-sul: 15).

Um aspeto substantivo desta nova matriz de governação educacional é o modo como se generalizou a lógica da *governança*, ou seja a coordenação da coordenação pelo Estado nacional (Dale, 2005). No caso do Programa Escolhas[5], temos a responsabilidade da coordenação nacional do Programa atribuída, desde a sua criação, ao Alto Comissariado para a Imigração e Dialogo Intercultural, I. P. (ACIDI), a quem incumbe, entre outras competências[6], acompanhar e avaliar, em colaboração com as equipas de projeto, a execução dos mesmos. Esta avaliação compreende uma dimensão técnica, subdividida numa lógica tripartida de autoavaliação (recorrendo obrigatoriamente, a par de outros modelos definidos por cada consórcio, à ferramenta informática AGIL, Aplicação da Gestão de Informação Local, centralmente concebida), de avaliação interna (que pressupõe visitas da equipa técnica da coordenação nacional do Programa), e de avaliação externa (a cargo de uma entidade independente[7]), bem como, uma dimensão financeira (a cargo de uma entidade designada para o efeito). Este aspeto avaliativo assume um contorno central no fluxo da execução dos projetos, como se percebe na afirmação seguinte,

> "Neste momento de 6 em 6 meses temos que fazer os relatórios semestrais, como fazíamos anteriormente, mas no fim de cada ano ao apresentarmos o relatório ele pode ou não ser verdadeiramente arquivado, ou seja, pode não sofrer a renovação (…) já sofremos uma avaliação, passamos agora pela avaliação semestral que, na nossa perspetiva, é sempre positivo porque são momentos que para nós, exigem muito trabalho… porque para além das questões qualitativas tem as questões quantitativas (uma vez que são sempre exigidas) mas que também nos obrigam a uma reflexão e a uma avaliação sobre o nosso trabalho. E o facto de estarem muito próximos, e virem, e nos acompanharem, poderem esclarecer naquilo que possam ser as nossas dúvidas no terreno. Existe aqui uma proximidade com a equipa central do Escolhas que na minha opinião é muito positiva" (E5-sul: 13).

[5] O programa Escolhas é financiado por três entidades: o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, através do Instituto da Segurança Social, I. P.; o Ministério da Educação e Ciência; e o Fundo Social Europeu através do Programa Operacional do Potencial Humano, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (cf. Ponto 19 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 de 9 de Agosto).
[6] Ponto 14 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 de 9 de Agosto.
[7] Neste caso tratou-se do Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território (DINAMIA'CET) do ISCTE do Instituto Universitário de Lisboa.

O caminho até agora percorrido na análise permite-nos perceber que na constelação institucional criada pelos acordos de consórcios das entidades que "estão dentro", as respostas construídas por estes agentes privilegiados são bem-sucedidas em iludir o reforço do Estado na condução de novas políticas sociais e educacionais mínimas. Interrogamo-nos se um dos significados políticos produzidos a partir de fora nestas novas relações constituídas ao nível local não será a redução da responsabilidade social da escola e se, ao ser assim, uma das consequências sociais daqui derivada, pela promoção da fusão da regulação e da emancipação, não traduzirá, a prazo, uma nova forma de construção, socialmente legitimada, de roteiros alternativos de espaços de exclusão social nascidos desta forma de ação educacional alternativa.

A partir do que se observou, nesta fase exploratória, sobre estes parceiros e promotores concretos que demostraram apostar o seu envolvimento em educação numa ótica de resolução de problemas, impõe-se aprofundar a reflexão acerca do papel apaziguador da micro-intervenção educacional em contextos de forte exclusão social e escolar. Por outro lado, uma reflexão mais aprofundada sobre as dinâmicas de constituição de relações e interseções entre os domínios público (sobre-representado) e privado (menos expressivo) e os espaços formal e não-formal da educação faz com que seja pertinente problematizar quer as velhas lógicas de construção da legitimidade na decisão política quer as novas tensões inerentes á meta-regulação da governação educacional em contexto de europeização.

Ora, com base neste panorama de relações estabelecidas e de indagações exploratórias quisemos também identificar os modos como são trabalhados fora da escola, por referência à escola, a educação, escolar e não escolar, o fracasso e o abandono escolares. Quando analisamos o Programa Escolhas, numa perspetiva de compreensão da governação da educação no quadro desta política pública, colocam-se questões sobre: o que são a exclusão escolar e social? Onde está a escola nesses processos? Qual o lugar do Estado e dos excluídos? Como são entendidos o insucesso e abandono escolares? O que são a educação e a escola, quem as faz e para que servem?

II. O insucesso e abandono escolares, realidades multidimensionais? Inclusão escolar e educação não-formal, dentro ou fora da escola

1. A dimensão biográfica: ofício de aluno e gestão do eu

De acordo com os normativos que estabelecem o Programa Escolhas, são crianças e jovens em idade escolar, entre os seis e dezoito (até vinte e quatro) anos, o público-alvo deste programa. Entendidos em tempos como sujeitos de formas de *resistência cultural* à escola (Willis, 1977), passaram a ser definidos como públicos *em risco*, que podem constituir *riscos* para as escolas e as comunidades (Robertson e Dale, 2002: 472). A intervenção dirige-se aos indivíduos, encarados como sujeitos em situação, de facto ou potencial, agravada de *risco social*, cujo itinerário biográfico envolve ação e opções. Se pode não estar em questão a natureza multidimensional, ou mesmo sistémica, do risco, também não se colocam expressamente o seu caráter societal, a sua origem estrutural ou a necessidade de uma resposta institucional e global. Se em 2001 a fórmula usada para definir o contexto da intervenção era 'bairros mais vulneráveis' e 'contextos sócio-económicos desfavoráveis' e em 2004 se refere também 'contextos sócio-económicos mais desfavoráveis e problemáticos', desde pelo menos 2006 se enuncia como finalidade do programa "promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes

de contextos socioeconómicos *mais vulneráveis*" [8]. Se em 2001 se reconhece o défice de recursos e de respostas *institucionais* e se preconiza o seu reforço,

> "é necessário, designadamente, que a polícia, a justiça, a segurança social, a saúde, a educação, as autarquias e as entidades da sociedade civil consigam chegar a esses jovens e oferecer-lhes as respostas escolares, de formação pessoal e profissional e lúdicas" (RCM nº 4/2001: 1)

progressivamente a definição das coordenadas do programa tenderá a elidir a dimensão sistémica (económica e política) dos *problemas*, para reter antes de mais a sua *localização* e *individualização*. As respostas (mesmo se comunitárias) que a intervenção propõe construir são focadas nos indivíduos, crianças e jovens, e na dimensão *biográfica* dos seus percursos (Casal, 2003)[9]. Estes são entendidos como *processos*, que envolvem dimensões de individualização e escolha compulsiva. É neste fio da navalha que se desenrola a ação do programa. É enquanto destino individual que a pobreza e a exclusão são batalhadas, elegendo a 'inserção' e 'a carreira escolar' como eixos decisivos daquela trajetória (Saint-Maurice *et al*, 2013: 40, 45).

A questão que se coloca não incide sobre o ângulo de intervenção e o foco das respostas construídas (os sujeitos e os percursos individuais), mas sobre as implicações da elisão do quadro societal dos *problemas* (sistémicos, económicos, políticos, culturais) e do quadro global das *respostas* necessárias (políticas económicas e sociais, universais e seletivas). Como sugere Roger Dale, as limitações auto-impostas e aceites por uma *abordagem* dirigida às manifestações de um pequeno número de variáveis impedem severamente a sua capacidade de resolver problemas (Dale, 1986).

No entanto, aparentemente, os projetos integrantes enunciam massivamente problemáticas socioeconómicas como fundamentação da intervenção: pobreza (89,4% dos projetos), défice de condições sanitárias, equipamentos sociais e cuidados de saúde primária (75,8% dos projetos) (Saint-Maurice *et al*, 2013: 31). A análise do relatório de avaliação externa da 4ª fase do Programa sugere que as ações desenvolvidas pelos projetos decorrem do reconhecimento do insucesso e o abandono escolares como realidades multidimensionais, mas naturalmente se assume os pressupostos daquele para

[8] Conferir Resoluções do Conselho de Ministros (RCM) n.º 4/2001, de 9 de Janeiro, n.º 60/2004, de 30 de Abril, n.º 80/2006, de 26 de Junho e n.º 68/2012, que renova o Programa Escolhas para o período 2013-15.

[9] A RCM nº 4/2001, que criou o Programa Escolhas, contextualiza-o no quadro mais vasto das políticas sociais do Estado, clarificando a natureza de que se reveste: "O presente programa não cuida das políticas universais que tem desenvolvido, como as de combate à exclusão (exemplo: rendimento mínimo garantido) ou de equidade e de igualdade de oportunidades no acesso à educação (diversificação curricular, apoio específico a grupos carenciados), mas sim, em articulação com as medidas de política social global e as medidas universais, de formular medidas políticas seletivas para jovens que vivem em bairros vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, de modo a aproximá-los de medidas de formação pessoal, escolar e profissional" (RCM nº 4/2001: 2). Este enquadramento desaparece nos textos normativos seguintes, mesmo se aquelas políticas sociais e educativas se mantêm, à medida que o Programa alarga o seu âmbito de intervenção, em termos de problemáticas, de públicos e geográficos, como se também se elidisse a compreensão mais ampla dos problemas e a assunção expressa das necessárias limitações de um tal Programa.

intervir nos interstícios dos percursos individuais, nas margens institucionais e nas comunidades periféricas. É este o lugar da ação do Programa.

Assim, aposta-se na capacitação individual para aprender e responder com sucesso ao *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995): "Promoção do sucesso escolar, dentro ou fora da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas por via da educação formal e não formal" (RCM 68/2012: 4280). De acordo com o relatório de avaliação externa, no que toca a resultados quanto à *inserção escolar*, "Para estes [bons] resultados convergem diversas atividades como o apoio escolar, a escola virtual ou Programas de enriquecimento cognitivo mas também outras dimensões de intervenção, em particular a promoção de competências pessoais e sociais, onde são trabalhadas competências como a confiança, a auto-estima, a responsabilização e autonomia que em muito contribuem para o investimento escolares." (Saint-Maurice *et al*, 2013: 170). Trata-se de abordagens cognitivas e terapêuticas, dirigidas ao comportamento, direcionadas para melhorar o *desempenho* dos estudantes (Halpin *et al*, 2004: 201). Como nota Power, algumas das atividades mencionadas constituem "recursos extra" que proporcionam a essas crianças e jovens condições de aprendizagem "mais aproximadas" daquelas de que outros "estudantes mais favorecidos beneficiam" (2008: 30). Estão referidas naquele enunciado quer a compensação de défices institucionais da pedagogia (tempo e/ou atividades de aprendizagem), quer dimensões envolvidas com a *gestão do eu* (*self management*), das escolhas e do risco individualizado (Robertson e Dale, 2002: 472) ou ainda com a aprendizagem e construção de competências biográficas (Hake, 2006). Como questionam os autores de um relatório europeu recente sobre políticas de educação prioritária, se a educação pode compensar desvantagens e dificuldades diversas dos alunos, não seria expectável que tal pudesse ser logrado pelo sistema educativo (Frandji *et al*, 2009: 46)?

2. A dimensão institucional: excluídos do interior ou uma outra educação?

Por outro lado, o esforço para alargar as oportunidades institucionais, para construir respostas educativas que ampliem opções e oportunidades de vida raramente parece exceder as fronteiras das vias remediativas, profissionalizantes, particularistas, voltadas para públicos sinalizados, que deixa intocados o ensino regular, a via nobre, a organização pedagógica da escola, o currículo, a *gramática escolar*.

> "temos os cursos vocacionais, que foi um projeto piloto o ano passado, o ano passado letivo com a Escola Profissional (…), que era só uma turma o ano passado, mas que neste momento já são três turmas de cursos vocacionais, temos os PIEFS…" (E5-sul: 15)

Em consequência, não são desafiadas as barreiras institucionais que dificultam o acesso e o domínio do *conhecimento poderoso* (Young e Muller, 2010), por parte destes jovens, e *fabricam* o insucesso e abandono escolares. Assim sendo, como questiona Broccolichi (2009: 185): a prioridade deste programa é prevenir a exclusão, aumentar a inserção escolar, combater e reduzir o insucesso e abandono escolares ou torná-los

aceitáveis, procurando gerir as desigualdades?[10] Por outro lado, frequentemente os jovens relatam que nestes percursos encontram a experiência, a mobilização e o sentido de aprender (Charlot, 1999; Sá e Antunes, 2012); controversa, a questão impõe-se: são estas respostas educativas um caminho para derrubar as barreiras à aprendizagem que encontraram no ensino regular ou apenas as tornam invisíveis (Young e Muller 2010)? Se assim for, não constituem essa outra educação procurada pelos jovens, mais um lugar de exclusão, suave mas nem por isso menos efetiva, pelo *confinamento* (Moreira, 2008: 218) a que, de uma outra forma, mesmo se acompanhada pelo contentamento dos próprios, acaba por submeter os seus públicos?

> "Eram jovens ciganos que frequentavam a escola (…). Vieram para aqui durante 14 meses fazer o projeto com professores no âmbito das artes (na área da dança, do teatro) (…) O projeto nasceu cá, nasceu na instituição (…) Sim. Foi tratado antes na Câmara, depois da aprovação da candidatura fomos ter com as escolas, eles foram muito bem aceites, muito bem acompanhados pela escola e por nós. (…)" (E1-norte: 5-6).

Ou não… Nos interstícios, nas margens, nas periferias, talvez se distingam práticas de possibilidades de uma outra educação. Lá onde a matemática se tornou acessível, lá onde o teatro e a música forçaram as portas da escola ou criaram pontes com a associação e a comunidade e soltaram vozes. Porventura efémeras pontes e vozes… porventura transitórias práticas e possibilidades. Sim, uma vez findo o projeto, o que restará de sustentável?

3. Envolvimento e controlo social das famílias

Por outro lado ainda, desenvolve-se uma intervenção que: (i) tende a "pedagogizar a criança na sua totalidade e mesmo a família" (Power, 2008: 34), encarando-as como "sistemas de défices" (Bernstein, 1982); (ii) é fundada em perspetivas ortopédicas e pressupostos carencialistas sobre famílias economicamente desfavorecidas. De forma elucidativa, o relatório de avaliação externa regista, por parte de jovens destinatários entrevistados, "um inequívoco reconhecimento" do papel dos laços familiares nos momentos que consideram felizes, acrescentando que "é a *união familiar* a sobrepor-se à *desestruturação familiar*" (Saint-Maurice *et al*, 2013: 289).

O Programa partilharia uma 'teoria da ação' que supõe que a desvantagem educativa resulta de dificuldades dos alunos e das famílias a que a escola fracassou responder (Frandji *et al*, 2009: 48). Integrando a área de intervenção dirigida à *Inclusão escolar e educação não formal*, a "corresponsabilização dos familiares no processo de supervisão parental" é referida na avaliação externa do programa como 'foco prioritário', já que 90,9% dos projectos (120) apontam "dificuldades de acompanhamento dos percursos escolares pelas famílias". Assim,

> "A maioria dos discursos sobre as famílias tem uma conotação negativa: a falta de competências parentais e a falta de acompanhamento escolar dos seus educandos assumem um peso crucial no despoletar ou na manutenção das

[10] O autor coloca a questão face às políticas de educação prioritária desenvolvidas na Europa desde os anos sessenta (cf. Frandji et al, 2009).

> problemáticas das crianças e jovens. (…) Sucedem-se pois actividades que pretendem um diálogo com as famílias e gerar uma proximidade entre escola, projecto e família" (Saint-Maurice *et al*, 2013: 45, 46).

O alvo desta *abordagem terapêutica* (Power, 2008: 34) é formar *bons* pais e *boas* mães e trazer as famílias à colaboração com a escola e coexiste com a mobilização de recursos e dinâmicas familiares e comunitárias como práticas de afirmação e criação culturais e de participação comunitárias.

No programa Escolhas o fracasso e abandono escolares aparecem como realidades multidimensionais que são, no entanto, trabalhadas enquanto componente do itinerário biográfico dos indivíduos. Nesse sentido, são tratados como foco de orientações e opções individuais, para o que contribuem quer as competências individuais para interpretar e agir nas situações referentes à vida escolar, incluindo os recursos cognitivos, emocionais e outros para responder às expectativas da instituição. Por isso, a intervenção se dirige a capacitar os jovens nesses sentidos, procurando reforçar a mobilização para a escola e para aprender. Este esforço e investimento na capacitação individual articula-se com a procura de respostas institucionais frequentemente construídas como alternativas diversas face aos percursos formativos de referência. São as vias profissionalizantes que interpelam o centro do sistema, quer sobre a sua omissão quanto à educação profissional, remetendo-a para o lugar de uma via remediativa, quer sobre a aceitação das desigualdades de aprendizagens dos diversos públicos. Por último, o trabalho com as famílias tende a designá-las como deficitárias a diversos títulos e alvo de intervenção compensatória e adaptativa, ao mesmo tempo que se procura o seu envolvimento em atividades de natureza lúdica, cívica ou criativa em sentidos mais mobilizadores e participativos.

Levantam-se assim questões sobre que contornos, entre a meta-regulação e a micro-intervenção, são fabricados para o espaço educacional, por este programa sedeado na comunidade para favorecer o percurso escolar dos indivíduos, convocando as famílias como suporte. Assumindo pressupostos individualizantes e carencialistas e objetivos de capacitação para os indivíduos, as famílias e as comunidades, mobiliza respostas institucionais remediativas e desenvolve atividades de educação não-formal e animação socio-educativa comunitária como recursos para dinamizar o envolvimento e a participação. Trata-se de *localizar* problemas sociais e escolares, elidindo e iludindo a sua dimensão sistémica e institucional, e/ou de uma aproximação à construção do *espaço público de educação* (Nóvoa, 2002)?

5. Considerações Finais - O Programa Escolhas, a governação de *estados locais de emergência* e aproximações à construção do *espaço público de educação*?

Governação em estados locais de emergência

Uma muito sumária observação do arranjo institucional do programa Escolhas sugere de imediato a constatação de que as fronteiras do espaço educacional são definidas muito para além da instituição escolar, do Estado educador e dos seus parceiros privilegiados, como as famílias ou outros setores da administração pública. Pelo contrário, sendo a inserção escolar uma das vertentes de intervenção mais importantes, ela é definida como

problema de coesão/inclusão social, ou ainda como problema cuja resposta pode e deve ser protagonizada por múltiplas instituições *indiferenciadas*, isto é, *não especializadas* em atividades educacionais ou mesmo *multifuncionais*. Constituindo este aspeto particular um adquirido do campo educacional desde há décadas, o que pode merecer renovada atenção é o facto de encontrarmos uma reorganização complexa de centralidades e periferias na intervenção educacional: assim, se o Estado central e nacional tem o protagonismo da *governação* (meta-regulação ou coordenação da coordenação) desta política pública, também nas vertentes educacionais, já a (micro)intervenção local pode ser, e é, na maioria dos projetos, protagonizada por entidades privadas, não-escolares e não educacionais e as escolas assumem então o papel de *instituições parceiras*, para a inserção escolar, cuja *colaboração* é até sinalizada. Nesse sentido, poderia considerar-se este Programa — de acordo com a própria definição do Estado, como se frisou antes — como uma política pública estratégica e seletiva, que promove ativamente a alteração das fronteiras do campo educacional, ainda que estritamente em âmbitos definidos, isto é, com carácter de *exceção*. Trata-se de uma política *cirúrgica*, como se viu, quer quanto às populações, quer quanto aos domínios de intervenção: os *indivíduos*; as dimensões *biográficas* de itinerários escolares problemáticos; as dimensões institucionais escolares, tendencialmente reduzidas às respostas *alternativas e não-regulares*; as famílias, nas suas dimensões de organização e funcionamento como *parceiros escolares*. A reflexão sobre estes dados suscita interrogações para esclarecimentos futuros sobre a desescolarização dos mais frágeis ou ainda a *escola distribuída*, processo identificado em estudos noutras latitudes (Seddon, Billet e Clemans, 2005). Nesse sentido, o Programa Escolhas pode ser perspetivado como uma estratégia de governação neo-liberal que suscita *estados locais de emergência* («local states of emergency», no sentido definido por Robertson e Dale, 2002).

Aproximações à construção do espaço público de educação: sinais

A observação preliminar realizada sugere ainda que esta vertente não esgotará a ação do Programa: a dinamização de diversas atividades socioeducativas, o envolvimento de segmentos das populações nessas propostas, o fomento de modalidades de ação coletiva mais ou menos organizada (grupos, redes, associações) suscita questionamentos sobre os contornos desta outra vertente do Programa que importa compreender.

Como bem nota Gomes (2012), desde há várias décadas os sociólogos estudam a omnipresença da relação pedagógica nos diversos domínios da vida social, enquanto forma de *ação pedagógica* em favor do *controlo social* através da modelação dos comportamentos, dos afetos, das aspirações em sentidos previstos. Nesse sentido, a mesma autora aponta a *sociedade pedagógica* estudada por Beillerot (1985) e a *sociedade totalmente pedagogizada* discutida por Bernstein (2001) cerca de 15 anos depois, como formulações e ferramentas concetuais para a compreensão destas relações e processos sociais. Ao mesmo tempo, propõe que a discussão de António Nóvoa em torno do *espaço público de educação* suscita um questionamento alternativo a práticas sociais de *fabricação do espaço educacional* (Seddon, 2014), a nosso ver pertinente para refletir as observações que fomos registando em torno do Programa Escolhas.

Sugerimos assim, como hipóteses a examinar no decurso da fase intensiva deste estudo, que:

(i) esta política pública suscita leituras (e interrogações) que convergem para sublinhar a sua congruência com tendências integrantes da matriz sociopolítica de regulação social neoliberal: a *individualização* de soluções biográficas para bloqueios sistémicos; a *pedagogização* das crianças, das famílias, dos problemas sociais; a *localização* dos problemas escolares, com a elisão das estruturas de poder social, do funcionamento da economia e das instituições (Beck, 1992; Robertson e Dale, 2002; Power, 2008);

(ii) esta inovação sociopolítica contém sinais e co-responde a aspirações, apelos, aproximações e tentativas de "aumentar o compromisso social com a educação, acolhendo e apoiando iniciativas de famílias, de associações, de poderes locais ou de professores, que se desenvolvam num quadro de abertura e de integração de todas as crianças", abrindo possibilidades em torno de "um espaço público da educação" (Nóvoa, 2002).

No debate sobre "a renovação da educação como espaço público", Nóvoa propõe que sejam enfrentados três dilemas: (i) "a questão da comunidade", de como refazer "uma ligação forte ao espaço comunitário"; (ii) "a reorganização da escola como realidade multipolar", considerando que "a renovação do "modelo escolar" depende, em grande medida, da sua capacidade para construir respostas diferentes, não só do ponto de vista pedagógico, mas também organizativo"; (iii) "a temática do saber e da sua recomposição na sociedade atual, o que coloca a questão do *conhecimento*" (*ibidem*: 252 e ss.). Podem estas questões ser tomadas como guiões de aprofundamento sobre processos de fabricação do espaço educacional, tomando o caso do Programa Escolhas, que resultam e decorrem da matriz de regulação neoliberal e fomentam aproximações na construção do espaço público de educação?

Referências Bibliográficas

Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.

Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (1), 45-57.

Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults,* Vol. 3, No.2, 2012, pp. 119-134.

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity.* Londres: Sage.

Beillerot, J. (1985). *A Sociedade Pedagógica.* Lisboa: Rés Editora.

Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. R: Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas.* Lisboa: Livros Horizonte, 19-31.

Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade e Culturas,* 15, 9-17.

Broccolichi, S. (2009). Lacunes et mésusages dans l'évaluation des PEP. In Daniel Frandji et al, *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe.* Rapport scientifique, Vol. 2 : Éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon: INRP, 177-191.

Casal, J. (2003). La transición de la escuela al trabajo. In F. Fernández Palomares, *Sociologia de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, 179-201.

Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire. Une Recherche dans les Lycées Professionnels de Banlieue.* Paris: Anthropos.

Dale, R. (1986). Perspectives on policy-making. In E333, *Policy Making in Education*. Milton Keynes: The Open University.

Dale, R. (2005). A Globalização e a Reavaliação da Governação Educacional. Um Caso de Ectopia Sociológica. In António Magalhães e Carlos Alberto Torres, *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento.

Dale, R. (2010). A Sociologia da educação e o estado após a Globalização. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, pp. 1099-1120.

Frandji, D.; Princemin, J.-M.; Demeuse, M. ; Greger, D. ; Rochex, J.-Y. (2009). *«EuroPEP» Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe.* Rapport scientifique**,** Vol. 2 : Éléments d'une analyse transversale : formes de ciblage, action, évaluation. Lyon: INRP.

Gomes, E. X. (2012). A cidade como espaço público de educação de crianças. Contributos de um estudo de caso. In L. L. Dinis e A. P. Almeida, *O Espaço Público da Educação. Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, atas do I congresso ibero-brasileiro de política e administração da educação/VI Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação/IV Congresso nacional do fórum português de administração educacional. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 527-540.

Grawitz, M. (1986). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

Hake, B. J. (2006). Late modernity and the learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In R. V. Castro; A. V. Sancho & P. Guimarães (eds.), *Adult Education. New Routes in a New Landscap*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 31-56.

Halpin, D.; Dickson, M.; Power, S.; Whitty, G. & Gewirtz, Sh. (2004). Curriculum innovation within an evaluative state: issues of risk and regulation. *The Curriculum Journal*, v. 15, nº. 3, 197-206.

Lima, L. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró. In João Ferreira de Almeida (Org.). *Cruzamentos de Saberes Aprendizagens Sustentáveis*, (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Maroy, C. (1997). A Análise qualitativa de Entrevistas. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux Christian Maroy, Danielle Ruquoy e Pierre de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

Moreira, A. F. B. (2008). A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. In J. M. Sousa (org.), *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*, actas do IX Congresso da SPCE, Funchal 2007. Porto: SPCE, 203-219.

Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AAVV, *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 237-263.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, v. 2, nº. 2, pp. 19–37, ISSN 1802-4637.

Robertson, S. e Dale, R. (2002). Local states of emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. British Journal of Sociology of Education, v. 23, nº 3, 463-482.

Sá, V. e Antunes, F. (2012). Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores. In N. Thomé & M. de L. P. de Almeida (orgs.), *Educação: História e Política. Uma Discussão sobre Processos Formativos e Socioculturais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 57-99.

Saint-Maurice, A. (coord.); Costa, S. ; Pereira, V. & Guerra, I. (cons.) (com a colaboração de Roldão, C.) (2013). Avaliação externa do programa Escolhas 2010-2012. Lisboa: ISCTE/DINÂMIA-CET.

Sousa Santos, B. (1989). O Estado e os Modos de Produção de Poder Social. *Oficina do CES*, 7, 1-32.

Sousa Santos, B. (2005). A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº72, pp. 7-44.

Seddon, T. (2014) Making educational spaces through boundary work: territorialisation and 'boundarying'. *Globalisation, Societies and Education*, 12:1, pp. 10-31, DOI:10.1080/14767724.2013.858396

Seddon, T.; Billet, S. & Clemans, A. (2005). Navigating social partnerships: central agencies-local networks. *British Journal of Sociology of Education*, v. 26, nº 5, 567-584.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto Edições Afrontamento.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.

Young, M. e Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, v. 45 nº 1, 11-27.

Legislação referenciada:

Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro
Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de Abril
Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de Junho
Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 de 9 de Agosto
Despacho normativo nº 17/2012 de 16 de Agosto de 2012

XII Congresso da SPCE: Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar

A Construção da Oferta Formativa na Escola Pública: análise das lógicas em presença

Manuel António Silva (masilva@ie.uminho.pt) & Carlos Alberto Gomes (calberto@ie.uminho.pt)

Introdução

A presente comunicação integra-se no projecto de investigação intitulado *Reformas do Estado, políticas públicas e educação ao longo da vida: novas geografias e desigualdades socioeducativas, em desenvolvimento* no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Os dados nela apresentados e analisados foram obtidos através de realização de entrevistas com diretore(a)s de dois agrupamentos de escolas públicas, e de uma escola privada, com contrato de associação, todas situadas numa cidade do norte de Portugal. As entrevistas foram realizadas entre julho e novembro de 2013.Por razões éticas e deontológicas relacionados com os procedimentos a seguir na pesquisa científica, atribuiremos designações-código aos gestores escolares entrevistados, bem como aos agrupamentos de escolas e à escola privada que aceitaram participar na investigação Assim, os quatro gestores escolares entrevistados receberão, respectivamente, as designações-código GE1, GE2, GE3 e GE4. Por sua vez, os dois agrupamentos de escolas públicas receberão, respetivamente, as designações-código AE1 e AE2, e a escola privada a designação-código EP. Através da análise sociológica dos dados – ou seja, dos discursos captados em entrevista – procuramos em primeiro lugar, obter e evidenciar informação pertinente e consistente sobre realidades atuais do ensino profissional nas escolas secundárias públicas, integrando nessa descrição não só os processos e dinâmicas relatadas pelos gestores escolares, mas também as lógicas de acção seguidas pelas instâncias de decisão politica, quer ao nível da administração e governação do sistema educativo, quer ao nível das unidades de acção no terreno, ou seja, ao nível das próprias escolas.

1. Contextualização histórica

1.1. dilemas político–ideológicos face ao ensino profissional na escola pública

Em Portugal, a bifurcação classista do sistema de ensino tem sido um autêntico quebra-cabeças ideológico e político. Na ditadura, a sua função de reprodução das estruturas sociais classistas e da desigualdade social era mais evidente, e assumida pelo regime, numa lógica conservadora de preservação de uma sociedade rigidamente estratificada. Já após a revolução democrática, as referidas funções de reprodução social foram abertamente criticadas, e rejeitadas por muitas forças sociais e políticas, principalmente situadas à esquerda. De certo modo, a sociedade portuguesa ficou, durante muito tempo,

aliás, com um dilema político muito difícil de ultrapassar. Se se apostava na recriação e revalorização do ensino profissional enquanto oferta formativa na escola pública unificada, surgia logo o fantasma do regresso a um modelo de estruturação classista do ensino secundário, simbolizada na oposição liceus-escolas técnicas (comerciais e industriais). Se, por outro lado, se decidia manter uma via única no ensino secundário, então estávamos perante o quadro altamente preocupante e inquietante de uma parte significativa da juventude escolar portuguesa sem acesso ao ensino superior mas também sem acesso ao mercado de trabalho por ausência de outro tipo de qualificações, nomeadamente qualificações de tipo profissional. Cremos que a resposta política – e de política educativa, em concreto – se foi gradualmente esboçando na sociedade portuguesa, primeiro, de forma algo tímida, e depois, de forma muito mais assumida e decidida, no governo apoiado pelo PS liderado por José Sócrates, através da política de desenvolvimento do ensino profissional na escola pública levada a cabo pela ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues.

1.2. O crescimento acentuado do ensino profissional na escola pública

De acordo com dados da DGECC, no ano lectivo de 2000/2001 frequentavam o ensino secundário 413 748 alunos. Dez anos depois, no ano lectivo de 2010/2011, a frequência era de 440 895 alunos, o que corresponde a um acréscimo de 27 147 alunos. A taxa de escolarização no ensino secundário passou de 62,5%, no ano lectivo de 2000/2001 para 72,5%, no ano lectivo de 2010/2011. Portanto, ao longo da referida década registou-se um crescimento progressivo do ensino secundário público em Portugal. Vale a pena, a este propósito, sublinhar que este crescimento do ensino secundário se deve ao aumento da procura dos cursos profissionais, facto que susteve e contrabalançou a quebra de inscrições nos cursos científico-humanísticos que se observou ao longo da referida década. Com efeito, no ano lectivo de 2000/2001 estavam inscritos nos cursos científico-humanísticos 241 850 alunos. Dez anos depois, no ano lectivo de 2010/2011, estavam inscritos 197 918 alunos, tendo-se portanto registado uma quebra de 43 932 alunos. Ora se na mesma década se verificou um aumento do número de alunos inscritos no ensino secundário público, tal resultado só pode ficar a dever-se ao concomitante aumento do número de alunos inscritos nas vias profissionalizantes. De facto, no ano letivo de 2005/2006, o peso relativo da oferta pública de educação profissionalizante, de nível médio (ou secundário, se se quiser) alterou-se, passando de uma posição residual de 12,4%, para uma posição dominante de 94,1% em 2010/2011. Neste período, o número de alunos inscritos passou de 36 943 para 124 265. Esta oferta formativa iniciou-se em 2004/2005, em 31 escolas, e com três cursos, e, gradualmente, foi-se tornando mais ampla, sendo, em 2011, integrada por 130 cursos, distribuídos por 39 áreas de educação e formação; e se, em 2005, os diplomados do ensino profissional representavam apenas 7,9% do total do ensino secundário, em 2010, o seu peso aproximava-se dos 47% (fonte: ANQ/IESE, 2011:20).

Para situar a génese do assinalável e impressionante crescimento da oferta formativa de ensino profissional nas escolas secundárias públicas portuguesas é importante voltar a realçar o impulso político dado pelo governo socialista de José Sócrates (2005-2009),

pois o ensino profissional só se tornou uma realidade consistente nas escolas secundárias públicas em Portugal a partir de 2004. Desde então, a sua valorização e consagração como alternativa às restantes vias educativas - a par do aumento da rede de oferta de cursos, associado à crescente procura dos mesmos -, foram determinantes para a relevância que nas últimas décadas tem vindo a assumir no sistema educativo público português.

2. A Construção da Oferta Formativa na Escola Secundária Pública: os discursos dos gestores escolares

Os dados empíricos que passamos a apresentar e a analisar são de natureza discursiva, consistindo em extractos dos discursos dos gestores escolares por nós entrevistados. A análise de conteúdo do referido material empírico permitiu identificar as principais áreas de preocupação dos gestores escolares (GE), e as lógicas que, de acordo com as suas perspectivas e percepções, se cruzam, e quase sempre se chocam na gestão do complexo *dossier* da definição e construção da oferta formativa na escola pública, em geral, e no domínio do ensino profissional, em particular. Para tornar mais compreensível a apresentação e análise dos discursos recolhidos organizaremos esta secção com base num modelo de resposta a questões de investigação, esperando conseguir, no final do exercício analítico, um quadro interpretativo geral.

Quem são os alunos (origem social) que ingressam no ensino profissional?

Da leitura e análise dos discursos pode concluir-se, de acordo com a percepção e dados sociográficos a que os gestores escolares têm acesso, que haverá a maioria dos alunos que ingressam no ensino profissional é proveniente das chamadas classes populares, ou seja, dos sectores mais desfavorecidos da população portuguesa. Assim sendo, encontramos e reconfirmamos aqui um dado estrutural, uma regularidade social, uma espécie de *lei de bronze* do sistema educativo, que importa analisar de um modo mais próximo e intensivo.

GE1/AE1

"(…) no caso do agrupamento AE1, até atendendo à proximidade e à própria localização das escolas, nós temos uma relativa faixa de alunos com algumas dificuldades em termos económicos, em termos sociais, e, portanto, em termos culturais, e que depois acabam por se reflectir também em termos de aprendizagem e dos próprios resultados. É, também uma escola que tendo alunos daquela faixa citadina (…) freguesias mais urbanas, tem também uma área de influência em freguesias ainda rurais. (…) e, portanto, é com esta população que nós trabalhamos. (…) Aliás nota-se pelo nível educacional, em termos académicos, dos próprios pais/encarregados de educação. Portanto, são níveis habilitacionais relativamente baixos (..)"

GE2/AE2

"(…) a maior parte dos alunos vem de famílias com um nível cultural médio/alto, portanto com escolaridade, muitos pais licenciados, com formação superior, com condições em casa tradicionais boas, com acesso a recursos, nomeadamente a computador, a bibliotecas, a viagens. Claro que neste momento estou a falar em relação à escola sede do AE2, não estou a falar do agrupamento, porque a nível do agrupamento há realidades muito diferentes. (…)

GE3/AE2

"Ora bem há uma grande diversidade de contextos socioeconómicos, culturais, académicos, etc. Portanto, nós temos essencialmente dois grandes grupos de alunos: uns provenientes da zona mais rural, que é mesmo, embora seja já aqui ao lado, e de não estar muito longe da realidade urbana, e depois aqueles alunos (…) que já são alunos mais urbanos, sem dúvida, muitos dos pais até são professores na universidade, são professores, engenheiros, e por aí fora. Os outros são provenientes das freguesias que estão identificadas (…) que embora estejam relativamente perto estão muito longe daquilo que se imagina quando se vai trabalhar para a escola sede do AE2."

GE4/EP

"Recolhi alguns elementos relativamente à aquilo que são as habilitações dos pais dos nossos alunos, e, no 2.º ciclo, quase 62% dos pais tem o 3.º ciclo, como habilitação académica, ou menos. Temos apenas 19% dos pais com ensino secundário. A percentagem de pais com licenciatura, no caso do 2.º ciclo, é de 8%, e vai diminuindo, como era de esperar, esta % de encarregados de educação com o 3.º ciclo, ou menos, vai aumentando à medida que vamos subindo nos ciclos. No 2.º ciclo estamos a falar de 62%; no 3.º ciclo falamos de 66%; no ensino secundário, quase 68%. (…). A grande diferença que nós encontramos aqui na população escolar, nas habilitações académicas dos pais, diria também, como seria expectável, é nos alunos que frequentam o ensino profissional, portanto nos alunos que frequentam o ensino profissional: A % de pais com habilitações académicas iguais ou inferiores ao 3.º ciclo passa a ser de 84%. Portanto, no ensino regular, a média andará entre os 62 e os 67% , no caso do ensino profissional, que, de fato, é frequentado por alunos de classes sociais com menos habilitações académicas, o que tem lógica, tendo em conta a lógica do sistema"

O encaminhamento para o ensino profissional: vocação ou indução?

A análise global dos discursos revela a forte presença de uma ideologia vocacionalista, de pendor meritocrático, que exclui a influência de factores sociais no processo que conduz um segmento muito significativo de alunos para as vias profissionalizantes. São os próprios alunos os únicos responsáveis pelas suas "escolhas"… Todavia, em alguns discursos é evidente o recurso a práticas de indução, enquadradas e "cientificamente" legitimadas por serviços de orientação vocacional que asseguram a "triagem" dos alunos… .

G1/AE1

"O que é que acontece neste momento? Nós olhamos muito para os resultados, olhamos muito para a questão da disciplina, nós olhamos para as dificuldades de presença na escola, através dos vários circuitos que temos, dos professores, dos directores de turma, dos coordenadores ao nível dos estabelecimentos, e vamos tentando encaminhar os casos mais complicados e mais difíceis para os diversos técnicos que nos auxiliam e que estão ao nosso serviço".

"Eu acho que nós, enquanto professores, acabamos muitas vezes por marcar destinos, não é … e é assim, se o aluno não tem o mesmo conceito que eu tenho sobre a escola, portanto, não a valoriza da mesma forma que eu a valorizo, eu, e peço desculpa pela expressão "vou chutá-lo para fora da minha sala…".

" (...) trabalhar com a CPCJ, trabalhar as dificuldades económicas, as dificuldades de carácter social das famílias, e pedir a entrevista da psicóloga, com a triagem das situações mais complicadas, e depois com o encaminhamento para formações complementares, de via profissionalizante, que fossem mais adequadas a estes meninos. Portanto não só promovidas pela própria escola, como o encaminhamento para cursos no IEFP, e outras entidades que fossem mais adequadas às características dos alunos".

"Ao nível secundário procuramos que aconteça exactamente a mesma coisa, que possa haver encaminhamento para formações de carácter mais profissionalizante, e, portanto, procurando que aconteça sempre este enquadramento por parte dos serviços de orientação e psicologia. Nós chamamos-lhe o gabinete de orientação e mobilidade. Não há nenhum aluno do 9.º ano que não passe pelos serviços, precisamente para trabalharmos a sua orientação. É trabalhado em grupo, é trabalhado individualmente, através do preenchimento de inquéritos estandardizados".

GE2/AE2

"(…). São escolhas que os alunos fazem, só pontualmente, por exemplo, ao fim de um 10.º ano é que, às vezes, se se verificar, mas são situações muito pontuais dos alunos que não têm sucesso, e de percebermos que não gosta, fazemos a questão, então gosta do quê? E aí poderá ser apresentada uma outra alternativa, mas, por princípio não. É o aluno que escolhe, e, portanto, é orientado, ou então, às vezes, o que significa que pode ser durante o ano, até porque temos serviço de orientação e psicologia, em que a própria família/o próprio aluno também procuram alguma orientação a esse nível, porque o aluno, de fato, não está a corresponder às expectativas. Embora hajam excepções. Há situações, por exemplo, de filhos de professores que andam nos cursos profissionais, e, portanto, não será por dificuldade em conhecer a diversificação de oferta, não é?! Pelo contrário, têm conhecimento, e, portanto, optam porque querem (…) e deve-se referir isso que muitos alunos optam pelo ensino profissional porque gostam da prática, mas depois, no fim, e fazendo os exames nacionais, vão para o ensino superior".

" (…) Até porque muitas vezes estes alunos que vão para os cursos profissionais, nem todos, já vêm de um trajeto diferente, não do 7/8/9.º ano tradicional, digamos assim, mas dos CEF. São alunos que tiveram uma trajectória um bocadinho diferente, alguns, nem todos. Esses alunos que vinham desses cursos já nem sequer podem ir para os cientifico-humanísticos, porque tinham que ter/fazer o exame nacional de português e matemática, do 9.º ano, e, portanto, isso à partida já limita, essa situação já limita a entrada nos cursos científico-humanísticos. Portanto, eles depois já sabem que só podem seguir aquela via. (..) Outros, pelos resultados dos exames nacionais, que muitas vezes têm a ver com outros contextos, optam também por ir para os cursos profissionais".

GE3/AE2

"(…). Há, embora depois, os mais fraquinhos virão para os cursos profissionais. Eu acho que é uma opção dos miúdos, logo à partida, porque os miúdos, e eles próprios têm a noção … (…)"

Lógicas em Confronto

Lógica 1: centralização política e controlo burocrático

Quem define a oferta formativa?

O ministério da educação, de forma aliás muito apertada, sem concessão de qualquer margem de autonomia às escolas. O objectivo do poder político é assegurar o controlo e a regulação global da definição da oferta formativa dirigida ao ensino profissional.

GE1/AE1

" (…) Até agora havia, ao nível do 2.º e 3.º ciclo, a possibilidade de encaminharmos os alunos para os cursos de educação e formação de jovens, cursos de via mais profissionalizante; existia, também, a possibilidade de formar turmas de percurso curricular alternativo, e nós íamos apostando nos cursos de formação e educação de jovens. Estes cursos, com a política do actual governo, têm vindo a ser drasticamente reduzidos na sua oferta. Enquanto, até aqui, havia alguma facilitação para alunos que integravam estas formações: ter menos que a idade, desde que houvesse motivos justificáveis; ter muitas repetências, desde que houvesse um percurso de algum insucesso, até à data em que eles eram propostos, mesmo não tendo a idade mínima que está na legislação, por regra era autorizada a frequência destes alunos (…)".

"A DREN tem imposto uma limitação cada vez maior (…) sendo que o ano passado aconteceu pela primeira vez, ainda numa fase muito incipiente, os chamados cursos profissionais, que de certo modo serão os sucessores dos cursos de educação e formação, os famosos CEF, não é … famosos, ainda por cima negativamente, e estes novos cursos vocacionais que, para além de uma formação geral e de uma formação científica prevêem a frequência de três áreas vocacionais distintas, e não apenas uma. Claro que

serão menos aprofundadas, tem uma formação em contexto de trabalho, uma prática em contexto de trabalho que é dividida pelas diferentes áreas vocacionais propostas, e o que nós fizemos a semana passada foram anunciados 13 cursos, o que é natural nesta fase ascendente do projeto e numa fase experimental. Este ano saiu uma portaria que alargou a possibilidade, através de candidatura, e nós fizemos uma candidatura também destinada a este tipo de jovens em percursos erráticos e de relativo insucesso no currículo regular, no sentido de os encaminhar. (...) Estamos a aguardar a aprovação".

"Nós já chegámos a ter 3 cursos CEF nos últimos anos, mas já tivemos mais. O ano que passou nós tivemos 2 cursos CEF, porque eram terminantes, ou seja, estavam no 2.º ano, e não nos autorizaram nenhum curso a iniciar, e este ano também não. Cursos profissionais de nível secundário … já tivemos 4 a funcionar, agora temos 3 este ano, e no próximo ano vamos abrir apenas uma área vocacional. Para o ano teremos apenas 2 cursos profissionais a funcionar".

"(…) enquanto funcionou o CAE, o centro educativo de (...), nós procurávamos mobilizar a rede (…), não havia imposição de n.º de cursos. Havia alunos, e os cursos funcionavam, desde que cumprissem as regras para que pudessem funcionar, que tivessem x n.º de alunos, que houvesse recursos humanos disponíveis, recursos materiais, tivéssemos os equipamentos adequados para a realização dos cursos, etc. Desde o ano passado o processo sincronizou-se (…) agora vem a ideia das NUTS, de conceituação de rede destas zonas, e este ano não houve sequer reuniões, apenas houve a disponibilização de uma aplicação informática em que era dito, mais ou menos, o seguinte: a escola o ano passado abriu x cursos, este ano só pode abrir os mesmos; as áreas em que pode abrir estão numa folha que estava disponibilizada, e os cursos iam pintados a vermelho, a amarelo ou a verde. Os pintados a verde eram áreas a promover, e, portanto, a aumentar o montante; os pintados a amarelo era necessário concertar, os pintados a vermelho eram a não aprovar. As áreas a verde, para a NUT (...), eram comércio, agro-pecuária, calçado, têxtil e vestuário, e mais uma outra área"

"Tem vindo cada vez mais a condicionar. Nós estamos a ser empurrados para a validação de resultados, resultados nacionais. Aliás, quer os contratos de autonomia, quer, no nosso caso, o contrato no âmbito do TEIP estão condicionados pelas metas que nos são estipuladas, que estão estabelecidas. Como já referi, submetemos ontem o plano de melhoria 2013/2014, e, nas diversas áreas dos resultados académicos internos, ao nível da classificação interna, ao nível da classificação externa, ao nível da disciplina e da indisciplina, ao nível da percentagem do abandono, não somos nós que estipulamos quais são as metas a atingir, elas são-nos impostas, e, portanto, digamos que a manutenção da contrapartida da administração está dependente das escolas que contratualizam atingirem, ou não, as metas que são impostas pela administração. Não há negociação possível".

GE2/AE2

"Esta escola tem uma característica que é a formação qualificante, a formação profissional, sempre foi, e mantém, e nós nunca, mesmo às vezes sendo acusados de elitistas, por causa dos tais rankings e acesso ao ensino superior, que, de fato consideramos como um sucesso, no entanto nós temos como uma característica da escola a formação profissional, a técnica profissional, nunca descurámos e mantivemos sempre. (…) Claro que a escola sede do agrupamento em termos de parque industrial tem a característica ligada à mecânica, à electricidade, mais recentemente a electrónica e a automação, e tivemos uma evolução natural na electricidade, depois a parte da construção civil, a parte do d*esign*, das artes que é uma vertente muito importante, e depois da formação desportiva, técnico de desporto. Portanto nós mantivemos sempre estas áreas (..). E, ultimamente, até a própria gestão de informática".

"20/25% são alunos do ensino profissional em termos globais, claro (…) nós aqui, durante o dia temos cerca de 1800 alunos, o que é quase incomportável. Dentro do secundário mantivemos sempre a variante técnico profissional, mas em muito menor número, e em termos comparativos com os outros, pronto, mas mantivemos"

GE3/AE2

"(…) nós fomos, durante muito tempo, aí há uns 4/5 anos, éramos a escola que tinha maior oferta para educação de adultos, tivemos muitos cursos EFA, e foi uma fase muito interessante, porque realmente há muita necessidade nessa área, que agora foi totalmente cortada, não é?… De qualquer maneira. Temos tido um CEF, de carpintaria, que permite chegar a esses miúdos que estão mais desadaptados do currículo normal, e que tem tido muito sucesso, porque a maioria dos miúdos tem conseguido emprego no final (…)".

GE4/EP

" (…) a margem de autonomia é, de fato, muito estreita. Quando estamos a falar de ofertas de dupla certificação, formações qualificantes…vai obrigar a escola a ter uma dimensão razoável, em termos de ensino profissional, porque são estas formações que vão acabar por corresponder não apenas aos interesses dos alunos, mas também à forma como eles chegam ao final ao 9.º ano, às taxas de retenção, e à idade com que chegam a determinado nível de escolaridade, que corresponde a um determinado trajeto educativo… A escola tem um exemplo disso, nós temos 8 turmas de ensino profissional do ensino secundário…

Lógica 2: Inserção do ensino profissional nas estratégias de sobrevivência das escolas e professores.

É importante para as escolas terem cursos profissionais? Porquê?

A análise dos discursos permite concluir que, pelo menos para algumas escolas, o que parece estar em causa é mais a sua própria sobrevivência - possibilidade que afecta directamente a preservação de postos de trabalho dos seus professores-, do que o valor intrínseco normalmente atribuído ao ensino profissional.

GE1/AE1

" (…) agora as pessoas começam a preocupar-se com o emprego, mas quando estas preocupações não existiam, a penalização significava que o director não a considerava se lhe desse cursos profissionais para ministrar, e, portanto, este estigma, eu não tenho dúvidas nenhumas que ele continua".

"O que as pessoas querem é ter trabalho, isto é, dá-me qualquer coisa. Agora este dar-me qualquer coisa, do ponto de vista da regulamentação, do ponto de vista daquilo que é o próprio discurso, do ponto de vista da imagem, da ideia que se pretende colocar na sociedade, nas escolas, nas pessoas, em toda a gente, de que nós estamos a fazer tudo para o sucesso…. Esta escola, que é a escola democrática, que acolhe todos, se nós começarmos a empurrar aqueles que não têm o mesmo conceito de escola, aqueles que não olham para a escola da mesma maneira que nós, se nós os empurrarmos, vamos ter uma escola de sucesso, agora vamos ter uma escola de sucesso apenas para alguns. Depois vamos tentar camuflar, caso contrário, ficamos mal nas estatísticas, então vamos fazer os cursos vocacionais, vamos fazer não sei o quê, com maior ou menor cuidado, com formadores, com o IEFP, com formação em alternância, com tudo o que quisermos inventar…"

"Digamos que o grau de autonomia quase que posso dizer que é inexistente, não é? Havia, por parte das escolas, a perspectiva de fazer coincidir a oferta formativa com os recursos humanos adequados que já tinham, para que pudessem manter o seu lugar na escola, o que não era claramente uma boa estratégia, não temos dúvidas acerca disso… ".

" "(…) uma escola de periferia, que tem mais dificuldade em cativar alunos, automaticamente está condenada à morte lenta, ou, enfim, mais apressada, pelo simples facto de que se não tivermos alunos para uma área que é imposta, que não tem procura por parte dos alunos, o problema está resolvido. Para o ano não pode abrir nenhum tipo de oferta, e, portanto, isto é deixar que a natureza resolva a situação.

Concentrar a rede é dizer, neste caso, que apesar de termos recursos humanos, recursos materiais, nós temos instalações, nós temos as condições para podermos abrir determinado tipo de ofertas, é ali que as ofertas vão acontecer... É claro que os alunos, mediante a oferta, terão que ir para aquela escola…". Só vamos ter financiamento para x cursos, não é? … portanto…"

"(…) enquanto funcionou o CAE, o centro educativo de (...), nós procurávamos mobilizar a rede, mas os egoísmos nem sempre acabavam por deixar que a articulação da rede funcionasse, depois cada um… a competição é cada vez maior, não há alunos, e portanto as escolas disputam com todos os argumentos que possam ter à mão

GE2/AE2

"A escola continua a estar preparada para áreas muito específicas, nomeadamente, de mecânica, de construção civil, de electrónica, nós temos aí materiais. Nós nunca descurámos, aqui na escola, essa parte da formação dos alunos, essa procura. Aliás, muitos dos empresários que dão estágios aos nossos alunos foram também cá alunos. Portanto, há sempre essa ligação.

GE3/AE2

"(…) estão a ser cortados, já não nos permitem criar os cursos. Nós temos uma turma que foi autorizada. Sim, sim, sim nós tínhamos duas turmas, e chegámos a fazer outras propostas, porque carpintaria não é muito apelativo (…)".

GE4/EP

"(…) só não temos turmas de CEF no 3.º ciclo porque este ano letivo, presumo eu, que por razões de escassez financeira, e não por razões ideológicas, as turmas CEF foram autorizadas num número muito restrito de escolas, o que nos acarreta problemas muito complicados. Nós tínhamo-nos candidatado a uma turma de educação e formação de jovens, de pastelaria e panificação, de alguma forma a nossa área de eleição, porque temos ótimos formadores, tínhamos uma oficina de pastelaria, cujo investimento foi elevadíssimo, e, de repente, está aí parada, e vamos tentar fazer alguma coisa com ela, para não se estragarem os equipamentos. (…) as turmas estavam constituídas, tínhamo-nos candidatado para aquela turma CEF, e assim que tivemos a resposta definitiva da não autorização da turma CEF, creio que já em agosto… portanto, estamos com muita dificuldade para lidar com isto…".

"A situação é esta: as escolas foram incentivadas pelo Ministério da Educação (…) de alguma forma a se especializarem. Quando se fala em formações qualificantes, e nós tentamos de fato fazê-lo, e tem toda a lógica, porque há investimentos que têm que ser amortizados, e os períodos de amortização, nalguns casos, são bastante longos. Nós temos equipamentos ótimos para multimédia, temos equipamentos interessantes (não são ótimos) para energias renováveis, temos muito bons equipamentos, por exemplo, na área do controle alimentar, pronto, e estas eram as nossas 3 áreas. O que aconteceu este ano? Decidiram definir uma lista de prioridades que não tem lógica nenhuma, é incoerente. Tem uma perspetiva bastante macro do país e das regiões, e não têm em conta que podem haver *clusters* interessantes em determinados locais ".

Conclusão

O projeto *Reformas do Estado, Políticas Públicas e Educação ao Longo da Vida: novas geografias e desigualdades educativas*, está em desenvolvimento, entrando, agora, numa fase mais intensiva de recolha e análise de dados no âmbito de um conjunto articulado de estudos de caso. Na linha de investigação apresentada na presente comunicação, procuraremos recolher informação que permita equacionar e

problematizar, com maior segurança analítica, um conjunto de hipóteses de trabalho relacionadas com as estruturas, as funções, as dinâmicas e os processos em curso ao nível do ensino secundário, no quadro da escola pública portuguesa. Em particular, como decorre dos dados agora apresentados, tentaremos obter uma definição e compreensão mais clara de aspectos, como, por exemplo: a orientação ideológica e os objectivos estratégicos da actual política educativa em relação ao ensino profissional na escola pública; a integração do ensino profissional público em políticas mais gerais de promoção do sucesso escolar e do combate ao abandono da escola; a relação entre o estado (poder político), e as escolas ao nível da definição, regulação e alocação da oferta formativa no âmbito do ensino profissional nas escolas secundárias públicas; as diferentes estratégias adoptadas pelas escolas face aos critérios, aos condicionalismos e às regras impostas pela tutela política no que se refere à abertura de cursos profissionais; a presença e afirmação de interesses e estratégias corporativo-profissionais face ao ensino profissional. Para além destas questões específicas esperamos obter informação que permita avaliar e analisar sociologicamente a pertinência de hipóteses mais gerais e de certo modo já clássicas - mas sempre muito relevantes - acerca do potencial papel da escola, em geral, e do ensino profissional público, em particular, na reprodução da estrutura de classes e da desigualdade social em Portugal.

Bibliografia de Referência

Antunes, Fátima (2013). A via sinuosa: formar uma elite ou educar um povo? Políticas educativas e desenvolvimentos recentes no ensino secundário. In Revista Diversidades, Ano 11, nº40, Região Autónoma da Madeira, Secretaria regional de Educação, e Direção Regional de Educação.

Estanque, Elísio & Mendes, José Manuel (1988). Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Porto. Edições Afrontamento/Centro de Estudos Sociais.

Grácio, Sérgio, Miranda, Sacuntala de & Stoer, Stephen (1982). Sociologia da Educação I. antologia. Funções da Escola e Reprodução Social. Lisboa. Livros Horizonte.

Magalhães, António M. & Stoer, Stephen R. (2002). A Escola para Todos e a Excelência Académica. Maia. Profedições.

Mónica, M. Filomena (1981). Escola e Classes Sociais (antologia). Lisboa. Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

Oliveira, Ângela & Silva, M. António (2013). El trabajo en la nueva economía, in Libro de Atas do VI Congresso de Formación para el Trabajo. Tarragona: Universidad de Barcelona

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). A Escola Pública Pode Fazer a Diferença. Coimbra, Edições Almedina.

Silva, M. António (2012). A Educação/Formação em Tempos Financeiros. In Carlos V. Estêvão (Org.), *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade*, pp.29-67.Brasil: Editora CRV

O CENTRO E AS PERIFERIAS EDUCATIVAS. DEAMBULAÇÕES SOBRE O ESCOLAR E O NÃO-ESCOLAR NO ARQUIPÉLAGO CULTURAL DA CIDADE

José Augusto Palhares

Universidade do Minho
jpalhares@ie.uminho.pt

Resumo

A cultura e a educação são, na atualidade, simultaneamente objetos e desafios a apelar à descompartimentação analítica, em relação aos quais a sociologia da educação deverá ser chamada a pronunciar-se. Um primeiro passo apela à superação da ordem burocrática-analítica que estrutura as relações entre o escolar e o não-escolar, exigindo uma nova hermenêutica do chão cultural da cidade e a consequente problematização do universo tripartido da educação. Tal démarche pressupõe olhar os cantos e os recantos da cidade com a acutilância rasteadora dos sentidos e das diversas inscrições do cidadão no seu seio, de modo a que se exponha a artificialidade das fronteiras entre a educação e a cultura, entre o escolar (formal) e o não-escolar (não-formal e informal), entre o sujeito e o contexto. O passo seguinte obrigar-nos-á a descodificar as lógicas que sustentam o fluxo das transações e tensões entre o centro e as periferias educativas, pondo em evidência as hierarquias, as parcerias e os programas institucionais que alimentam o quotidiano das crianças, jovens e adultos. Por conseguinte, procuraremos nesta comunicação ilustrar que: i) a atual política educativa tende a remeter o jovem à condição de aluno, subjugando-o às lógicas de um ofício mais reprodutor e cognitivista; ii) a hegemonia do escolar tende a apartar os jovens de outras esferas culturais e significativas da cidade; iii) as instituições educativas e culturais tendem a desenvolver relações intermitentes, contribuindo de forma desigual para a construção das subjetividades e da cidadania democrática; iv) a cultura e a educação, que deveriam alimentar uma cumplicidade recíproca, oferecem-se a desiguais apropriações, traduzindo as distintas experiências em distintas mais-valias na sala de aula. Para suportar esta abordagem iremos fazer-nos valer do capital reflexivo e empírico acumulado no âmbito da dimensão de um projeto de investigação intitulada "Reformas do Estado, políticas públicas e educação ao longo da vida", em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho, mobilizando sobretudo dados recolhidos através de entrevistas semi-diretivas realizadas a diretores de escolas (publicas e privadas), a dirigentes e atores de instituições do terceiro setor.

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

10
Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL EM CONTEXTOS DE REFORMAS

Márcio Adriano de Azevedo[1]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil.
marcio.azevedo@ifrn.edu.br

Resumo

O presente artigo é resultado de participação em mesa redonda sobre educação de adultos e educação não formal, realizada no XII Congresso da Sociedade Portuguesa em Ciências da educação. Optamos por discutir a educação de pessoas jovens e adultas, denominação usada pela ANPED, no Brasil, abordando alguns aspectos político-ideológicos e socioeconômicos sobre as concepções que induzem às políticas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, nomeadamente a partir dos anos de 1990, com enfoque na reforma educativa, a qual induziu aos países da América Latina a investirem em programas e projetos de qualificação e de alfabetização. Nesse sentido, abordamos ainda aspectos da revisão bibliográfica desenvolvida nos estudos de Pós-Doutorado, cursado na Universidade do Minho, bem como em recentes investigações coordenadas no âmbito do IFRN/Brasil, com financiamento do CNPq.

Palavras-chave: Politicas educativas. Educação de adultos. Educação não formal.

1 Introdução

Retomando e considerando os conselhos do António Nóvoa, na conferência de abertura deste congresso, sobretudo por considerar-me um jovem investigador, gostaria de expor as minhas considerações nesta mesa, tendo como referência: 1) aquilo que *conhecemos com os olhos no País*, portanto, no geral, a partir da realidade brasileira; no particular, com base na experiência do estado subnacional (Rio Grande do Norte); e, em específico, os estudos e investigações desenvolvidos por meio da Universidade e do Instituto Federais naquele estado. Nesse sentido, trataremos, mesmo que sucinta e rapidamente, do que temos produzido e praticado com a *responsabilidade da ação*.

Optamos por discutir a educação de pessoas jovens e adultas (denominação usada pelos membros do GT 18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, do qual participamos), abordando alguns aspectos político-ideológicos e socioeconômicos sobre as concepções que induzem às políticas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, nomeadamente a partir dos anos de 1990, com enfoque na reforma educativa, a qual induziu aos países da América Latina investirem em programas e projetos de qualificação e de alfabetização, em particular para aqueles com pouca escolarização. Logo, abordaremos alguns aspectos da revisão bibliográfica desenvolvida nos estudos de Pós-Doutorado, cursado recentemente por meio da Universidade do Minho, bem como em recentes investigações coordenadas por nós, com financiamento do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq).

É importante ressaltarmos que nos inspiraremos em Lima (2007) para a apresentação do que intitulamos de *entre a mão direita e a mão esquerda* da educação de pessoas jovens e adultas

[1] Pós-Doutor em Educação, com especialidade em Sociologia da Educação pela UMinho/Portugal. Doutor em Educação, com especialidade em políticas e gestão da educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência

no Brasil. Perdoem-me, porque, na verdade, em função do tempo, apresentaremos *alguns dedos de cada mão*. Para simplificar, optaremos pelos *indicadores*. Atento e em concordância com uma das exposições de Almerindo Afonso neste evento, não me respaldo numa suposta fatalidade sociológica para discutir as políticas educativas para pessoas jovens e adultas no Brasil. Mas, ao analisá-las, indicaremos, em meio às contradições, alguns horizontes e desafios.

2 Educação de jovens e adultos no contexto de mudanças socioeconômicas, políticas e administrativas

Os avanços e descontinuidades das ações decorrentes das políticas educativas para jovens e adultos no Brasil refletem aquelas induzidas e implementadas no contexto geral da América Latina e no Caribe, pautando-se em processos demográficos, socioeconômicos, políticos, culturais e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX, como a reestruturação produtiva, conduzida pela economia global e informacional, com enfoque neoliberal.

A propósito, identificamos que as últimas décadas do século XX, especialmente os anos 1990, foram marcadas pela globalização da economia mundial, selando também um processo emergente de evolução tecnológica, cuja base se organizou em torno da informação, compreendida como a revolução tecnológica[2], inaugurando, dessa maneira, um processo no qual a mente humana se torna fonte direta de produção, como enfatizam os estudos de Castells (1999, p. 52), ao afirmar que:

> [...] as novas tecnologias da informação difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação [...].

Não obstante, Castells (1999) reconhece que essa propagação informacional é seletiva e excludente socialmente, pois milhares de sujeitos, como jovens e adultos, são privados de seu acesso funcional, como os moradores de favelas e áreas rurais do mundo inteiro. Na verdade, é o capital que detém, proporciona e/ou limita o acesso à informação e às novas tecnologias para alicerçar o seu sistema econômico e ideológico. Nessa perspectiva, os estudos de Santos (2004, p. 28) mostram que:

> [...] a informação instantânea e globalizada por enquanto não é generalizada e veraz porque atualmente intermediada pelas grandes empresas da informação. [...] A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico. [...] Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso.

Com o mesmo entendimento, os estudos de Schaff (1995) vão destacar que a sociedade informacional e global desloca-se da possibilidade de um progresso científico a serviço de toda

[2] Ao referir-se a essa revolução, Schaff (1995, p. 43-44) ressalta que estamos incluídos em um contexto denominado de a "sociedade da informática". Para Santos (2004, p. 23), "[...] produziu-se um sistema de técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária [...] Na história da humanidade, é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir instantaneamente [...]".

humanidade, como um bem comum, para atender aos preceitos que interessam ao capital. Isso define inclusive, um modelo de política que se submete ao mercado, no qual os grandes atores são as empresas globais, que determinam um quadro obsoleto para os que estão à margem do poder, conforme proposições de Santos (2004). Com a emergência dessa nova realidade econômica, que redimensiona o papel do Estado-Nação, o mercado global articula novas formas de poder, no qual o "[...] nacional, o regional e o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural [...]" (GANBOA, 2001, p. 96). Nesse sentido,

> Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico. Não pretendendo aprofundar este tema por agora, quero, a mero título de exemplo, nomear algumas outras: *Estado–reflexivo*, *Estado-activo*, *Estado-articulador*; *Estado-supervisor*; *Estado-avaliador*; *Estado-competidor*. São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado […] (AFONSO, 2001, p. 25).

A propósito, percebemos que a reforma do Estado, seja qual for a sua designação, visa ao predomínio de estruturas mundiais de poder que, na visão de Ianni (2002, p. 226), são:

> [...] as corporações transnacionais, o Grupo dos 7 (G7), a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outras, que operam de cima para baixo, à revelia dos povos e coletividades que compõem a maioria da população mundial.

Esses agentes, além de negociarem empréstimos em grande parte do mundo, desempenham o papel estratégico de orientação e de reestruturação socioeconômica, além de induzirem fortemente a formulação e implementação de políticas sociais, como as da área educacional. Em estudos anteriores já referidos, Ianni (1993, p. 130) ressalta que instituições, nomeadamente o FMI e o Banco Mundial, "[...] têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais [...]", a exemplo do que aconteceu no Brasil a partir dos anos de 1990, inclusive, na educação.

Em sua abordagem sobre o projeto educativo, Torres (2003) ressalta a influência do Banco Mundial sobre o caráter formador e estratégico da educação. Afirma Torres (2003, p. 125) que, nos últimos anos, ele tem ocupado o espaço "[...] tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação". A interferência dessa instituição financeira firma-se, dessa forma, como garantia de exequibilidade da formação educacional nos padrões definidos pelos interesses vigentes. Ante o exposto, as perspectivas para a educação nos países da América Latina e Caribe apresentam-se de forma sombria na visão de Ganboa (2001, p. 100-101), quando diz:

> O ideário de "Mais e melhor educação para todos" parece ser uma frase em extinção na maioria dos países da América Latina, inseridos num mundo onde os computadores, a *internet* e a informação são os eixos por onde passam as transformações e as possibilidades dos sujeitos terem acesso a eles. [...] Na conjuntura atual, determinada pela globalização da economia e a escalada do Proto-Estado Global, os Estados nacionais dos países periféricos e, dentre eles, os da América Latina, entram em crise e com eles surgem perspectivas sombrias para a educação pública.

Analisando os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012), identificamos

CEPAL e da UNESCO (1992), acena para diversos compromissos firmados com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nela estão explícitas orientações aos países da América Latina para que se desenvolvam, efetivamente, políticas educacionais, a fim de atender às perspectivas do desenvolvimento socioeconômico no atual estágio de financeirização do capitalismo.

Sobre essa perspectiva, o Banco Mundial definiu algumas metas, dentre as quais, a apresentação de resultados, o fortalecimento da autonomia escolar e a inovação na sua capacidade gerencial, bem como a capacitação de professores à luz de parâmetros técnicos decorrentes daqueles que orientam a economia. No período de 1991 a 1995, destacamos três reuniões[3] realizadas entre o Banco Mundial e os Ministros da Educação de países da América Latina e do Caribe, nas quais se firmaram os principais acordos da reforma educativa.

No PROMEDLAC (Reuniões dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe) IV, realizado em Quito/Equador (1991), estabeleceram-se compromissos no sentido de investir na formação de recursos humanos e fortalecer iniciativas sociais; promover o desenvolvimento educativo concernente aos desafios do mercado, da equidade social e da democratização política; executar mudanças nos processos de gestão da educação, com ênfase na administração e no planejamento; desenvolver mecanismos e estratégias que proporcionassem a integração de diversos setores, a fim de compartilhar as responsabilidades com a educação; e formular novos currículos, a fim de atender aos princípios básicos de aprendizagens, estabelecidos em Jomtien (1990), para tornar a prática pedagógica das escolas mais significativa.

Em Santiago/Chile (1993), na reunião do PROMEDLAC V, os Ministros da Educação acordaram em destinar mais recursos e melhorar a sua aplicação à educação; promover a modernização da gestão educacional, a profissionalização e a melhoria do funcionamento das escolas; priorizar e oferecer qualidade à educação básica, inclusive nos processos de ensino-aprendizagem; *investir na educação de jovens e adultos*; e envolver os meios de comunicação no processo educacional, como agentes educativos.

Na reunião de Kingston/Jamaica (1995), o PROMEDLAC VI discutiu a agenda intitulada de transformação educativa. Desse modo, estabeleceram-se mecanismos de controle e de medição para acompanhar e comparar os níveis de competência e de indicadores da evolução do desempenho das escolas, bem como utilizar essas informações para melhorar a qualidade da educação. Discutiram-se, ainda, ações que poderiam propiciar a valorização dos docentes e, assim, o seu desempenho funcional.

Apesar de os acordos enfatizarem a educação em um contexto mais amplo, as atenções para as ações da reforma educativa voltaram-se para a Educação Básica e, no Brasil, especificamente, para o Ensino Fundamental. As diversas estratégias, programas, projetos e ações que empunhavam as reformas educativas, a partir dos anos de 1990, concentraram-se em quatro eixos: a) gestão; b) qualidade e equidade; c) profissionalização docente; d) financiamento, como apontam os estudos de Gajardo (1999). Na prática,

> A expansão dos sistemas públicos de educação em estruturas sociais marcadas por acentuada heterogeneidade cultural e profundas desigualdades econômicas realizou-se em contextos de restrição ao investimento público e reproduziu modelos pedagógicos seletivos e anacrônicos, o que repercutiu negativamente sobre a aprendizagem e os resultados escolares, fazendo com que significativa parcela da juventude empobrecida

[3] Reuniões do PROMEDLAC (GAJARDO, 1999). Em março de 2001, ocorreu a última reunião, isto é, o PROMEDLAC VII, em Cochabamba. Nesse evento, as instituições promotoras e os participantes analisaram os resultados e a evolução dos 20 anos do projeto principal de educação na América Latina e Caribe, os desafios e perspectivas em âmbito político, social, econômico e cultura, em que se desenvolveria a educação na região no período de 2001-2006, bem como foram feitas recomendações sobre as políticas de educação para o início do século XXI.

> do continente tivesse trajetórias educativas descontínuas e acentuado atraso escolar (DI PIERRO, 2008, p. 370).

Desse modo, percebemos que a realidade do cenário das políticas de educação no Brasil, no geral, e para a modalidade de jovens e adultos, em particular, insere-se no marco comum das demais políticas sociais desenvolvidas pelos governos da região latino-americana, qual seja, em contextos de reformas e de redefinições do papel do Estado que, sob a égide do neoliberalismo, que se desresponsabilizavam de cumprir e atender aos direitos constitucionalmente garantidos, como a educação pública para todos, gratuita e de qualidade social (AFONSO, 1999; DI PIERRO, 2010; BRASIL, 2013).

Mesmo diante dos desafios e entraves, à luz dos estudos de Di Pierro (2009), é possível delinearmos algumas iniciativas – contínuas e descontínuas – no que diz respeito à regulamentação, diretrizes, investigações, estudos técnicos, formulações e implementações voltadas às políticas, programas e projetos voltados aos jovens e adultos no Brasil, sobretudo a partir de março de 1990, com a Conferência e a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). Assim as delineamos pelos seguintes demarcadores políticos:

a) Os Programas de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PAEBA) desenvolvidos em Salvador (1993-1998), República Dominicana (1993), Honduras (1997-2000), Nicarágua (1997-2000), Paraguai (2000)[4] e Peru (2003), com suporte técnico e financeiro da Agência Espanhola de Cooperação;

b) O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1981-2000);

c) O Projeto Educação para Todos (1990-2015);

d) A Cúpula das Américas (1994-2010);

e) As Reuniões dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe (PROMEDLAC), em particular o PROMEDLAC V, realizado em Santiago, no Chile (1993), cujas discussões e debates sustentaram compromissos de se investir na educação de jovens e adultos;

f) O relatório Jacques Delors[5] (1996);

g) O Fórum de educação para Todos (Dacar/Senegal – 2000);

h) Os Objetivos do Milênio, da Organização das Nações Unidas (2000-2015);

i) O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (2002-2017);

j) A Cúpula Ibero-Americana (2002-2017);

k) O Decênio das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012); e

l) O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2008-2015).

[4] Nos anos de 2009 e 2010 tivemos a oportunidade de participarmos de cooperação técnica internacional junto ao Paraguai, no contexto do Projeto de Cooperação para o Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai, cujas ações foram desenvolvidas em parceria com aquelas no âmbito do PAEBA. A cooperação ocorreu por meio da Agência Brasileira de Cooperação, dos Ministérios da Educação do Brasil e do Paraguai, e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

[5] De acordo com Lima (2007, p. 23), o "Relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) representa ainda uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que pensam

Vale ressaltar ainda como marco histórico no âmbito das políticas para jovens e adultos a realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA), que ocorrem em continentes e países diferentes.

A primeira foi realizada na Dinamarca (1949), cujos debates deram ênfase às particularidades da educação de adultos, condições de vida e tolerância à diversidade dos sujeitos.

A segunda CONFITEA foi sediada em Montreal, no Canadá (1960). Nesta se discutiu a necessidade de os países desenvolvidos contribuírem com a melhoria dos processos de aprendizagens juntos às pessoas adultas.

Já a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão (1972), e os debates ressaltaram a importância de se ampliarem os conceitos de educação, reconhecendo que tal processo, além de ocorrer em espaços não escolares, estende-se ao longo da vida, sendo, portanto, a educação indispensável ao desenvolvimento sob os diferentes aspectos.

No ano de 1985, ocorreu na França a IV CONFINTEA, e teve como ponto crucial o debate sobre a necessidade de a educação de adultos reconhecer as histórias de vidas e leituras de mundo dos sujeitos. Discutiu-se também, naquele ano, a importância de a educação ser um processo com qualidade social.

A V Conferência foi realizada em Hamburgo, no ano de 1997. Com enfoque diferente das demais, o evento contou com expressiva participação de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. Com a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos reconheceu oficialmente que os processos de aprendizagens ocorrem em contextos escolares e não escolares. Foi nesse evento que os participantes reafirmaram que o desenvolvimento deve estar centrado no ser humano e no respeito integral aos direitos humanos, possibilitando, assim, o desenvolvimento justo e sustentável.

Em 2009, a VI CONFITEA foi sediada no Brasil, no estado de Belém, cujos debates reavaliaram os principais pontos da V Conferência, enfatizando a necessidade de criação de instrumentos de advocacia legais para a educação de adultos, além de reforçar os compromissos que não foram plenamente assumidos, como a implementação de políticas de educação que promovam a educação de adultos com qualidade social.

3 Políticas, programas e projetos para a educação de jovens e adultos no Brasil: o que indicam?

Em meio aos entraves, lutas e conquistas, podemos demarcar que as ações voltadas à educação para jovens e adultos por meio dos sistemas oficiais ou educação do sistema, conforme define Gadotti (2001a), respaldam-se, de um lado, no marco legal, estabelecido a partir dos anos de 1980, com a Constituição Federal e, de outro, no conjunto de ações governamentais materializadas em programas e projetos. Ainda de acordo com Gadotti (2001a), podemos identificar a educação de adultos não formal[6], geralmente vinculada a organizações não governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, bem como a educação popular[7], resultado do "[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e

[6] Em vez de educação não formal, Tavares (2010) prefere definir a educação em espaço não escolar.

[7] "No Brasil e em outras áreas de América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. [...] é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência

instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico" (GADOTTI, 2001a, p. 30).

Para Freire (2001), a educação de adultos popular é mais abrangente do que as demais, visto que, segundo explicita o autor, alguns programas vinculados aos sistemas oficiais de educação, sejam de alfabetização ou de profissionalização, "[...] são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular" (FREIRE, 2001, p. 16).

No conjunto das experiências sob as diferentes concepções e diretrizes político-administrativas e pedagógicas, ou mesmo com base em relatórios técnicos sobre a educação de jovens e adultos, os estudos de Azevedo (2014), Bandeira (2001), Borges (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Gadotti (2001b) assim podem descrever suscintamente, e sem nos aprofundarmos, as trajetórias e os percursos da educação de jovens e adultos no Brasil:

a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947);
b) SIRENA (1958), que desenvolveu o programa de escolas radiofônicas em todo o País, como decorrência da Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos;
c) Movimento de Cultura Popular – MCP (1960);
d) Centros Populares de Cultura – CPCS da UNE (1961);
e) A campanha *De pé no chão também se aprende a ler* (1961), criada pela Secretaria Municipal de Natal/RN, na gestão do então prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes (Secretário de Educação);
f) Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB, com o apoio do Ministério da Educação (1961);
g) Movimentos da ação católica, conhecidos como JAC, JEC, JIC, JOC e JUC;
h) Ação Popular – AP (1962);
i) Plano Nacional de Alfabetização (1963);
j) *Quarenta horas de Angicos*, no Rio Grande do Norte (1963), cujo cinquentenário foi celebrado em 2013[8];
k) CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Anos de 1960);
l) Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1985);
m) Serviços de Educação de Jovens e Adultos – SEJA –, implementado em 1989 pela Secretaria Municipal de Porto Alegre;
n) No mesmo período e sob a influência das ideias freireanas, podemos descrever também o movimento das escolas comunitárias de Olinda, em Pernambuco, destacando as experiências da Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias;
o) FUNDAÇÃO EDUCAR (1985-1990);
p) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990);
q) Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, o qual surgiu em 1989, em São Paulo, sendo idealizado pelo educador popular Pedro Pontual e por Paulo Freire, à época à frente da Secretaria Municipal daquele estado;
r) Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1996);
s) Projeto SESC LER (1998).

Ao enfatizar os programas e projetos de alfabetização no Brasil, Di Pierro (2001) mostra que, ao longo das últimas quatro décadas, o ensino público de nível básico para a população jovem ou adulta foi caracterizado como um serviço desconcentrado. Na verdade, em que pese mencionar os anos de 1950 a 1980, em outros estudos da própria Di Pierro e de Graciano (2003), bem como nos postulados de Afonso (2010) e de Costa (2013), percebemos que nas décadas subsequentes, quais sejam, os anos de 1990 e os anos 2000, as iniciativas públicas – governamentais e não governamentais – na maioria dos casos continuaram a promover ações desconcentradas, assistencialistas e descontínuas para os jovens e adultos no Brasil[9], visto que a União transferiu suas responsabilidades aos estados e municípios, "[...] sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos" (COSTA, 2013, p. 72).

A título de ilustração, podemos destacar que, na lógica privatista perseguida pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso a partir dos anos de 1990, o Programa Alfabetização Solidária, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Formação de Atendentes de Enfermagem (PROFAE) geralmente privilegiaram ações compensatórias, aligeiradas e minimalistas do ponto de vista da alfabetização e de formações sólidas para a elevação dos níveis de escolaridade, bem como de inserção para o mundo do trabalho (COSTA, 2003; SALES, 2012). Vale destacar que, no contexto de lutas dos movimentos sociais nos anos de 1990, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi uma conquista plausível para jovens e adultos no Brasil (AZEVEDO, 2013). Nessa perspectiva, identificamos que:

> Ao longo da segunda metade dos anos 1990, novos agentes da sociedade civil, como centrais sindicais de trabalhadores e fundações empresariais, incorporaram-se ao rol dos provedores de programas de Educação Básica de Jovens e Adultos. Nesse mesmo período, a palavra *parceria* incorporou-se ao vocabulário desse campo educativo, passando a ocupar lugar de destaque no discurso dos mais diversos atores sociais e agentes governamentais. A noção de *parceria* passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entres governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias para o desenvolvimento de movimentos de alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2001, p. 327).

Nos anos 2000 e em particular nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, estudos ressaltam que, apesar de alguns avanços como a criação da Diretoria de Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)[10] e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), inclusive reconhecido pela UNESCO (2008) como uma importante iniciativa governamental, outras iniciativas como o Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Escola de Fábrica, bem como o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), inscrevem-se naquelas iniciativas de

[9] Investigação coordenada por Azevedo (2013) mostra que, além de não terem coesão político-pedagógica, os programas e projetos voltados à educação de jovens e adultos geralmente são implementados sem observar algumas exigências mínimas, como a contratação de professores com perfil adequado, isto é, com formação inicial e continuada.

[10] Atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

caráter compensatório e descontínuo (CARVALHO, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Tais perspectivas, além de serem contraditórias ao que a sociedade vem discutindo nos diferentes espaços públicos de debates, como nos Fóruns Estaduais e nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), também se distanciam das orientações de organismos como a UNESCO (2010), visto que:

> As crescentes exigências de conhecimentos e habilidades para a inserção no mundo do trabalho, na economia e na vida cidadã na atual sociedade do conhecimento impõem a ampliação da escolaridade dos jovens, bem como do acesso à educação e formação técnica e profissional. Mostra o *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2010* que os países desenvolvidos estão próximos de universalizar a educação secundária e têm avançado na oferta de educação e formação técnica e profissional nesse nível ou na educação superior. *Para os demais países, entretanto, essas metas representam ainda desafios, às vezes, de grande monta* (UNESCO, 2010, p. 6, grifos do autor e nosso).

De fato, o próprio documento de monitoramento da UNESCO (2008) mostra que o compromisso do Brasil de atingir a meta de 50% na redução do analfabetismo de jovens e adultos até 2015 já não seria possível e que a perspectiva seria postergada para 2015, caso os programas e as demais iniciativas não descontinuassem, o que não vem ocorrendo nem para a elevação dos níveis educativos como para a inserção ao mundo do trabalho, conforme mostram os estudos de Soares (2006), Pinheiro e Barbosa Junior (2010) e Oliveira (2012).

Cabe ressaltar aqui que os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos são importantes espaços sociopolíticos para a intensificação das lutas e dos debates sobre as problemáticas que cercam essa modalidade educativa, em particular as das políticas públicas. O primeiro Fórum EJA foi instituído no Rio de Janeiro, em 1996, durante encontro com educadores e pesquisadores envolvidos com a educação de jovens e adultos. Atualmente, todos os estados da Federação já possuem o Fórum, sendo 26 estaduais, 1 distrital e 50 regionais (URPIA, 2009). De acordo com Paiva, os Fóruns de EJA "[...] têm resistido, como uma dessas alternativas, aos desdobramentos constantes que obstruem os caminhos em construção na EJA, sedimentando, com a própria matéria que desaba, novas fundações" (2009, p. 62).

No que diz respeito ao marco legal para a educação de jovens e adultos no Brasil, percebemos que a Constituição Federal de 1988, também intitulada de Constituição Cidadã, dispõe sobre a educação como direito e obrigatoriedade escolar, refletindo-se na legislação educacional brasileira. Isso foi importante porque recuperou o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930, conforme enfatiza Paiva (2009). Isso foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual reiterou o direito à educação, os direitos constitucionais para a população jovem e adulta (art. 4º). Ademais, a educação de jovens e adultos, de acordo com a LDB, é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamentais e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo, rompendo assim com a ideia de ensino supletivo, conforme observa Paiva (2009).

Entretanto, em que pesem as garantias constitucionais, tanto Paiva (2009) quanto Costa (2013) observam retrocessos no que diz respeito aos direitos, visto que a Emenda Constitucional 14/96 alterou o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, induzindo que o ensino fundamental possa atender aos jovens e adultos, mas não em caráter de obrigatoriedade, sob o argumento de que não se podem obrigar adultos e jovens além dos 14 anos a frequentar a escola, *se não o fizeram na idade própria*[11]. "Não resta dúvida de que a emenda 14/96, foi um duro golpe contra

[11] Essa ideia contrapõe-se à ideia de que a educação é um processo que se desenvolve ao longo da vida, conforme ressaltam os estudos de Delors (2003), e de que a formação humana deve ser constante, visto a inconclusão humana (FREIRE, 2011). Na verdade, o que percebemos é uma ideia de "[...] formação e aprendizagem ao longo da vida

o processo inclusivo de jovens e adultos ao sistema educativo, uma vez que tirou o compromisso do Estado com essa população" (COSTA, 2013, p. 76).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o financiamento da educação foi focalizado no ensino fundamental, comprometendo outros níveis e modalidades de educação, como a infantil e a de jovens e adultos.

Em dezembro de 2006, na perspectiva de superar os impasses causados pelo FUNDEF, foi aprovada a Emenda Constitucional 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse sentido, partia-se do princípio de que o FUNDEB iria abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, criando a expectativa de que a educação de jovens e adultos seria contemplada com financiamento específico e que os investimentos obedeceriam a critérios de equidade. Entretanto,

> [...] isso não aconteceu, pois a Lei Federal N° 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, acabou oficializando a histórica discriminação sofrida pela EJA. Isso se explica porque o valor aluno/ano destinado a EJA em 2007 era de R$ 662,40, inferior 42,86% em relação ao aluno de ensino fundamental e 71,43% em relação ao aluno de ensino médio. Para sacramentar a injustiça oficial, a mesma lei estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15% do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade (COSTA, 2013, p. 79).

As limitações à educação de jovens e adultos também são identificadas no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Inclusive, após os vetos presidenciais aos recursos em 2001, as metas e as diretrizes para essa modalidade educativa foram comprometidas no que diz respeito à construção social do direito, conforme observa Paiva (2009). Mesmo com o FUNDEB e com o debate sobre o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), os desafios ainda estão postos tanto aos processos de alfabetização e de letramento quanto de inserção ao mundo do trabalho de jovens e adultos no Brasil. Observamos assim que:

> O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos. Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito (DI PIERRO, 2010, p. 944).

A autora destaca que as políticas públicas decorrentes do Plano Nacional de Educação (2011-2020) – o qual já deveria estar em vigor – deve conferir materialidade a ideias mais apropriadas de alfabetização e educação básica com qualidade social, implicando assim a necessidade de articular devidamente as oportunidades de qualificação profissional e de acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação. Para tanto, é necessário ampliar o financiamento destinado à educação de jovens e adultos e superar a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam, bem como rever os currículos e as práticas pedagógicas voltadas a essa modalidade educativa.

---

performatividade competitiva que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação (LIMA, 2007, p. 20). Adverte, "[...] Além da questão econômica, a [...] instrumentalização da educação de adultos incide numa grave [...]

Ainda no que diz respeito ao marco legal, ressaltamos também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme o Parecer da Câmara de Educação Básica, nº 11/2000, nas quais foram estabelecidas as três funções, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo esta última de extrema importância, superando assim o caráter compensatório na educação de jovens e adultos, além de retomar a ideia de educação permanente (CARVALHO, 2009).

No contexto mais contemporâneo do governo Dilma Roussef, além da continuidade das iniciativas implementadas por Luís Inácio Lula da Silva, como o Programa Brasil Alfabetizado e o PROEJA, considerável parte das ações de qualificação profissional voltadas aos jovens e adultos decorrem do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Este programa tem sido motivo de debates e análises em espaços de interesses como os citados a seguir.

Na arena político-administrativa, entre os dispositivos de sua lei de criação, é um programa que visa à expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011).

Na arena acadêmico-científica, defende-se que é uma retomada da proposta neoconservadora, a exemplo do que ocorreu nos anos de 1990, conforme explicitam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Desse modo, o programa poderá comprometer o ensino médio integrado como prioridade, desresponsabilizando os estados com a sua oferta por meio de forte indução à forma concomitante. Afirma-se ainda que se trata de uma iniciativa que provocará uma intensificação da precarização e fragmentação do trabalho docente nas redes públicas de educação, inclusive com a concessão de bolsas de remuneração adicional para o trabalho nas atividades (ANPED, 2011).

Ao tratar sobre o assunto no último Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em setembro de 2013, no município de Natal/RN, Anelise da Silva, representando o posicionamento construído coletivamente pelos Fóruns de EJA do Brasil na Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), enfatizou:

> Somos contrários ao PRONATEC, primeiramente, pelo seu caráter privatista e contrário às deliberações construídas na I CONAE, pois, da forma em que se estrutura hoje, o financiamento do mesmo pelo Governo Federal significa realocar dinheiro PÚBLICO para iniciativa privada. [...] Somos contrários ao PRONATEC por entendermos que esse programa reforça o lugar da subalternidade das camadas populares, pois fortalece a concepção que vê para as elites, uma formação holística e de cultura geral, já para as camadas populares uma educação de cunho técnico, para garantir a qualificação mínima para o mercado de trabalho. [...] Somos contrários ao PRONATEC, pela completa desarticulação entre o "percurso formativo" oferecido à população (e diga-se de passagem, de qualidade duvidosa, sem nenhum tipo de crivo social) e a garantia do direito à Educação Básica, contemplado na constituição. [...] Assim, convidamos o MEC, por meio da SECADI, a fazer conosco esta adesão conceitual, pois avaliamos que não há lugar para a EJA no PRONATEC (ANELISE DA SILVA, 2013, p. 12).

Anelise da Silva (2013) explicita o pensamento progressista em torno da educação de jovens e adultos, isto é, o da importância da luta e da pressão dos movimentos sociais e sindicais junto ao Estado, conforme ressalta Torres (2001), associado ao desejo utópico de se vislumbrar a educação com enfoque central no ser humano, como possibilidade de transformação, a qual não ocorre sem a formulação e implementação de políticas públicas de Estado, garantindo assim os princípios constitucionais do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social, conforme a sociedade vem defendendo nos diferentes espaços, como nos Fóruns de EJA, nos ENEJA e no âmbito das Conferências Nacionais de Educação (2009; 2014).

É imperativo superar ideias preconceituosas de que o sujeito da educação de jovens e adultos é aquele estigmatizado de atrasado, irregular, fora da idade própria. Nessa direção, Paiva (2009) problematiza, ao observar que as iniciativas governamentais e não governamentais, salvo os movimentos de base, funcionaram na maioria das vezes induziu ao estigma. "A ferida, a chaga; erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas" (PAIVA, 2009, p. 42).

4 Considerações finais

No Brasil, a implementação de políticas, planos e programas como os que se destinam à educação de jovens e adultos, sobretudo aquelas mantidas pelos sistemas oficiais de educação, ainda se caracterizam por ações compensatórias, fragmentadas, descontinuadas e superpostas, sem que se alterem as condições estruturais ou mesmo político-pedagógicas e as práticas que delas decorrem. Na perspectiva da qualidade social, cuja educação deveria ser garantida pelo Estado como direito pleno à cidadania, podemos parafrasear Anelise da Silva (2013), questionando e problematizando constantemente qual o lugar da educação de jovens e adultos na política educacional brasileira e quando as concepções reducionistas e compensatórias poderão ser superadas. Para elevar os níveis de alfabetização, de escolaridade e de inserção no mundo do trabalho sob outra lógica que não seja aquela exclusivamente a mercantil e compensatória, a educação deve ser um processo sólido e amplo, direito público subjetivo garantido pelo Estado brasileiro e com qualidade social, permitindo, assim, a transformação dos sujeitos jovens e adultos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, dez. 1999.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 34ª reunião anual. **Texto da moção sobre o PRONATEC apresentada pelos GTs 9, 18, 5, 11**. Natal, out. 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Diretrizes político-curriculares para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entre o polegar e o indicador. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. 2013, Natal. **Palestra...** Natal: UFRN, 2013.

_____ (Coord.). **Indicadores para a qualidade social na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade**: relatório técnico-científico. João Câmara: CNPq/NEPED-IFRN, 2014.

_____; SILVA, Lenina Lopes S. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras. **Holos**, Natal/RN, v. 2, ano 28, p. 250-260, maio 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>. Acesso em: jun. 2012.

BANDEIRA, Carmen Lúcia B. O movimento das escolas comunitárias de Olinda-Recife. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-104. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2014 – o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento-referência**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego,o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http//: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012 /Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidades e experiências: potencializando a educação de jovens e adultos (EJA). In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64. (Coleção Estudos em EJA).

CASTELLS, Manuel. **A era da informação.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. Disponível em:< http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4 _educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. Brasília: Cortez, 2003.

DI PIERRO, M. Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____ (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

_____; GRACIANO, M. A. **Educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, M. Asagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-18. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: _____; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 29-40. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

_____. O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: _____; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 91-96. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas em América Latina**:** balance de uma década. **OPREAL**, [s.l.], n. 15. set. 1999.

GANBOA, Silvio Sanchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 59, p. 389-393, ago. 1997.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

_____. **A sociedade global**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Org.). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64. (Coleção Estudos em EJA).

PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro (Coord.). **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. Natal: KMP, 2010.

PRADO, Edna Cristina do. Políticas públicas federais para a educação de jovens e adultos: um olhar sobre a reforma dos anos 90. In: MELO, Adriana Almeida Sales de; PRADO, Edna Cristina do. (Org.). **Educação, história, política e educação de jovens e adultos**. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 77-94.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHAFF, Adam. **A sociedade da informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Anelise da. Qual o lugar da EJA no MEC? Mesa Temática do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. 13. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2013, Natal. **Debate...** Natal: ENEJA, 2013.

SILVA, Francisco Canindé; SAMPAIO, Marisa Narcizo. "50 anos de Angicos: memória presente na educação de jovens e adultos" - "40 horas de Angicos: alguns ensinamentos de seus "coautores". In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 36. 2013. Goiânia: **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. 30 p.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 19-28. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-186.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2010.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum EJA Bahia**: implicação na definição da política pública da educação de jovens e adultos. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania), Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2009.

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar.

COMUNICAÇÃO

O papel da imprensa escrita na construção de políticas de aprendizagem ao longo da vida: o caso da Iniciativa Novas Oportunidades

Ana Paula Natal [1], Mariana Gaio Alves [2]

[1] Agrupamento de Escolas da Cidadela, Cascais, natal.anapaula@gmail.com

[2] UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa, mga@fct.unl.pt

Resumo

Em Portugal, a *Iniciativa Novas Oportunidades* constituiu-se como um elemento crucial de uma política centrada na aprendizagem ao longo da vida que amplamente mobilizou a população. Considerando que a interação com os *media* contribuiu significativamente para a construção desta política educativa, analisamos e discutimos perspetivas que estiveram em jogo nos discursos de *opinion makers* publicados em três jornais—Público, Correio da Manhã e Expresso—, entre 2005 e 2013. Recorrendo à *análise do discurso* desvendamos formas de capital que os atores mobilizaram, lógicas que sustentaram e pontos críticos que assinalaram, apresentando resultados preliminares de uma investigação em curso.

Palavras chave: aprendizagem ao longo da vida, iniciativa novas oportunidades, discurso, *media,* políticas educativas

1. Introdução

Em Portugal durante a primeira década do século XXI, à semelhança do que acontecia um pouco por toda a Europa e noutras partes do mundo, teve lugar um conjunto significativo de iniciativas de política educativa que assentavam em novas formas de conceber o papel do conhecimento numa economia cada vez mais globalizada e competitiva que exigia novas formas de governação dos Estados e da educação.

Inserida neste âmbito, e alicerçada em grande medida em políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), surgiu em 2005 a *Iniciativa Novas Oportunidades* (INO), desenvolvida pelo XVII Governo Constitucional. Esta iniciativa política registou uma adesão significativa de um público jovem e adulto, bem como despertou o interesse dos *media*, os quais mantiveram o assunto em agenda durante um longo período.

Nesta comunicação pretendemos explorar a forma como a INO foi interpretada no espaço público por um conjunto de *opinion makers* (OM), as formas de capital que estes mobilizaram, os pontos críticos que assinalaram, as tensões que evidenciaram em torno das medidas tomadas, os interesses e as ideologias dominantes. Contudo, o interesse da pesquisa apresentada vai para além deste âmbito restrito, pois pretende contribuir para explicitar os processos de interação entre os meios de comunicação social e a educação e, assim, clarificar alguns aspetos da construção das políticas educativas.

A investigação que estamos a desenvolver baseia-se no pressuposto de que a imprensa escrita desempenha um papel fundamental nos processos de formulação, interpretação e implementação das políticas educativas, designadamente porque a qualidade da argumentação no espaço público, o conhecimento que os atores detêm do jogo que se joga em vários campos sociais e os capitais que mobilizam, são fatores determinantes quer da forma como interpretam os problemas quer dos efeitos dos seus discursos nas práticas de outros agentes. Assim, numa primeira secção contextualizamos a forma como Portugal interpretou as orientações europeias em termos de política educativa de ALV e abordamos, de modo muito sucinto, o papel da comunicação social nos processos de regulação das políticas educativas.

A segunda parte da comunicação encontra-se dividida em duas seções: explicitamos a metodologia de pesquisa aqui apresentada, que se integra numa investigação mais ampla, e apresentamos alguns dados preliminares relativos ao debate desenrolado nos jornais por OM em torno da INO.

Na última secção, discutimos os resultados à luz dos pressupostos teóricos que suscitaram a pesquisa e assinalamos as suas implicações e limitações.

1.1 A INO

As alterações que ocorreram no espaço europeu nas últimas décadas, em termos de *governança*, transformaram a Europa num ator ativo e relevante na área da educação. A Cimeira de Lisboa teve aqui um papel fundamental e com vista a atingir o objetivo estratégico para a primeira década do milénio de tornar a União Europeia (UE) na "economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" (Conselho Europeu - Lisboa, 2000) foram sublinhadas como áreas-chave: melhorar a empregabilidade e a qualificação dos trabalhadores e conferir uma maior prioridade à ALV como componente básica do modelo social europeu. A ALV emergiu, assim, "como o principal lema das políticas educativas europeias no início do século XXI" (Alves, 2010, p. 9), assumindo-se como um dos vetores fundamentais na produção de uma força de trabalho mais produtiva e competitiva. A partir de 2005, na sequência de avaliações intercalares a programas que vinham sendo desenvolvidos no âmbito da UE, a ALV foi considerada a única via para atingir os objetivos da Agenda de Lisboa (Dale, 2008).

Porém, a multiplicidade de entendimentos quer em torno da ideia de ALV (Alves, 2010; Dale, 2008; Neves, 2010), quer da forma como os sistemas educativos a deveriam incorporar, conduziu a uma diversidade de modelos de implementação das orientações europeias (Neves, 2010). No caso português, se bem que tivessem sido feitos progressos substanciais em matéria de educação e formação nas duas décadas anteriores, persistia em 2005 um insuficiente nível médio de qualificação da população, por comparação com a grande parte dos países da UE e da OCDE. Quando analisadas por um outro prisma, as estatísticas e outros dados contextuais mostravam, também, que a população portuguesa estava subcertificada: as pessoas possuíam competências adquiridas em contextos exteriores aos sistemas educativos que demonstravam profissionalmente, mas que não eram reconhecidas nem estavam certificadas. Por conseguinte, o XVII Governo Constitucional de maioria parlamentar de Partido Socialista (PS), a quem coube a responsabilidade da governação do país a partir daquela data, considerou que se impunha uma intervenção política sustentada de modo a "acelerar fortemente a qualificação dos portugueses, tendo em vista a convergência com os países mais desenvolvidos" (MTSS & ME, s.d., p. 2).

É neste contexto que foi implementado, em finais de 2005, o programa INO, enquanto medida de política educativa inserida no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, com o desígnio de elevar o patamar de qualificação geral dos portugueses para o nível do ensino secundário. Assente em dois pilares, um dedicado aos jovens e outro aos adultos, a estratégia delineada tinha como pressuposto uma relação positiva forte entre o investimento na produção de capital humano e a (melhoria dos níveis de) empregabilidade, esperando-se o consequente reflexo na promoção de maior igualdade social e no desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

No eixo de ação Adultos foi definido, como principal objetivo, a qualificação de base da população adulta que havia ingressado na vida ativa com baixos níveis de escolaridade. Estabeleceu-se a meta de qualificar 1 milhão de adultos ativos até 2010, sendo que o reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens não formais e informais dos indivíduos ao longo e ao largo da vida foi uma das estratégias implementadas que adquiriu significativa relevância. Os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que em 2001 eram apenas 6, passaram a 98 em 2005. (http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf, consultado em 10.01.2010) e, em 2007, integraram a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) sob a responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Apesar dos processos de RVCC não terem uma duração predeterminada, a ANQ e o Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) contratualizavam anualmente com os CNO metas quantitativas respeitantes ao número de alunos inscritos, de encaminhamentos e de adultos certificados (Almeida, 2011).

Por sua vez, o eixo de ação Jovem inseriu-se no âmbito do compromisso de cooperação europeia em matéria de ensino e formação profissional com o objetivo de melhorar o desempenho, a qualidade e a atratividade do ensino e da formação profissionais, assumido por Portugal na Declaração de Copenhaga[1], em 2002. Com as medidas a implementar, pretendia-se "adequar a oferta formativa do secundário às expectativas dos jovens" (Rodrigues, 2010, p. 95) e promover a estratégia de "diversificar os sistemas de ensino e garantir a atractividade das vias vocacionais" (Pereira et al., 2011, p. 3), com o objetivo de inverter a tendência do número de jovens que não havia concluído o ensino secundário e, simultaneamente, valorizar as aprendizagens proporcionadas por este nível de ensino. As metas estabelecidas no programa consistiam em atingir, em 2010, metade das vagas em vias profissionalizantes no total do ensino secundário, de modo a envolver mais de 650 mil jovens em cursos técnicos e profissionais e garantir que, até 2010, fosse proporcionado o acesso a vias profissionalizantes que permitissem concluir a escolaridade obrigatória a todos os jovens em risco de abandonar o sistema de ensino.

Em 2012, com o XIX Governo Constitucional de coligação entre Partido Social Democrata e CDS-Partido Popular, a política de educação de adultos entrou numa nova fase e o ensino profissional sofreu alterações: a 28 de março de 2013, a Portaria nº135-A extinguiu os CNO e regulamentou a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP); além disso, a avaliação dos formandos em processos de RVCC foi alterada, o ensino recorrente foi recuperado, deu-se uma retração na oferta de cursos de Educação e

[1] A Declaração de Copenhaga de 2002, realizada no âmbito da cooperação europeia na área da educação e formação profissional, comprometeu os Estados-Membros, que se propuseram introduzir mecanismos de transparência semelhantes aos adotados no processo de Bolonha (The Copenhagen Declaration, retirado de http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf em maio de 2013), a reforçarem a componente de formação profissional e a considerá-la uma prioridade (Pereira et al., 2011).

Formação (CEF), assim como se introduziram, ainda que a título experimental, os cursos vocacionais para jovens, entre outras mudanças.

1.2 Os meios de comunicação social no processo de construção das políticas educativas

A INO foi uma medida amplamente publicitada e discutida nos meios de comunicação social. Uma extensiva campanha, associada ao slogan mediático *Aprender Compensa* que reflete a lógica da prática do campo jornalístico, foi concretizada na televisão, jornais, rádio e outdoors publicitários. Tanto esta campanha quanto os elevados níveis de adesão dos portugueses à INO despertaram o interesse da opinião pública e atraíram a atenção de atores dos vários campos sociais, jornalístico, político, académico, entre outros, que participaram no espaço público e argumentaram em torno do assunto.

Nos processos de construção das políticas educativas os *media* assumem um papel importante, pois são espaços públicos privilegiados de debate e luta discursiva em torno de questões de interesse público (Graber, 2003). Por um lado, dada a sua função de *mediação* permitem que se estabeleça uma dinâmica de fluxos de produção, circulação, interpretação e receção, ainda que descontínuos e assimétricos (Couldry, 2008), que condicionam a formulação dos problemas, a implementação e a interpretação das políticas. Por outro lado, pela sua função de *mediatização*, exercem um papel importante nos processos de obtenção de poder por parte dos agentes, pessoas e instituições, devido à forma como o seu envolvimento altera e formata as relações (Mazzoleni & Schulz, 1999; Rawolle, 2010; Strömbäck, 2011; 2013) e influencia as práticas dos agentes situados em campos sociais distintos (Rawolle, 2010).

Na opinião de Rönnberg, Lindgren, e Segerholm (2012, p. 1) "the media considerations increasingly affect education policy within the intermediate space between the sphere of formal political agency and the public" nomeadamente porque condicionam os temas em discussão, deixando alguns de fora, (re)conceptualizam os problemas de acordo com os interesses em jogo e moldam a forma como a opinião pública reflete sobre os assuntos e como interpreta o conhecimento e os acontecimentos, como explicam, designadamente, os estudos sobre os *efeitos* dos *mass media*.

Por sua vez, como os discursos são um elemento estrutural do espaço público, como afirma Hansotte (2008), o acesso aos *mass media* é limitado (Schudson, 2002; van Dijk, 2009), pois nem todos os cidadãos possuem um conhecimento sobre os assuntos que viabilize uma "consciência discursiva" (Melo M. B., 2009, p. 61) que permita racionalizar discursivamente as suas ações, assim como nem todos possuem outro tipo de capital, económico, social, ou simbólico que legitime a sua intervenção (Bourdieu, 1991/2012). Tomemos, por exemplo, o caso dos OM, colunistas ou comentadores que participam nos diversos espaços de opinião, designadamente dos jornais, cujo posicionamento Figueiras (2005) intitulou de "clubismo" pelas características altamente seletivas e criteriosas no recrutamento dos seus membros. Tratam-se, na sua generalidade, de indivíduos originários do campo académico, político, económico ou jornalístico, possuidores de elevado volume de capital escolar, cultural, social e simbólico, os quais na sua maioria emitem opinião também noutros meios de comunicação social. Fazem uso do prestígio e da legitimidade—assentes numa dialética de conhecimento e reconhecimento (Stack, 2010)—de que são portadores e pelos quais são reconhecidos, convertendo o seu capital em ganhos, designadamente acréscimo de capital social e simbólico, e, deste modo, "as tomadas de posição não se situam no 'universo do puro desinteresse'" (Melo M. P., 2005, p. 598).

2. Metodologia

Considerando a INO enquanto política educativa produzida (também) na interação com os *media,* analisamos e discutimos perspetivas que estiveram em jogo nos discursos e na argumentação publicados sob a forma de opinião em três jornais, no período compreendido entre 2005 e 2013: (a) *Público*, diário de referência em Portugal (Faustino, 2004); (b) *Correio da Manhã* (CM), diário de imprensa popular (Faustino, 2004) com maior tiragem em Portugal[2]; e (c) *Expresso*, semanário de referência em Portugal.

A pesquisa incide sobre uma amostragem, recolhida no caderno principal de cada um destes jornais, donde constam: (a) todos os artigos de opinião publicados sobre a INO pelo semanário *Expresso*; (b) os artigos de opinião publicados em dias de número par pelo jornal *Público*; (c) os textos de opinião publicados em dias ímpares pelo CM; e (d) ainda alguns artigos que foram publicados noutros dias e que tenhamos considerado particularmente relevantes para o estudo.

Os 17 artigos analisados que compõem o *corpus* da pesquisa encontram-se distribuídos, por jornal de publicação, data e autor como se indica na Tabela 1.

Tabela 1: composição do corpus de pesquisa

Jornal de publicação	Data	Autor
CM	23.05.2012	Mário Nogueira
Público	22.05.2007	Santana Castilho
	06.12.2008	José Pacheco Pereira
	30.12.2008	Rui Fiolhais
	07.07.2010	Luís Capucha
	07.07.2010	Rui Baptista
	07.07.2010	Equipa Editorial
	23.10.2010[3]	Luís Capucha
	11.01.2012	Rui Baptista
	28.03.2012	António José Seguro
	19.05.2012	Equipa Editorial
	16.02.2013	Luís Capucha
Expresso	21.05.2011	Maria de Lurdes Rodrigues
	21.05.2011	Pedro Adão e Silva
	03.06.2011	Roberto Carneiro
	24.09.2011	Valter Lemos
	07.07.2012	Daniel Oliveira

Na análise deste corpus, seguimos o método para a *análise do discurso* de textos da imprensa escrita jornalística proposto por Anabela Carvalho (2000) que se baseia na premissa de que através da desconstrução e reconstrução de um texto é possível identificar interesses do autor e ideologias políticas dominantes (Carvalho, 2000). Para tal, o método inclui uma análise textual que abrange seis dimensões— descritores de superfície e organização estrutural, assuntos, agentes, linguagem e retórica, estratégias discursivas e posições ideológicas—, uma análise sincrónica-comparativa e uma análise diacrónica. Os dados que a seguir apresentamos resultam da síntese efetuada às análises textuais realizadas a cada texto individualmente e do cruzamento das perspetivas apresentadas por autores e por jornais.

[2] Segundo os "Indicadores Anuário da Comunicação" publicado pela OberCom (http://www.obercom.pt/client/?newsId=12&fileName=imprensa_11_12.pdf, consultado em 29.09.2013)
[3] Em entrevista conduzida pela jornalista Bárbara Wong

3. Resultados

Os artigos do jornal Público têm em média 600 palavras, variando entre as 300 e as 1300; no semanário Expresso, a dimensão média é de 500 palavras e varia entre 270 e 600, sendo o artigo de Daniel Oliveira o de menor dimensão. O artigo publicado no diário CM contém apenas 184 palavras.

No que respeita a datas de publicação dos artigos, verificamos que, no caso do jornal Expresso e em termos de opinião, o assunto só foi abordado em maior profundidade a partir de maio de 2011, no quadro dos debates eleitorais relativos às legislativas de 05 de junho de 2011 que conduziram à constituição do XIX Governo Constitucional. Por seu lado, o jornal Público manteve o assunto em agenda pelo menos desde 2007, com períodos de maior intensidade em 2010 e 2012. Já o CM parece ter dado menor importância ao assunto, em termos de opinião de comentadores, pois encontrámos apenas uma publicação datada de 2012.

3.1 Os OM e as formas de capital

À exceção dos editoriais contidos neste *corpus*, que não estão assinados e, por isso, traduzem a opinião da equipa editorial, os restantes artigos publicados pelo jornal Público estão assinados pelos respetivos autores, ora utilizando o perfil profissional institucional (a academia em alguns casos) ora recorrendo à sua filiação político-partidária. Já os artigos de opinião do jornal Expresso contêm, no subtítulo, a categoria institucional que cada autor utiliza na opinião que emite, exceto o de Daniel Oliveira (jornalista e comentador político regular deste jornal) que indica apenas um endereço electrónico e o de Pedro Adão e Silva que não possui qualquer outra referência, além do nome do autor. No CM, Mário Nogueira assina o artigo como Secretário-Geral da FENPROF.

Um aspeto comum aos três jornais é o facto de todos estes OM serem figuras públicas bem conhecidas do público português, nomeadamente (a) por fazerem opinião com regularidade em diversos *media*, como é o caso, por exemplo, de Pedro Adão e Silva e Daniel Oliveira; (b) por terem exercido cargos políticos na área da Educação em governos anteriores, como é o caso de Roberto Carneiro, Santana Castilho, Maria de Lurdes Rodrigues e Valter Lemos; (c) por integrarem ou terem feito parte de estruturas desconcentradas de ministérios, como é caso de Luís Capucha como diretor da ANQ; ou ainda (d) por terem exercido ou exercerem à data da publicação cargos políticos relevantes, enquanto deputados ou secretários-gerais de partidos políticos ou estruturas sindicais.

Em suma, o elevado capital, escolar, cultural, social, político e mediático destes OM não só legitimaram a sua opinião e credibilizaram a argumentação, como conferiram a essas opiniões maior valor simbólico. Aliás, o estatuto institucional assumido pelos próprios autores no final do texto (professor do ensino superior, historiador, docente de uma universidade, secretário-geral, gestor ou presidente de determinada estrutura ou programa), ou chamando à atenção no subtítulo do "chapéu" usado pelo autor no discurso (ex. ministra da Educação do XVII Governo, ex. Secretário de Estado da Educação e do Emprego e da Formação Profissional, Coordenador da equipa de avaliação externa), tem também em consideração esse efeito na opinião pública.

3.2 Os assuntos, linguagem e retórica

Os assuntos concretos em torno da INO, tratados por estes OM, dizem maioritariamente respeito à educação e formação de adultos e à ideologia, estratégia e ação dos

governantes. Nomeadamente são abordados: (a) os processos de RVCC e a respetiva avaliação das aprendizagens, (b) a adesão dos adultos à INO e a consequente mudança que a sua mobilização em torno da aprendizagem projetou na sociedade, (c) o impacto da certificação na vida pessoal e profissional dos adultos e na empregabilidade, (e) a avaliação da INO, (f) as questões orçamentais, e ainda (g) o ensino recorrente. O eixo-Jovem, não obstante ter sido referido por alguns autores, foi omitido pela maioria, notando-se, por exemplo, que os CEF foram abordados apenas por um autor e os cursos profissionais mencionados superficialmente por cinco autores. As críticas à forma como alguns agentes argumentaram sobre a INO no espaço público, a interação entre os campos político e jornalístico e a questão da equidade no acesso ao ensino superior foram assuntos também discutidos nestes textos.

Em termos de linguagem e retórica, encontrámos nestas publicações uma amplitude significativa, ainda que todos os autores tenham apresentado um discurso que expressou uma orientação clara da respetiva opinião sobre os assuntos que abordaram. Destacamos, de seguida, alguns aspetos mais significativos.

Alguns autores utilizaram uma linguagem formal e desenvolveram a argumentação de uma forma racional, sem fazerem uso de uma expressividade que diminuísse o poder da exposição através do raciocínio crítico; neste aspeto são de assinalar os artigos de Maria de Lurdes Rodrigues e de Roberto Carneiro, com a particularidade, no caso deste último autor, de se desenvolver uma argumentação em torno da defesa da avaliação da INO que visa claramente um público com um capital escolar elevado. Outros autores recorreram a uma linguagem bastante conotativa, com adjetivação ou recursos estilísticos que utilizaram tanto na formulação da opinião como na elaboração da respetiva argumentação; destacam-se aqui Rui Baptista e Santana Castilho, sendo o discurso do último autor ímpar neste aspeto.

Por seu turno Valter Lemos, quando argumentou sobre a agenda do XIX Governo Constitucional, fê-lo de uma forma muito mais apelativa do que quando se referiu às medidas de política educativa implementadas pelo XVII Governo, nas quais se reviu. Também Pedro Adão e Silva apresentou uma linguagem formal na parte do texto em que se referiu à INO e bastante mais conotativa quando se reportou ao discurso de Pedro Passos Coelho em campanha eleitoral. Já na entrevista que Luís Capucha concedeu ao Público, que não se trata de uma transcrição direta de uma entrevista oral, é de registar a forma sucinta, clara e bastante incisiva como a jornalista colocou as perguntas e o formato bastante conciso das respostas do entrevistado que emitiu o seu parecer e procurou esclarecer e acrescentar informação, permitindo ao leitor melhorar o seu conhecimento sobre a INO e (re)orientar a sua opinião. Por seu lado, Daniel Oliveira recorreu a alguns recursos estilísticos, o que constitui um aspeto a que já nos habituou no seu discurso, os quais conferem um cunho pessoal ao seu estilo de escrita enfatizando o seu ponto de vista, nomeadamente quando faz uso da ironia a propósito de situações que envolvem o poder político.

3.3 Estratégias discursivas e posições ideológicas

Procurámos sistematizar os resultados em função do posicionamento de cada autor perante a INO. Assim, o debate no jornal Expresso foi bastante homogéneo no que respeita à posição—favorável—dos cinco autores (Pedro Adão e Silva, Maria de Lurdes Rodrigues, Roberto Carneiro, Valter Lemos e Daniel Oliveira), em relação à INO. Note-se que três destes OM tiveram uma intervenção significativa na criação, implementação e avaliação da INO. De qualquer modo, o enfoque da argumentação de cada um foi distinto e o objetivo principal foi claro: tratava-se de esclarecer a opinião pública, clarificando uma série de aspetos polémicos, mas sobretudo visando influenciar a

agenda do XIX Governo, de modo a dar continuidade à política de educação de adultos que consideraram estar em risco nesta legislatura.

Pedro Adão e Silva (21.05.2011), em pleno período de campanha eleitoral, sublinhou a mudança cultural que a INO estava a introduzir na sociedade portuguesa e a importância da qualificação para a competitividade da economia, devendo, no seu entender, ser esta a sua finalidade. O autor assumiu uma posição muito crítica do discurso de Pedro Passos Coelho em período de campanha eleitoral que, na sua opinião, encobria interesses eleitoralistas.

Maria de Lurdes Rodrigues (21.05.2011) realçou o grau de exigência da avaliação de adultos no âmbito da INO e o papel destes no desenvolvimento do país. Os processos de RVCC "existem há muito e em muitos países", e Portugal apenas se atrasou na sua generalização. Admitiu "falhas" no sistema, passíveis de correção, mas que não justificavam as "críticas destrutivas" e o posicionamento da "direção do PSD".

Na mesma linha de Pedro Adão e Silva, considerou que a INO criou oportunidades para Portugal fazer a recuperação do défice de qualificação e "melhorou a vida das pessoas", tornando o país "mais moderno e mais justo" pelo que não deveria ser interrompida por questões políticas e ideológicas.

O artigo de Roberto Carneiro (03.06.2011) foi publicado dois dias antes das eleições legislativas. Defendeu a avaliação efetuada ao eixo Adultos da INO pela equipa que coordenou. Rejeitou "o estigma de 'facilitismo' lançado sobre as NO" e as discussões em seu redor que, na sua opinião, serviam apenas "querelas" eleitorais; argumentou em torno da validade da metodologia de avaliação sublinhando o respetivo caráter científico e inovador. O autor (a) lembrou o diagnóstico que precedeu à INO, (b) sublinhou o facto de a INO dar continuidade a políticas que estão em vigor em Portugal há mais de 40 anos, (c) chamou a atenção para a importância dada a nível internacional à educação informal e não formal, e (d) destacou a expressão pública alcançada pela INO.

Tal como Maria de Lurdes Rodrigues, o autor assumiu uma posição crítica sobre a forma de fazer política em Portugal em tempo de propaganda eleitoral: sublinhou que cabe ao Estado um papel fundamental na qualificação dos portugueses e apelou ao consenso para "consolidar um programa de requalificação maciça dos portugueses e a implantação gradual de um sistema de aprendizagem vitalícia".

Valter Lemos (24.09.2011) recorreu à OCDE para legitimar a sua argumentação em torno da defesa de políticas educativas implementadas pelos XVII e XVIII Governos. Além de mostrar o seu acordo relativamente à generalização do ensino profissional às escolas secundárias, salientando o facto do relatório da OCDE 2011[4] já referir alguns efeitos positivos desta medida, dedicou também atenção à avaliação da INO. Criticou o ministro da Educação e da Ciência por querer "avaliar o programa já avaliado por uma equipa científica independente". Em termos ideológicos, sublinhou a necessidade de continuar a combater a desigualdade de oportunidades e o défice de qualificação que ainda persistiam.

Daniel Oliveira (07.07.2012), por seu lado, destacou o papel importante dos processos de RVCC na vida de pessoas, pelo facto de verem oficialmente reconhecido pelo Estado o conhecimento adquirido no trabalho ao longo da vida. Mas considerou que a massificação dos processos de RVCC trouxe problemas que tinham de ser corrigidos.

No jornal Público as vozes foram bastante dissonantes. Santana Castilho (22.05.2007) criticou a INO, teceu fortes críticas à atuação do primeiro-Ministro, José

[4] O autor não refere o título do relatório: "Perspetivas da Educação: Indicadores da OCDE 2011"

Sócrates, e ao XVII Governo; privilegiou o saber académico e escolar e priorizou formas clássicas de validar as aprendizagens. Recorrendo a dados de uma entidade europeia, que não especifica, o autor interrogou-se sobre o que teria acontecido, "para tão grande mudança de atitude, em tão escasso tempo?" e, em resposta, argumentou: "Da multiplicidade de factores que integram uma possível resposta, destaca-se o oportunismo e a leviandade com que se [o Governo] procura popularizar e facilitar o que suporia trabalho acrescido e sacrifício pesado".

O autor assinalou problemas no desfasamento entre os objetivos preconizados no eixo Adultos e as respetivas estratégias, nos recursos humanos dos novos CNO, na celeridade dos processos de obtenção de certificação escolar e na forma de avaliação dos adultos.

Pacheco Pereira (06.12.2008) revelou uma posição favorável à ideia da INO mas de preocupação com o percurso da sua implementação. Salientou a necessidade de monitorizar a INO, no que respeita ao impacto na empregabilidade e na competitividade, sem a qual, no seu entender, a certificação não teria qualquer utilidade.

Censurando, tal como Santana Castilho, a forma como dizia que José Sócrates usava a INO—"a politização e governamentalização da iniciativa" visível na "obsessão pelas estatísticas e os números redondos […] a condição básica de exigência de certificação"—, Pacheco Pereira criticou os meios de comunicação social e exortou os jornalistas a reagirem ao "padrão comunicacional de subserviência ao poder.

Rui Fiolhais (30.12.2008) assumiu uma posição claramente a favor da INO, publicitando o QREN-POPH e assumindo, assim, um ponto de vista institucional. Sublinhou o sucesso do eixo Jovem enquanto medida educativa e formativa de dupla certificação e enfatizou o impulso que a dupla certificação poderia dar em termos profissionais.

Na opinião de Rui Baptista (07.07.2010 e 11.01.2012) os CEF criaram um sucesso artificial. A sua argumentação baseou-se essencialmente em afirmações proferidas por outros autores no espaço mediático. Em 2012 congratulou-se com a ideia do fim da INO e mostrou-se confiante com as alterações que esperava ver implementadas pelo XIX Governo. Reforçou a questão da deficiente qualidade nos processos de certificação em ambos os pilares da INO e apelou à alteração da forma de ingresso ao ensino superior[5] que, do seu ponto de vista, não era um processo equitativo.

Luís Capucha publicou a sua opinião no jornal Público, pelo menos três vezes (07.07.2010, 23.10.2010 e 16.02.2013). Demonstrou, de um modo geral, uma posição muito crítica da política do XIX Governo relativa aos processos de RVCC e enalteceu a agenda dos governos anteriores. Colocou a tónica na mudança que a INO produziu na sociedade e congratulou-se com os resultados obtidos que permitiam a convergência com os objetivos da Europa.

Na entrevista dada ao Público em 2010, unicamente sobre o eixo Adultos, o autor teve oportunidade de responder a problemas levantados por Santana Castilho os quais, do ponto de vista da entrevistadora Bárbara Wong, eram também preocupações manifestadas no espaço público por essa altura. Luís Capucha porque era diretor da ANQ à data, agarrou a oportunidade e, entre outros aspetos, reforçou o facto do reconhecimento e da validação implicarem também qualificação com valor social, sublinhou que "o primeiro pilar da qualidade é a quantidade" e que as competências eram de facto demonstradas pelos formandos em processo RVCC.

A questão do valor social da qualificação e do uso da certificação como "elevador social" foi também abordada pelo autor, partilhando do mesmo ponto de vista de Daniel

[5] Aspeto que já havia sido alvo de atenção e de crítica por parte de Santana Castilho em 2007.

Oliveira de que "há uma democratização mal tolerada do acesso aos diplomas escolares".

Relativamente aos efeitos da INO na empregabilidade, questão também rebatida por Valter Lemos, Capucha refere que a mesma "constituiu um fator de proteção face à grave crise de desemprego" pois não aumentou o desemprego entre os diplomados pela INO.

Em 2013 o autor voltou a emitir opinião sobre os processos de RVCC congratulando-se, por um lado, pelo facto de estes terem sido contemplados no projeto de Portaria que criou os CQEP e, por outro lado, criticando veementemente as alterações introduzidas. Deixou ainda uma preocupação relativamente ao reduzido financiamento dos CQEP.

António José Seguro (23.03.2012) fez um discurso claramente político, de enaltecimento da política educativa do período de governação socialista dos anos anteriores. Salientou que o PS assumiu *a causa* da defesa da Escola Pública e sublinhou o papel da INO na promoção de maior igualdade. Destacou como aspeto positivo a diversificação das modalidades de educação e formação de adultos.

A equipa editorial do jornal Público dedicou pelo menos dois editoriais à INO (07.07.2010 e 19.05.2012). Em 2010 apresentou um posicionamento relativamente favorável à INO no que concerne ao eixo Adultos, essencialmente pela adesão que suscitou nos portugueses. Mas, não deixou de afirmar que talvez uma grande parte da população tivesse feito um uso pouco ético da INO "na tentativa de obter um grau académico sem esforço nem conteúdo" e como meio de ascensão social.

Em jeito de resposta ou de antecipação a críticas relativamente ao uso político dos resultados da INO por parte do Governo, nomeadamente porque nesta mesma data o jornal Público divulgou uma notícia sobre o balanço que o XVII fez da INO, estes autores tomaram posição sobre o assunto: "É óbvio que os números hoje revelados pelo Governo para exprimir o sucesso do seu programa devem ser despidos da tentação da propaganda". Não obstante, em 2012, a propósito dos processos de RVCC, esta equipa voltou a associar os elevados níveis de adesão dos adultos à INO à facilidade na obtenção de uma certificação pois foi esta a leitura que fez da forma como a sociedade os interpretou. Os resultados, na sua perspetiva, foram "discutíveis" e os custos "elevadíssimos". Destacou a necessidade de continuar a desenvolver políticas de educação de adultos, sugerindo a recuperação do ensino recorrente.

Mário Nogueira (23.05.2012) no jornal CM fez um discurso em que se colocou claramente do ponto de vista de um militante sindical, em defesa da classe docente e da escola pública e em desfavor da política educativa do XIX Governo. No que à INO diz respeito, o autor assumiu uma opinião favorável ainda que, eventualmente pelo espaço exíguo que foi reservado ao artigo, não tivesse sido suficientemente fundamentada.

4. Discussão e conclusão

O debate que decorreu nos jornais Público, Expresso e CM evidenciou as tensões que se colocaram com a implementação da INO, designadamente no que respeita aos processos de RVCC e à adesão dos portugueses ao Programa, sublinhando a complexidade do processo de construção das políticas educativas.

O eixo Jovem da INO foi remetido para segundo plano ou até omitido no discurso de alguns OM em prol da visibilidade do eixo Adultos e em particular dos processos de RVCC, sendo este aspeto mais evidente no Expresso. Aliás, neste jornal a ênfase foi colocada predominantemente no eixo Adultos; a perspetiva apresentada mostrou-se favorável à INO e a tónica foi posicionada na necessidade do estabelecimento de um compromisso que viabilizasse a continuidade de políticas de educação e formação de

adultos que não dependesse dos ciclos governativos. Já no jornal Público as opiniões divergiram no debate sobre cada um dos pilares da INO.

Os autores deram visibilidade à componente da INO que mais valorizava as dimensões não formais e informais de ALV e na qual residia a maior inovação educativa desta política—os processos de RVCC—; porém, a argumentação em torno da exigência de um exame como instrumento de avaliação indispensável à validação do conhecimento, as dúvidas sobre o papel da função formativa nestes processos e a defesa do relançamento do ensino recorrente, evidenciaram uma tensão entre conceções educativas tradicionais e inovadoras, como refere Pires (2010). De qualquer modo, alguns aspetos negativos assinalados aos processos RVCC dizem respeito à implementação da INO, designadamente a desadequação do perfil dos formadores e dos técnicos aos objetivos do eixo Adultos, a expansão acelerada do número de CNO, a contratualização de metas a atingir anualmente e a forma como os resultados foram utilizados politicamente.

Como aspetos positivos, relacionados expressamente com o eixo Adultos, são referidos o seu papel na promoção da auto-estima, a diversificação das modalidades de educação e formação e a avaliação dos adultos nos processos de RVCC, nomeadamente o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem.

Em relação à INO, em geral, são assinalados mais alguns pontos críticos, ainda que de modo algum consensuais: a facilidade na obtenção de uma certificação, os custos elevados, a falta de equidade no acesso ao ensino superior e a necessidade de avaliar os resultados da INO, particularmente o seu impacto na empregabilidade.

A forma significativa como os portugueses aderiram à INO foi interpretada por alguns OM como uma consequência da facilidade no acesso a uma certificação escolar, mas por outros foi encarada como o despoletar de uma mudança na sociedade que passou a valorizar mais a escola e a qualificação certificada. Foram ainda referidos vários outros aspetos positivos da INO: os cursos profissionais pelo seu aspeto da dupla certificação e a melhoria do nível de qualificação dos portugueses que converge com os objetivos estabelecidos a nível europeu.

Os relatórios nacionais e internacionais, mas também textos publicados nos jornais Expresso e Público, foram uma fonte de argumentação. O recurso a organizações internacionais com autoridade no campo da educação e a mobilização do capital simbólico e político dos autores foram aspetos relevantes na forma como estes procuraram legitimar os seus posicionamentos. Aliás, um aspeto comum aos três jornais é a mobilização de figuras públicas como autores dos textos e a posição institucional assumida por autores dos três jornais, ainda que não por todos.

No jornal CM registou-se menor expressão na publicação de textos de opinião cujo assunto principal foi a INO, sendo que o autor do único texto assumiu uma posição corporativa.

O jornal Público foi o que mostrou uma maior pluralidade de opiniões, maior expressão na publicação de textos e maior amplitude temporal na sua publicação, registando-se também que alguns autores se identificam como académicos.

O jornal Expresso concentrou a maioria dos seus artigos no período eleitoral de 5 de junho de 2011. Em três destes textos foi emitida uma opinião especializada na área da educação. Particularmente neste jornal, mas também no Público, verificou-se a mobilização de conhecimento na área da educação, ainda que a argumentação da opinião tenha também sido marcada pelo estatuto dos autores, ou seja, pelo papel que desempenharam nesta política.

O facto de no jornal Expresso a publicação de opinião especializada sobre educação e de debate desenvolvido sobre a INO se ter centrado mais num período

eleitoral pode, por um lado, ser interpretado como um tempo favorável ao acesso ao espaço público de um leque significativo de atores que utilizam os *media* na tentativa de influenciar as agendas. Por outro lado, como afirma Graber (2003), a dissonância de vozes no espaço público por vezes confunde o cidadão leigo mais do que o esclarece, pelo que o chamamento a este espaço de opinião de especialistas em áreas da educação pode ser visto também como uma tentativa de esclarecer os cidadãos.

Nesta comunicação procurámos desvendar o papel da imprensa escrita na construção de uma política de ALV que foi considerada prioritária na época, em Portugal, e um exemplo segundo relatórios da União Europeia. A análise de textos de opinião de OM aqui encetada constitui apenas uma parte de uma investigação mais ampla que contribuirá para reforçar ou questionar as linhas conclusivas preliminares agora esboçadas.

Referências

Almeida, A. P. (2011). Avaliação da iniciativa "Novas oportunidades" numa escola secundária com 3º ciclo do distrito de Lisboa. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação.

Alves, M. G.. Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 23, 2010, 7-28.

Bourdieu, P. (2012). Language and symbolic power. Cambridge, UK. Polity Press. 1992.

Carvalho, A.. Discourse analysis and media texts: A critical reading of analytical tools. PAPER PRESENTED AT THE 33 INTERNATIONAL CONFERENCE ON LOGIC AND METHODOLOGY - INTERNATIONAL SOCIOLOGY ASSOCIATION. 2000. Köln, Germany.

Couldry, N. . Mediatization or mediation? Alternative understanding of the emergent space of digital storytelling. NEW MEDIA & SOCIETY, 10, 2008, 373-391.

Dale, R.. Construir a Europa através de um espaço europeu da educação. REVISTA LUSÓFONA DA EDUCAÇÃO, 11, 2008, 13-30.

Faustino, P. (2004). A imprensa em Portugal: transformações e tendências. Lisboa. Media XXI/Formalpress, Lda.

Figueiras, R. (2005). Os comentadores e os media: Os autores das colunas de opinião. Lisboa. Livros Horizonte.

Graber, D.. The media and democracy: Beyond myths and stereotypes. ANNUAL REVIEW OF POLITICAL SCIENCE, 6, 2003, 139-160.

Hansotte, M. (2008). As Inteligências Cidadãs. Lisboa. Instituto Piaget. 2005. De Boeck & Larcier.

Mazzoleni, G., & Schulz, W.. "Mediatization" of politics: A challenge for democracy? POLITICAL COMMUNICATION, 16, 1999, 247-261.

Melo, M. B. (2009). Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: Reflexos da reflexividade mediatizada. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Melo, M. P.. Os circuitos da reflexividade mediatizada: Apresentação de dados preliminares. ANÁLISE SOCIAL, 176, XL, 2005,595-617.

MTSS & ME. (s.d.). Novas Oportunidades. Iniciativa no âmbito do plano nacional de emprego e do plano tecnológico.

Neves, C.. Aprendizagem ao longo da vida: Das orientações comunitárias às estratégias de cinco Estados-membros. In M. G. Alves. 2010. Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos. 53-74. Caparica. Mariana Gaio Alves.

Pires, A. L.. Competências. In A. O. Neves. 2010. Cadernos sociedade e trabalho. 51-65. Lisboa. MTSS/GEP.

Rawolle, S.. Understanding the mediatisation of educational policy as pratice. CRITICAL STUDIES IN EDUCATION, 51, 2010, 21-39.

Rodrigues, M. d. (2010). A escola pública pode fazer a diferença. Coimbra. Edições Almedina.

Rönnberg, L., Lindgren, J., & Segerholm, C. . In the public eye: Swedishschool inspection and local newspapers: exploring the audit-media relationship. JOURNAL OF EDUCATION POLICY, 2012, 1-20.

Schudson, M. (2002). The news media as political institutions. ANNUAL REVIEW OF POLITICAL SCIENCE, *5*, 2002, 249-269.

Stack, M. L. . Spin as symbolic capital: the fields of journalism and education policy-making. INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP IN EDUCATION, 13, 2010, 107-119.

Strömbäck, J.. Mediatization and perception of the media's political influence. JOURNALISM STUDIES, 12, 2011, 423-439.

Strömbäck, J.. Mediatization of politics: Toward a conceptual framework for comparative research. In E. P. Bucy, & R. L. Holbert. 2013. The sourcebook for political communication research. Methods, measures, and analytical techniques. 367-382. EUA. 2011. Taylor & Francis.

Van Dijk, T. A. (2009). Discurso y poder. Barcelona. Gedisa.

O PROFUNCIONÁRIO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E DESAFIOS*

Angélica Inês Miotto

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Brasília-DF.angelmiotto@hotmail.com

Resumo

Esta investigação analisa a oferta da formação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário) implementado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), por iniciativa da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a partir da percepção dos funcionários da educação. Com abordagem metodológica qualitativa, os dados foram obtidos por meio de revisão bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. Os resultados apontaram a necessidade da formação profissional continuada como alternativa para o âmbito educativo. E nesta, a importância da valorização e do reconhecimento dos trabalhadores da educação como partícipes do processo.

1. Introdução

O Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação-Profuncionário consiste numa proposta de formação desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e constitui o escopo da presente pesquisa. Nela, buscou-se compreender a política de formação e valorização do técnico em educação, contextualizando a direção da ação formativa empreendida e o impacto desta nas práticas cotidianas nos sistemas de ensino da educação básica. Entendeu-se que colher as concepções, vozes e olhares dos sujeitos participantes do curso, propiciaria uma valiosa contribuição para a discussão acerca das potencialidades do projeto de formação profissional que, em última instância, pretende representar mais um diferencial na ampliação da qualidade da educação pública.

1.1. Breve Caracterização do Programa Profuncionário

Com a publicação da Lei nº 12014 (Brasil, 2009) todos os profissionais que atuam na escola são considerados profissionais da educação desde que obtenham habilitação de acordo com a 21ª Área Profissional - Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar, criada mediante a Resolução 5/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esse importante avanço legal garante aos funcionários de escolas a condição de profissionais da educação desde que profissionalizados.

De acordo com Leão et al (2009),

* Com menção de agradecimento à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

> a legislação representou tirar da invisibilidade mais de um milhão de trabalhadores e trabalhadoras que exercem atividades nas escolas, permitindo que busquem as condições necessárias para serem reconhecidos como profissionais da educação. Isso rompeu com uma situação histórica, que estava se aprofundando com a precarização das relações de trabalho e terceirização de serviços na educação básica. (p. 314).

Complementarmente, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o artigo 61 reconhece os funcionários de escolas como profissionais da educação:

> Art. 61 consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> [...] III trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Como notamos, os documentos legais apontam a conquista do direito à formação profissional. Abre-se um espaço para o desenvolvimento e articulação de uma política de valorização profissional para que funcionários não docentes sejam convidados a "transitar de suas tarefas subalternas e desvalorizadas para funções educativas de crescente complexidade" (Brasil, 2012, p.24).

Nesse contexto, no ano de 2007, foi publicada Portaria Normativa nº 25, instituindo do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profuncionário. Assim, a política de formação profissional do Técnico em Educação está normatizada no âmbito da Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação.

O Profuncionário é um programa do Ministério da Educação, da Rede e Tec Brasil[1], de abrangência nacional que oportuniza formação a funcionários de escolas públicas. Seu objetivo é oferecer um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas com o propósito de contribuir para que os funcionários da educação transformem-se em educadores competentes e qualificados como pessoas, cidadãos e gestores do espaço escolar (Brasil, 2008). Como política pública, esse programa é um curso profissional, de nível médio, para formação inicial e em serviço, ofertado na modalidade a distância, para funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, abrangendo quatro habilitações: gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura escolar.

Ainda, segundo o Manual de Orientações Gerais Profuncionário (Brasil, 2012) para instituir o plano o MEC buscou o diálogo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) objetivando construir as condições para concretizar a realização do

[1] O propósito da Rede e Tec Brasil é desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de educação a distância. O e-Tec é uma das ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que também articulam, dentre as suas atribuições, o Brasil Profissionalizado, Expansão da Rede Federal de EPCT; Continuidade do Acordo e Expansão de Gratuidade do Sistema S e Ampliação da Capacidade do Sistema S.Essas informações podem ser encontradas no site oficial da Rede e Tec: http://redeetec.mec.gov.br/index.php/home

Profuncionário em nível nacional. A proposta fomenta o desenvolvimento de ações para a promoção e valorização do segmento dos funcionários da educação, agrupada em três frentes: reconhecimento das identidades funcionais; oferta de escolarização, formação inicial e continuada; composição de planos de carreira e implementação de piso salarial.

1.2. A Formação dos Profissionais da Educação: alguns apontamentos pedagógicos

A organização curricular do programa abrange o estudo de módulos articulados e ocorre a partir da convergência de três elementos: (i) Núcleo de Formação Técnica Geral e Específica; (ii) Núcleo da Formação Pedagógica; (iii) Prática Profissional Supervisionada.

A dinâmica curricular do programa orienta o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas. Dessa maneira, o Manual de Orientações Gerais (2012), esclarece que

> tais atividades apontam para a aquisição e construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que podem contribuir para que os funcionários da educação se tornem educadores competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar, definido em novos perfis profissionais, segundo a proposta político-pedagógica aqui apresentada e à luz do Parecer CNE/CEB nº 16/2005. (Brasil, 2012, p. 50)

Frente ao exposto, compreendemos que os funcionários de todos os setores da escola, os que atuam na secretaria escolar, na merenda, na reprodução de materiais, na limpeza, na portaria, também são educadores.

Consideramos importante ressaltar a necessidade de dar visibilidade ao trabalho desse segmento. De acordo com Moraes (2009),

> o funcionário, por um lado, é agente essencial no cotidiano escolar, preparando a base e construindo a estrutura sobre a qual se desenrolam os trabalhos dos outros profissionais e, por outro, ele mesmo assume o papel de educador, fazendo parte do ensino, compreendido a partir de uma perspectiva mais abrangente (p.402)

Pensar a participação de todos que atuam no espaço escolar, professores, crianças, jovens, funcionários da escola nos assuntos atribuídos à educação, requer buscar outras perspectivas de educação as quais sejam considerados os conceitos de democracia, igualdade e dignidade humana.

Acreditamos, então, que uma formação que conte com atividades reflexivas e investigativas pode aumentar a probabilidade de que os funcionários desenvolvam melhor suas atividades administrativas, instaurando o diálogo e a articulação nas escolas de um ambiente onde todos os atores trabalhem com finalidade de contribuir para o ensino, a aprendizagem e a educação política dos cidadãos. Nesse sentido, o diálogo, a conscientização e a superação da condição de opressão podem contribuir de forma significativa para a transformação da escola.

É inquestionável que, cotidianamente, são postas novas demandas para a educação. Vale mencionar que, ao trazermos para o centro da discussão a questão da formação profissional do Técnico em Educação, tal posição situa-se em considerá-la como um dos

elementos fundamentais para desenvolver competências individuais e profissionais, com vistas ao fortalecimento da escola.

Desse modo, convém levar em consideração que a elaboração de uma política educacional comprometida com o investimento em processos formativos pode ser uma possibilidade de provocar ações que favoreçam a participação e colaboração do profissional da educação nos espaços de decisão e consenso, estabelecendo novas estratégias de ação.

2. Marco Teórico

Como cenário de apoio teórico, esta investigação fundamenta-se em Mainardes (2006), para quem o campo de pesquisa em políticas educacionais ainda é novo e pouco consolidado no Brasil. Isso porque seus referenciais analíticos vivenciam as indefinições resultantes da crise de paradigmas que acometem as ciências sociais e humanas. Na concepção desse autor, as contribuições da *policy cycle approach ou abordagem do ciclo de políticas*[2] constitui-se num referencial analítico importante para a reflexão sobre as possibilidades de análise de políticas educacionais. Assim, a abordagem do ciclo de políticas focaliza a natureza complexa e controversa da política educacional, evidenciando nesse contexto os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que manejam com as políticas em nível local. O autor aponta ainda a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Desse modo, Mainardes (apud Ball & Bowe, 1992) propõe analisar o processo de construção de políticas a partir da interação de três enfoques, a saber: (i) a política proposta, pautada nas intenções dos governos, departamentos educacionais, burocratas encarregados de implementar a política, e ainda, as intenções das escolas e outras arenas locais que emergem da política oficial; (ii) a política de fato, estabelecida nos textos legislativos e políticos que dão forma ao plano político; (iii) a política em uso, resultado dos discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação da política pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Se considerarmos que a política educativa está sujeita a múltiplas interpretações, sobretudo porque abrangem problemas práticos, acreditamos que essa reflexão poderá servir como referência para que se discuta uma formação que valorize os funcionários das escolas como profissionais e pessoas e ainda potencialize o trabalho das escolas fortalecendo a melhoria da educação. Afinal, parece-nos fundamental se debruçar sobre a realidade para compreender os percursos que orientam a política de valorização profissional, particularmente tratar de questionar a frágil realidade representada pelo segmento de trabalhadores que transitam na execução de atividades vistas como subalternas e desvalorizadas da função educativa.

Na análise de Ball (2006),

> políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser "criativas". As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. (p.26)

[2] A abordagem foi idealizada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1994) e por colaboradores

Ademais, é interessante considerar a multiplicidade de conceitos de comunidade existentes. Imbernón apoiando-se em Bordieu (2010,1991) sublinha que a comunidade não é tanto uma estrutura, mas um conjunto de práticas. Desse modo, em relação ao trabalho interativo com a comunidade escolar como esfera pública, as noções de escola, sala de aula e funções dos espaços educativos são ampliadas.

3. Objetivo

Analisar a política formativa do programa Profuncionário na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a partir da ótica dos profissionais que participaram da 2ª edição do curso (2013) promovido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

4. Metodologia

A natureza do objeto da pesquisa, levando-se em conta o objetivo proposto, indicou uma abordagem qualitativa em que o ambiente foi a fonte direta dos dados. O espaço e o tempo da formação propiciaram o olhar desta profissional formadora e conferiram elementos de análise sobre as características, ações, e potencialidades da formação.

De acordo com Stake (2010), o pensamento qualitativo tem uma ampla coleção de formas. "Ele é interpretativo, baseado na experiência, situacional e humanístico."

Nesse sentido, tentamos buscar respostas, ainda que parciais, para alguns questionamentos: (i) que sabemos sobre a política educacional do programa Profuncionário? (ii) que percepções têm os trabalhadores da educação sobre sua profissionalização e necessidades de formação?

As várias fontes de dados na indagação qualitativa possibilitaram capturar o sentido do fenômeno em estudo. Em termos metodológicos, foram adotados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, análise documental e coleta de informações com os sujeitos participantes do curso Profuncionário: Técnico em Multimeios Didáticos, a partir de questionário.

A contribuição da coleta de dados no processo formativo deu-se em duas dimensões. A primeira partiu das observações do pesquisador nos encontros quinzenais que ocorreram ao longo do curso de formação, cuja carga horária compreendeu 80 horas aproximadamente. A segunda refere-se ao questionário disponibilizado e aplicado pela Gerência de Educação a Distância (GEAD) da EAPE. No questionário, para efeitos deste estudo, foram selecionadas duas questões abertas que incluíam os temas relacionados às experiências profissionais e expectativas da formação. Responderam ao questionário impresso um total de 87 participantes, mediante a iniciativa de colaboração espontânea e voluntária.

O olhar sobre os documentos, questionários e registros da pesquisadora aqui analisados ocupou-se em relacionar a temática das políticas educacionais e a formação dos profissionais. Nessa direção, reconhecemos que "parte do estudo qualitativo é essencialmente a captura de uma história." (Stake, 2010, p.187)

Assim, as ferramentas utilizadas permitiram compreender o fenômeno de maneira dinâmica, ajudando a enxergar particularidades e similaridades, que vai ao encontro com a afirmação "algumas vezes nossas histórias serão breves, um momento no tempo,

contribuindo pouco para o conhecimento experiencial, mas dando vida a um problema central para a pesquisa ou a um que mostre a complexidade." (Stake, 2010, p.188)

5. Resultados e Discussão

Na leitura qualitativa dos dados foram constituídas categorias de análise que emergiram do referencial teórico, do objetivo desenhado para a investigação e dos dados empíricos.

De muitos modos os espaços de formação são compreendidos, aprofundados e disseminados. Nas declarações sobre a importância do curso, os profissionais da educação expressaram:

> Foi muito útil, pois serviu para ter mais conhecimentos e mais segurança no que eu faço na escola. (S1)
>
> [...] pela primeira vez tive a oportunidade de ter um curso deste para mim; está sendo importante. (S2)
>
> Ampliando os conhecimentos e dando a oportunidade de compartilhar, de participar de discussões, contribuir com meus colegas [...] (S3)
>
> Só tem a melhorar nosso dia a dia no trabalho e melhorar nossa capacidade de desenvolver o trabalho. (S5)

Consideramos, nas falas, que a formação, além de permitir meios para o aperfeiçoamento da atividade prática profissional, é concebida como importante e valorizada pelos funcionários.

Outro elemento de destaque presente na fala de uma funcionária refere-se à oportunidade de participação no curso. Tal dado denota que esses atores preocupam-se com sua formação.

Além disso, a importância da formação parece estar relacionada às iniciativas da legislação. Assim, promover a formação dos funcionários da educação é uma disposição garantida na legislação atual. O Decreto nº 7.415 (Brasil, 2010), ao instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, consolida-se em uma exigência da legislação e um direito dos profissionais da educação. Frente ao exposto, acreditamos que no âmbito regional, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, ao atender a disposição da legislação e as demandas dos funcionários da educação, possibilita o desenvolvimento das atribuições profissionais. No entanto, dado a escassez de pesquisas sobre as repercussões da formação do programa Profuncionário no Distrito Federal parece ser necessário aprofundar as discussões sobre a temática.

. Ademais, "é necessário que se internalize o conceito de funcionários da escola como trabalhadores em educação, tão essenciais como o magistério". (Fernandes, 2009, p.321).

No intuito de vislumbrar uma história que vai sendo construída a partir de novas experiências de formação para os trabalhadores não docentes, apresentamos a seguir alguns registros:

> Esse curso é muito importante para os nossos conhecimentos [...] para que possamos participar junto com os professores e executar com conhecimento

> o Projeto Político Pedagógico. Eu não tinha conhecimento de que poderia ser inteirada do Projeto Político Pedagógico. (S6)
>
> Tomei conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e reuniões. Antes do curso eu não sabia que tinha oportunidade de participar, nem sequer de participar de reuniões com os professores. (S7)
>
> Vontade de aprender, de desenvolver toda a experiência do curso. Estou um pouco confusa. Mas estou achando bem proveitoso, espero aprender mais. (S8)
>
> As pesquisas, os trabalhos, os assuntos que foram abordados. Os temas trabalhados. Tudo foi muito bom. É tudo que acontece dentro das escolas. (S9)

Cabe ressaltar, a importância de viabilizar experiências formativas com a intenção de que a trajetória dos funcionários da educação seja acrescida de novas vivências e atuações. De acordo com Melo (2009), as etapas de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento do Projeto Político Pedagógico das instituições escolares podem ser um mecanismo propício para que a escola encontre novos caminhos de democratização da gestão. Nesse sentido, o processo de construção do Projeto Político Pedagógico contribui para a superação da dicotomia histórica do trabalho intelectual exercido pelos professores e o trabalho manual dos funcionários.

Portanto, desenvolvimento profissional e processos formativos são variáveis particularmente correlacionadas. Entende-se a formação do técnico em educação como uma possível estratégia para a aquisição de conhecimentos e habilidades que atendam novas demandas de trabalho na sociedade. Essas demandas estão relacionadas aos fins da educação, que compreendem aspectos políticos, éticos e científicos. Conforme pressupostos apontados no manual Orientações Gerais Profuncionário (Brasil, 2012) espera-se que a qualificação dos profissionais se organize a partir de três princípios: (i) Princípio da indissociabilidade entre teoria e prática; (ii) Princípio da co-construção, co-laboração e co-operação; (iii) Princípio do humano como ser histórico, inacabado, em construção.

Percebe-se o esforço do programa ao propor a reflexão crítica sobre a prática, a capacidade de construção e reconstrução de ações coletivas, e, particularmente, a compreensão da atividade humana como dinâmica, histórica e em processo de evolução. Faz-se necessário a criação de programas de formação que atendam as demandas e interesses coletivos da comunidade escolar.

A partir dessas projeções, uma diretriz advinda do Governo do Estado do Distrito Federal - Secretaria de Estado de Educação realça a importância das ações de formação potencializando-se a apropriação de novos conhecimentos dos funcionários da educação. Fica estabelecida a participação no curso durante o período de trabalho com a liberação de 10% da carga horária do trabalhador. Como já notamos, o artigo 3º da Portaria 99 (DF, 2011) determina: "fica assegurado ao servidor cursista a liberação de 10% de sua jornada semanal compatíveis com o dia e turno do curso." A iniciativa demonstra o compromisso do Estado com o processo de formação, apontando esse direito.

Por outro lado, o relato apresentado a seguir mostra uma visão conservadora, marcado por uma sociedade de classes, hierárquica e que divide o trabalho entre o manual e o intelectual:

> Na escola que trabalho, os gestores não dão oportunidade para nenhum funcionário. Os auxiliares são sempre discriminados. (S10)

Podemos inferir que a escola também se divide entre os que pensam e os que executam, reproduzindo o modelo capitalista que seleciona, classifica e hierarquiza as pessoas. De fato, a reprodução histórica de uma cultura de dominação foi transferida para o interior da escola. (Moraes, 2009)

Sabemos que no ambiente escolar os funcionários desempenham atividades administrativas ou de apoio essenciais. No entanto, também reconhecemos que essas atividades são desvalorizadas no espaço educativo.

Para Monlevade (2009), a história da educação brasileira explica porque somos desafiados a superar preconceitos com a categoria de trabalhadores não docentes. O autor sinaliza o caráter de subalternidade dos funcionários:

> Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, ruiu o sistema educacional que comportava essa complementaridade entre o trabalho docente propriamente dito e o trabalho educativo mais amplo, sustentado pelos coadjutores, aos quais cabia também a infraestrutura material dos colégios e escolas. Dali por diante, o professor jesuíta foi substituído pelos sacerdotes diocesanos e de outras congregações ou por docentes leigos. Já os coadjutores não tiveram substitutos, a não ser os escravos, nas tarefas menos qualificadas. (p.340)

Frente ao exposto, nos remetemos a Moraes (2009) ao afirmar que o desenvolvimento desse processo decorre da origem da sociedade brasileira. A questão é que uma cultura de dominação foi transportada para a escola. Por sua vez, na divisão entre o trabalho intelectual e braçal, o segundo ficou para as camadas populares da sociedade, ou seja, para os indivíduos menos prestigiados. Essa percepção evidencia a constituição de uma categoria de funcionários das escolas vistos como submissos e subalternos. Nessa direção, o que se apresenta como consequência é a contratação precária de funcionários como servidores públicos ou por processo de terceirização e, sobretudo, com baixos salários.

6. Conclusões

Os dados coletados permitem projetar algumas considerações, entre as quais evidenciamos duas: (i) foi possível depreender um esforço decorrente das agendas e demandas sociais atuais na elaboração e proposição de políticas de formação profissional dos funcionários da educação voltadas ao processo de profissionalização, valorização e reconhecimento dos trabalhadores da educação; (ii) a necessidade da formação profissional continuada para estimular a busca de novas alternativas para o âmbito educativo.

Refletindo o conjunto apresentado, não desejamos esgotar as amplas possibilidades de discussão que circundam o vasto campo investigativo. Trata-se de um movimento inicial, uma caminhada por trilhas e pistas que aponta no trabalho investigativo, um conjunto de práticas que é construído e modificado na mescla de fatores sociais, históricos, econômicos e políticos.

Compreendendo que essa investigação está localizada na perspectiva qualitativa, julgamos que ela dialoga com o conhecimento, as práticas narrativas e com a realidade social cambiante.

7. Referências Bibliográficas

Ball, Stephen. (2006). ***Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.*** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

Brasil, (2010). ***Decreto Nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010.*** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público Profuncionário.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Manual de Orientações Gerais: Profuncionário***. 2 ed. Brasília, DF.

Brasil. (2007). ***Portaria Normativa Nº 25, de 31 de maio de 2007***. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público Profuncionário.

Distrito Federal (2011) Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. ***Portaria nº 99, de 28 de julho de 2011.*** Diário Oficial do Distrito Federal, Seção 1, p. 10, n. 158, Brasília, 15 de agosto.

Imbernón, Francisco. (2010). A formação deve considerar a comunidade**.** In Imbernón, F. ***Formação Continuada de Professores*** (pp85-92). Porto Alegre. Artmed.

Leão, Roberto Franklin de, Cleide, Fátima, Fernandes, Francisco das Chagas. (2009). ***Organização e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios.*** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/7

Mainardes, Jefferson. (2006). ***Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.*** Educação & Sociedade, 27(94), 47-69 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000100003&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0101-73302006000100003.

Mainardes, J. Marcondes M. I. (2009). ***Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.*** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Melo, Maria Teresa Leitão de. (2009). ***O Chão de Escola: construção e afirmação da identidade.*** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-396, jul./dez. 2009. Disponível em:http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/7

Monlevade, João Antonio Cabral. (2009). ***História e Construção da Identidade compromissos e expectarivas.*** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/7

Stake, R.E. (2011). ***Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.*** Porto Alegre: Penso.

Moraes, José Valdivino. (2009). ***A Carreira e a Gestão da Escola: valorização e democracia.*** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 399-412, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/7

A aposta na educação profissionalizante tem vindo a impor-se nos países da União Europeia como uma das soluções mais eficazes para aumentar a competitividade da economia europeia e combater as elevadas taxas de desemprego juvenil, contribuindo para a consolidação de uma deriva vocacionalista (Leney e Green, 2005) e para o Tanguy (1989) designou por um processo de profissionalização dos sistemas educativos. No entanto, a difusão da educação profissionalizante ao mesmo tempo que tem sido sustentada por um conjunto de dogmas de natureza económica e educativa (Alves, 2009), tem contribuído para manter ou instituir fileiras de relegação no interior dos sistemas educativos (Bathmaker, 2005; 2005, Bills, 2004; Duru-Bellat, 2006).

Neste texto, pretendemos analisar a posição ocupada pela educação profissionalizante nos sistemas educativos europeus quer no plano quantitativo quer qualitativo. No primeiro caso, baseamo-nos nos dados fornecidos anualmente pela OCDE (Education at Glance) e analisamos a evolução da percentagem de jovens que frequenta esta modalidade de formação. A abordagem qualitativa baseia-se na análise dos Relatórios nacionais sobre a educação profissional e a formação publicados pelo CEDEFOP entre 2011 e 2012.

A análise destes dados permite-nos identificar diferentes padrões de inscrição da educação profissionalizante nos sistemas educativos europeus quer ao nível do ensino básico quer secundário em função da idade em que ocorre a orientação para esta oferta e do tipo de diversificação curricular e institucional. No plano quantitativo, é possível detetar três tendências distintas: o aumento significativo da percentagem de alunos que frequenta esta modalidade de educação e formação; a diminuição dessa percentagem e por último, a sua manutenção. Os dados obtidos são reveladores da diversidade existente no espaço europeu e do papel que a educação profissionalizante assume na diversificação estrutural dos diferentes sistemas educativos e na construção de formas de" exclusão doce" (Dubet, 1996).

AS IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS DE GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA[1]

João Paulo de Oliveira
Especialista em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional - PPGEP do IFRN. Assistente em Administração do IFRN – Campus Mossoró. Email: joao.oliveira@ifrn.edu.br

Ilane Ferreira Cavalcante
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Profa. de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (Campus EAD) e professora do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional - PPGEP do IFRN (Campus Natal-Central). Email: ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

Resumo

Os processos de globalização hegemônicos e contra-hegemônicos trazem em sua essência fortes implicações para a educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo discuti-los e analisar suas relações com a educação profissional e tecnológica em uma perspectiva de transformação da sociedade. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em Boaventura Santos (2002), Milton Santos (2011), Magalhães (2004), Marx e Engels (1998) e Gadotti (2003). Observamos que a EPT pode funcionar como um forte instrumento de transformação e libertação das classes dominadas, ao atuar na perspectiva da globalização contra-hegemônica.

Introdução

O nascimento da globalização se dá a partir do momento em que o capitalismo sente a necessidade de se expandir, de dominar e gerar cada vez mais lucros. Como essas características são condições natas ao sistema capitalista, podemos afirmar que a globalização é condição à consolidação do capitalismo. No século XX, a terminologia globalização passou a ser usada para designar as inter-relações proporcionadas aos países em virtude do avanço das tecnologias de informação e comunicação após a Segunda Guerra Mundial.

As transformações impulsionadas pelos processos de globalização trouxeram à educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira implicações distintas: do ponto de vista da globalização hegemônica ela deve se voltar para a formação de mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho; do ponto de vista da globalização contra-hegemônica, a EPT pode, por meio da socialização do conhecimento e da formação humana integral,

[1] As discussões deste documento fazem parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional - PPGEP do IFRN, podendo estar presentes no texto da nossa dissertação.

propiciar transformações sociais mais profundas, perpassando os interesses ideológicos do capitalismo.

No início do século XX quando as Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas no Brasil, a EPT tinha como objetivo garantir aos excluídos um ofício que lhes permitisse sua inserção no mercado de trabalho. Ao longo do tempo a EPT passou por significativas transformações, mas sempre permeada pelos interesses políticos da classe dominante e ancorada na globalização hegemônica. No entanto, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica[2], vislumbramos o início de um ciclo de ações capaz de romper com os interesses do capitalismo e de fortalecer a educação pública brasileira. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de uma educação pautada na perspectiva da formação cidadã e da transformação social, fortalecendo assim, a globalização contra-hegemônica.

Os processos de globalização, precisam ser compreendidos no contexto da EPT, pois somente assim é possível desenvolver uma proposta pedagógica voltada à formação humana integral capaz de atender aos interesses do mercado e, sobretudo aos anseios do cidadão. Formar apenas para atender às demandas mercadológicas significa fortalecer a globalização hegemônica e afastar as possibilidades de desenvolver um projeto societário que possa romper com o dualismo de classes e minimizar as desigualdades sociais.

Assim, o desdobramento de uma proposta pedagógica que considere a dinâmica dos processos de globalização pode proporcionar a construção de uma nova identidade para a educação profissional e tecnológica, uma vez que tais processos trazem consigo implicações que podem manter o *status quo* ou transformar a sociedade. No desafio de contribuir com essa discussão, o presente trabalho tem como objetivo discutir os processos de globalização e analisar suas relações com a educação profissional e tecnológica em uma perspectiva de transformação da sociedade e construção de um mundo igualitário. Para tanto, dividimos o texto em dois momentos. Primeiro, discorremos sobre a dinâmica da globalização e, em seguida, abordamos os processos de globalização (hegemônicos e contra-hegemônicos) focando nas implicações que eles trazem para a educação profissional e tecnológica.

1 A dinâmica da globalização

Após a segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, vivenciamos profundas transformações políticas, econômicas e culturais nas relações transnacionais, cunhadas, a partir de então, de globalização. A quebra de barreiras comerciais levou ao crescimento da dependência entre os países, conforme podemos observar pelos principais acordos comerciais realizados (NAFTA[3], UNIÃO EUROPÉIA[4] E MERCOSUL[5]).

As inter-relações entre os países constituem um processo incerto, instável (MAGALHÃES, 2004, p. 11) desigual e não uniforme, motivo pelo qual o que designamos por globalização, na verdade, é um conjunto de relações sociais diferenciadas que levam à existência de vários fenômenos de globalização. "Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações [...]" (SANTOS, B, 2002, p. 55). Dessa forma, Santos B compreende a globalização como um processo dinâmico e define o modo de produção geral da globalização como:

> [...] o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival. (2002, p. 63).

Caminhando na mesma perspectiva de que não há um único processo de globalização, Santos M (2011, p. 11) argumenta que a "era globalizada", tem conduzido o homem a viver em um mundo confuso e cheio de paradoxos. O pensamento dos autores nos mostra que não existe uma globalização genuína, homogênea e uniforme. No entanto, as potências hegemônicas revelam "[...] uma vontade de fundar o domínio do mundo na associação entre grandes organizações [...]" (SANTOS M, 2006, p. 27) para caracterizar a atual fase de expansão do capitalismo como um processo global uniformizado, "mas a realidade dos territórios e as contingências do 'meio associado' asseguram a impossibilidade da desejada homogeneização." (SANTOS M, 2006, p. 27).

Para Santos M, "[...] tudo se mundializa: a produção, o produto, o dinheiro, o crédito, a dívida, o consumo, a política e a cultura. Esse conjunto de mundializações, cada qual sustentado, arrastando, ajudando a impor a outra, merece o nome de globalização." (2006, p.

[3] Acordo de Livre Comércio da América do Norte (do inglês, *North American Free Trade Agreement*), criado em 1988.
[4] Denominado inicialmente de Mercado Comum Europeu (MCE), posteriormente mudou (1993) para Comunidade Econômica Europeia (CEE) Maastricht (assinado em 1991) quando entrou em vigor.
[5] Mercado Comum do Sul, criado em 1991, a partir do Tratado de Assunção.

134). Nesse sentido, Santos M, define a globalização como "o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista" (2011, p.15).

Marx e Engels corroboram com a ideia de Santos M (2011) ao defenderem que, por meio do "desenvolvimento universal das forças produtivas é possível estabelecer um intercâmbio *universal* entre os homens, e assim [...] torna cada um deles dependente [...]" (1998, p. 31, grifo dos autores). Segundo Magalhães (2004, p. 64-65), essa percepção mostra que a dependência econômica entre os países pode trazer resultados negativos quando o equilíbrio financeiro é afetado.

Por fim, observamos que não é pertinente definir globalização como um movimento único, pois tendo em vista a sua dinamicidade, ela é melhor compreendida como um conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que se articulam entre si para garantir a internacionalização do capitalismo através da ideia de um mundo unificado. Dessa articulação, resultam os processos de globalização hegemônicos e contra-hegemônicos, os quais, com suas diferentes características, trazem diversas implicações para a educação profissional e tecnológica brasileira, conforme discutiremos ao longo desse texto.

2 Os processos de globalização

Ao discutirmos a dinâmica da globalização, ressaltamos que se tratava de um processo complexo e que o mesmo é uma etapa do capitalismo da qual não podemos fugir ou ignorar. Como vimos, Santos B (2002) e Santos M (2011) advogam a existência de várias realidades em um mesmo mundo o qual passa por transformações e vive processos distintos em virtude das práticas mundiais, comumente denominadas de globalização. Santos B (2002, p. 56) desenvolve a teoria de que estamos vivendo um sistema mundial em transição, permeado por várias transformações que podem conduzir a um novo sistema mundial. Com isso, podemos nos apoiar nessa transição para construir "[...] um outro mundo, mediante uma globalização mais humana." (SANTOS M, 2011, p. 13) e solidária na qual o cidadão seja prioridade e o consumo uma consequência. A partir das ideias dos autores, elaboramos o quadro 01 (p. 6) que procura abrigar a multiplicidade dos principais processos de globalização, suas formas, instituições envolvidas e suas implicações para a EPT. No referido quadro, identificamos a existência de dois principais processos de globalização (hegemônicos e contra-hegemônicos) que se manifestam de diferentes maneiras, conforme destacam Santos B (2002) e Santos M (2011). A forma como esses processos se desenvolvem podem fortalecer

a hegemonia do capitalismo ou contribuir para a superação dos problemas sociais e emancipação humana.

Nesse movimento, muitas práticas são assumidas e desenvolvidas por pessoas e instituições. O quadro 01 (p. 6) apresenta as instituições educacionais como agentes desenvolvedoras de práticas situadas nos dois principais eixos dos processos de globalização. Isto implica que a escola pode contribuir tanto para a manutenção do *status quo*, como para promover a transformação da sociedade através da ampliação de sua função social. Essa contradição é natural, pois representa um conflito de interesses da classe dominante e "[...] mostra que é imperioso produzir uma reflexão [...] da globalização [...] de modo a captar a complexidade dos fenômenos que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam" (SANTOS, B, 2002, p. 54).

Diante desse contexto, a educação pública, por meio da educação profissional e tecnológica, pode desenvolver duas possíveis relações: curvar-se aos desígnios do mercado capitalista e se tornar mais um elemento dentro da lógica do sistema; ou atuar em uma perspectiva contrária à lógica do capitalismo e ser um elemento de transformação social através de práticas emancipadoras[6].

[6] Ressaltamos que este processo não é opcional, pois ele pode, muitas vezes, ser determinado pelas políticas neoliberais incorporadas e regulamentadas pelo próprio Estado.

Processos	Formas de globalização	Instituições envolvidas	Implicações para EPT
Hegemônicos	- Localismo globalizado; - Globalismo localizado; - O mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; - O mundo tal como ele é: a globalização como perversidade.	- Estados; - Organizações Internacionais; - **Instituições educacionais** (manutenção do *status quo*); - Instituições financeiras (FMI, BIRD); - Blocos de comércio regionais; - Organização Mundial do Comércio (OMC); - Empresas multinacionais.	- Mercantilização da educação e do conhecimento; - Desresponsabilização do Estado; - Formação para atender ao mercado de trabalho (Lei nº 5.692/71[7], Decreto nº 2.208/1997[8]); - Produção de tecnologias convencionais; - Comprometimento com o desenvolvimento global;
Contra-hegemônicos	- Cosmopolitismo; - Patrimônio comum da humanidade; - O mundo como ele pode ser: uma outra globalização.	- Organizações Não Governamentais; - Movimentos Sociais. - Redes de sustentabilidade; - **Instituições educacionais** (transformação a partir da função social).	- Desenvolvimento da economia solidária; - Produção e disseminação de tecnologias sociais; - Comprometimento com o desenvolvimento local; - Implantação de escolas em locais de baixo PIB.

Quadro 01: processos de globalização hegemônicos e contra-hegemônicos

Fonte: elaboração própria a partir de Santos B (2002, p. 59, 65-70) e Santos M (2006, p. 11-14)

[7] Revogada pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 20 jun. 2014
[8] Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23/07/2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 20 jun. 2014

2.1 Globalização hegemônica

Conforme discutido anteriormente, a globalização configura-se como um processo dinâmico caracterizado por suas complexas transformações e mudanças ocasionadas na vida social dos diferentes povos. O predomínio das características dominantes é realizado através de uma combinação de fatores que vão se propagando e se fortalecendo historicamente manifestando-se de maneiras diversas, conforme discorreremos seguir.

A primeira forma de globalização hegemônica (ou neoliberal) parte da concepção de Santos B (2002, p. 65) e é denominada de *localismo globalizado*. Nesta forma de globalização um fenômeno local é difundido globalmente e tem como característica o fato de promover mudanças nos hábitos e costumes das comunidades que sofrem sua influência. Esses impactos produzidos levam à concepção da segunda forma de globalização hegemônica, denominada por Santos B (2002, p. 66) de *globalismo localizado* que consiste nas implicações ocasionadas localmente em virtude das ações transnacionais.

Continuando a nossa discussão acerca das formas de globalização hegemônica, chegamos, por meio de Santos M (2011, p. 12), à terceira concepção: a *globalização como fábula*. Nesta perspectiva, o mundo globalizado é apresentado, especialmente pelas práticas dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como um mercado global, "capaz de homogeneizar o planeta, quando na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido [...]" (SANTOS M, 2011, p. 12).

A quarta concepção hegemônica é denominada por Santos M (2011, p. 13) de *globalização como perversidade*. Essa abordagem pode ser entendida como uma consequência da anterior, pois à medida que a globalização é concebida como uma fábula, seus reais desdobramentos se impõem como perversidade junto às classes dominadas.

Segundo Gadotti (2003, p. 4), no campo da educação, esses globalismos se traduzem pela ofensiva neoliberal de promover a mercantilização da educação e do conhecimento através da incorporação dos mecanismos do mercado, impulsionando, assim, a desresponsabilização do Estado com o dever de educar. O autor destaca ainda que as principais propostas do modelo neoliberal podem ser resumidas da seguinte forma: conteúdos mínimos e socialmente necessários, verificados por meio de exames nacionais; redução dos benefícios dos trabalhadores da educação; centralização curricular e pedagógica;

descentralização das responsabilidades e municipalização do ensino fundamental e padrões de gestão mercantis da escola.

A globalização neoliberal atribui aos docentes a falta de qualidade da educação e financia uma formação orientada muito mais voltada ao consumismo do que à emancipação do cidadão. Nesse sentido, "o Estado deve abandonar a idéia de igualdade (socialização) para assumir a equidade (atenção para com as diferenças). Considera-se a educação como um serviço e não como um direito." (GADOTTI, 2003, p. 1). Dessa forma, podemos constatar que a educação, sob a égide da globalização neoliberal, está totalmente submetida à lógica do capitalismo. Atendendo as imposições dos órgãos financeiros externos é fundamental promover a privatização dos serviços públicos para diminuir os gastos e possibilitar que o mercado assuma a oferta do serviço.

No tocante à educação profissional, podemos observar que as políticas neoliberais conduziram o Brasil a promover reformas educacionais pautadas em uma educação instrucionista que pudesse atender às demandas do mercado, a exemplo da Lei nº 5.692/71, que "instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino médio." (MACHADO, 2011, p. 696). Nesse perspectiva, Gadotti ressalta que o aprendizado na visão instrucionista se restringe à manipulação de equipamentos e acesso à informação e o ensino se reduz a "aplicar uma receita, manejar um repertório de técnicas." (2003, p. 2).

Postas essas considerações, contextualizamos o aparecimento das instituições educacionais no quadro 01 (p. 6) como possíveis desenvolvedoras de práticas que contribuem para o fortalecimento da globalização hegemônica. No entanto, não podemos permitir que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica recaia novamente neste processo. Precisamos fortalecer o Estado brasileiro e desenvolver uma proposta de educação pautada no princípio básico da formação humana integral, capaz de promover a emancipação humana, atuando, portanto, em uma perspectiva contra-hegemônica.

Por fim, ressaltamos que a discussão adotada não tem como objetivo levar a uma luta contra a globalização hegemônica, nem tão pouco tentar subsumi-la, mas compreender que um processo de globalização hegemônica pode desencadear um processo contra-hegemônico, capaz de trazer novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica.

2.1.1 A influência do Consenso de Washington para a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira

Segundo Gadotti, as práticas neoliberais no campo da educação iniciaram-se com a experiência neoliberal de Pinochet[9] na década de 1970, mas se intensificaram nos últimos anos em todos os países da América Latina. Isso ocorre em virtude das interferências das agências financeiras que pressionam os países endividados a executarem suas políticas de ajuste e, portanto, acabam definindo "as matrizes das propostas de reforma educativa [...]" (2003, p. 4)

Para compreendermos esse processo de desestruturação e reestruturação no campo educacional, é importante considerar o Consenso de Washington[10] que, segundo Santos B (2002, p. 27), afetou todas as dimensões da globalização e é responsável pelas suas características dominantes[11]. Assim, o referido Consenso é apontado como um dos principais elementos no núcleo da globalização hegemônica, visto que a partir dele surgiram regras gerais a serem seguidas, reforçando e impulsionando as políticas neoliberais. Isso incluía a reformulação das políticas de concessão de crédito para os países que necessitassem de amparo financeiro junto às agências internacionais (FMI, BIRD).

Como podemos observar, "[...] as operações do modelo de desenvolvimento neoliberal, envolvem [...] uma destruição institucional e normativa [...] para além do papel do Estado na economia [...]" (SANTOS B, 2002, p. 27). Com isso, esse Consenso tornou-se determinante nas políticas educacionais ao imprimir, entre as regras básicas, a necessidade de reduzir os gastos públicos e consequentemente os investimentos na educação pública. No campo da educação profissional e tecnológica, podemos apontar um maior aprofundamento na divisão entre a *formação prática* e a *formação propedêutica*, pois as exigências do Consenso impulsionaram "as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania." (SANTOS B, 2002, p. 38).

Podemos citar como reflexo dessas exigências a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e o Decreto nº 2.208/1997, ambos promulgados no

[9] Sistema econômico que o Chile adotou após o golpe militar de Pinochet em 11 de setembro de 1973, tendo como base as ideias de Milton Friedman.
[10] Realizado em 1989 pelo governo dos Estados Unidos que se reuniu com vários economistas, representantes das agências financeiras e de vários países para debater e propor novas políticas econômicas para a América Latina.
[11] Tais características constituem as formas de globalização hegemônica ou neoliberal e se encontram condensadas no quadro 01 (p. 6).

governo Fernando Henrique Cardoso, o principal agenciador do neoliberalismo no Brasil. Os princípios mercadológicos se fazem presentes nestas legislações na medida em que podemos constatar uma focalização na formação baseada na construção de habilidades e competências e a separação entre ensino profissional e ensino médio. Assim, há uma adequação da educação às exigências do mercado e ela deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, regulamentado e fortalecido pelo próprio Estado.

2.2 Globalização contra-hegemônica

Discutimos anteriormente as formas de globalização hegemônica e suas implicações para a sociedade, com direcionamento para a educação profissional. Na sequência, abordaremos o conceito de globalização contra- hegemônica designado por Santos B, como:

> o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas. (2005, p. 7)

Portanto, configura-se como uma globalização de resistência, mas também de criação de alternativas às formas de manifestação contra-hegemônica. Destarte, para que esse novo discurso democrático possa obter êxito é fundamental a atuação de muitos atores, conforme demonstra o quadro 01 (p. 6): ONGs; movimentos sociais; redes de sustentabilidade e instituições educacionais.

Santos B (2002) apresenta duas formas de globalização que podem desenvolver ações de resistência à globalização hegemônica e aos seus desdobramentos na sociedade. A primeira forma é o *cosmopolitismo* que se manifesta pela "[...] resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os *localismos globalizados* e os *globalismos localizados*." (SANTOS, B 2002, p. 67, grifo nosso).

A segunda forma de globalização contra-hegemônica proposta por Santos B é o *patrimônio comum da humanidade* compreendido como as "[...] lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária." (2002, p. 70).

A terceira forma de globalização contra-hegemônica, vem do pensamento de Santos M (2011) e complementa os preceitos do *cosmolitismo*, pois também atua na criação de uma cultura de união e resistência às ações hegemônicas da globalização neoliberal. Para tal, o

autor propõe a construção de *uma outra globalização* através da qual o mundo poderia ser diferente, humanizado, solidário e menos capitalista.

Mas, para que essa proposta possa obter êxito, percebemos a necessidade de uma reestruturação no campo das relações sociais "[...] de modo a promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que estas possam efetivamente ter lugar e prosperar." (SANTOS B, 2002, p. 74).

Um elemento bastante convergente na constituição desse novo mundo está na educação, pois a escola também pode se propor a "[...] educar para uma outra globalização, educar para a humanidade, educar para uma sociedade sustentável." (GADOTTI, 2003, p. 7). Assim, diante da conjuntura atual de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica[12], a EPT pode firmar-se como uma entidade comprometida com a emancipação do cidadão e a transformação da sociedade, ao deslocar suas ações educacionais para o fortalecimento da globalização contra-hegemônica. A Lei nº 11.892, de 29/12/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destaca que, dentre outras finalidades e características, os Institutos devem:

> - Ofertar educação profissional e tecnológica, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;
> - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de **soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;** (2008, p. 4 grifo nosso)

Para tanto, a implantação dos *campi* e a oferta dos cursos dos institutos federais, são feitas por eixos tecnológicos, considerando a vocação da região onde os mesmos serão instalados. Pacheco reitera que o Instituto Federal aponta para um tipo de instituição, identificada e pactuada com um novo projeto de sociedade.

> Trata-se de um **projeto progressista** que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos **capazes de modificar a vida social** e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. **Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social**. (2011, p. 17, grifo nosso)

Observamos assim que, ao desenvolver ações que favorecem o desenvolvimento local da região onde os *campi* estão implantados, reforçamos o papel da educação como

[12] Os governos Lula e Dilma entregaram 214 escolas técnicas ao Estado brasileiro nos últimos 11 anos, chegando atualmente a 354 unidades, com previsão de entrega até o final de 2014 de mais 208 novas escolas, totalizando 562 escolas no Brasil. Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em 21 jun. 2014.

instrumento de transformação e libertação das classes dominadas, pois segundo Santomé (2003, p. 239) as instituições escolares não funcionam sempre como reprodutoras e dispõem de "uma certa autonomia que permite uma ação contra-hegemônica". Diante do exposto, percebemos que a EPT emerge como possibilidade de desenvolver uma educação humana integral pautada no potencial humano e não apenas no mercado, fazendo jus à sua função social e possibilitando o fortalecimento da globalização contra-hegemônica.

Considerações Finais

O nosso trabalho partiu da compreensão da dinamicidade da globalização e seguiu discutindo suas principais formas de manifestação, bem como suas implicações para a educação profissional e tecnológica brasileira. Observamos que os dois principais processos (hegemônicos e contra-hegemônicos) trazem consigo diferentes perspectivas para o desenvolvimento da função social da escola. O projeto hegemônico procura fazer uso da educação como instrumento de fortalecimento dos interesses do capitalismo e da classe dominante. Por outro lado, a globalização contra-hegemônica apresenta uma proposta de rompimento com o modelo dominante ao propor o desenvolvimento de ações que levem os indivíduos a repensarem a sociedade em que estão inseridos.

A educação profissional e tecnológica, historicamente, teve uma tendência a fortalecer a globalização hegemônica em virtude dos direcionamentos políticos que lhes foram dados. Como marca desse movimento, identificamos a constante preocupação em formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho, impulsionada por meio de dispositivos legais (Lei nº 5.692/71, Decreto nº 2.208/1997).

Todavia, a educação profissional e tecnológica tem passado, nos últimos anos, por um processo de mudanças significativas em virtude da expansão e interiorização da Rede Federal. Ao ampliar o número de escolas considerando a vocação econômica e as características locais, o Estado brasileiro tem proporcionado não apenas mais acesso à educação, mas ampliado as possibilidades de desenvolver uma lógica de formação profissional contrária ao fortalecimento do capitalismo e favorável à superação das desigualdades sociais.

Portanto, a educação profissional e tecnológica, sob a perspectiva da globalização contra-hegemônica, configura-se como um rompimento com os interesses da globalização hegemônica, pois está imbuída de propósitos cosmopolitas e compromissada com a

construção de um mundo mais igualitário. No entanto, a concretização dessa proposta não é simples, pois depende do envolvimento de diversos atores e trás implicações bem diferentes daquelas idealizadas pelas políticas hegemônicas.

Referências Bibliográficas

Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],* Brasília, DF, n. 253, p. 1, dez. 2008. Seção 1.

Gadotti, Moacir. Globalização e educação: ideias para um debate. In: Fórum Social Mundial Temático: democracia, derechos, guerras y narcotráfico. Cartagena de Indias, Colômbia. 16 a 20 jun/2003. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lmat/A_a_H/didatica_I/aula_01-1670/imagens/03/globalizacao-educacao.pdf> Acesso em 10 abr. 2014.

Machado, Lucília Regina de Souza . O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. EDUC. SOC., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf > Acesso em 13 mar. 2014.

Magalhães, Fernando (2004). Tempos pós-modernos: a globalização e as sociedades pós-industriais. São Paulo: Cortez.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. Ideologia alemã (1998). São Paulo : Martins Fontes.

Pacheco, Eliezer (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna.

Santomé, Jurjo Torres (2003). A educação em tempos de neoliberalismo. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

Santos, Boaventura de Souza (2002). A globalização e as ciências sociais. São Paulo, Cortez.

Santos, Boaventura de Souza. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n. 72, p. 7-44, out/2005. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RCCS72.PDF> Acesso em: 27 abr. 2014

Santos, Milton (2011). Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: BestBolso.

Santos, Milton (2006). A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da USP.

O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS E A MOBILIDADE ACADÊMICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Glaucia Maria da Silva [1], Noeli Prestes Padilha Rivas [2]

[1] Departamento de Química - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil, glauciams@ffclrp.usp.br

[2] Departamento de Educação, Informação e Comunicação - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil, noerivas@ffclrp.usp.br

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre as experiências de um grupo de sete alunos de um curso de formação de professores de Química durante intercâmbio em uma universidade portuguesa, com bolsas do Programa de Licenciaturas Internacionais da Capes. Foram analisadas as respostas do questionário de acompanhamento, utilizando análise de conteúdo de Bardin. O grupo considerou excelente a recepção pela universidade portuguesa, fundamental para sua adaptação ao novo curso e país. Entre as principais dificuldades destacam-se desafios advindos da separação do ambiente familiar, da falta da companhia dos amigos, das mudanças climáticas e de se depararem com outro sistema de ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Em função da intensificação da globalização, dos avanços nos meios de comunicação e da mobilidade dos meios de produção bem como da redução das barreiras nacionais em todas as áreas, o mundo vem adquirindo novos contornos (Batista, 2009). Essas mudanças têm exigido formas de organização cada vez mais flexíveis, promovendo uma adequação ou mesmo uma subordinação das nações a esse novo contexto. Determinaram ainda uma demanda pela internacionalização em todos os campos da sociedade, inclusive no âmbito educacional, uma vez que criaram novas necessidades formativas para os cidadãos que necessitam, cada vez mais, de níveis elevados de educação para atuar no mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento.

Morosini (2006) afirma que o conceito de internacionalização da educação superior é complexo e se apresenta com uma diversidade de termos relacionados (globalização, transnacionalização, interculturalidade etc.). De Wit (1998) destaca que a internacionalização é um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a própria globalização uma vez que inclui aspectos locais e internacionais, ou seja, elementos interculturais. Assim, segundo Knigth e de Wit (1997), uma das definições mais amplamente aceita da 'internacionalização da educação superior' a considera como um processo de introdução de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa.

Entretanto, o processo de internacionalização da educação superior, conjuntamente com o de globalização, requer novas competências de cunho internacional, criando, portanto, uma série de demandas para as instituições de educação superior. De acordo com Stallivieri e Monteiro (2005), essas demandas envolvem a obrigação de estabelecer novos parâmetros em suas propostas educativas, com a finalidade de desenvolver plenamente o ser humano em sua dimensão social, de forma a prepará-lo para o enfrentamento dos inúmeros desafios de adaptação e capacitá-lo ao domínio dos atuais contextos. Nessa lógica, a introdução no processo de internacionalização "[...]

pode trazer para os alunos, professores, pesquisadores e gestores a oferta de novos conhecimentos, novas habilidades, novos comportamentos que lhes permitam atuar de maneira mais eficaz em contextos multiculturais." (Stallivieri, 2004, p.8).

O Brasil, no entanto, se inseriu no processo de internacionalização de modo muito tardio, até porque seu sistema de ensino superior é muito novo, se comparado com os países europeus e com os demais países latino-americanos.

1.1. O Ensino Superior Brasileiro

O Sistema de Ensino Superior no Brasil é o maior da América Latina e compreende, nos termos do art.16 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/1996), as instituições públicas mantidas pelo Poder Público (Universidades, Faculdades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e as mantidas e administradas pela iniciativa privada (Universidades, Centros Universitários e Faculdades). Ainda de acordo com o art.44 dessa mesma Lei, a educação superior brasileira abrange cursos de Graduação e programas de Pós-Graduação bem como cursos sequenciais, tecnológicos e de extensão. Os cursos de Graduação são os responsáveis pela habilitação profissional inicial, oferecendo as titulações de *Bacharel*, nos diversos ramos das ciências, artes e humanidades e de *Licenciado,* correspondente à formação e certificação para o ensino na Educação Básica e na Profissional. Já os de Pós-Graduação podem ser *lato sensu,* conferindo certificados de aperfeiçoamento ou especialização e *stricto sensu*, conferindo os títulos de Mestre e Doutor nas distintas áreas, bem como o Mestrado Profissionalizante (Luce e Morosini, 2003).

A sinopse da Educação Superior de 2012 (INEP, 2013) mostrou que foram oferecidas 4.653.814 vagas em 31.866 cursos superiores presenciais e a distância de 2.416 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, sendo que 2,7 milhões de novos alunos ingressaram nessas instituições. Pode-se destacar também que as IES públicas representavam cerca de 12% do total de IES, concentravam 13% das vagas e 27% dos 7 milhões de alunos matriculados na graduação, valor correspondente apenas a 15% do total da população brasileira de 18 a 24 anos de idade ao passo que o padrão em países desenvolvidos é de 60% (IBGE, 2013, p.125).

Dos 31.866 cursos de graduação apenas 8.194 são voltados à formação de professores (26%), estando a maioria (55%) em IES públicas. Por outro lado, ao se avaliar o número de ingressos em relação ao número de vagas oferecidas, observa-se que os cursos de formação de professores encontram-se entre aqueles com o maior número de vagas não preenchidas (vagas ociosas). Em 2012, 23% das vagas nas instituições da rede pública e 57% nas instituições da rede privada não foram preenchidas. Esses valores são ainda maiores nos cursos de formação de professores das áreas selecionadas no Programa de Licenciaturas Internacionais, como mostra a Tabela 1. Esses dados mostram o desprestígio da opção pela Licenciatura, como reforçado por Ramos (2013) ao constatar que atualmente apenas 2% dos jovens brasileiros querem seguir a carreira docente.

A carência de professores da Educação Básica, no entanto, não é novidade no país. Entre os problemas conhecidos, que bem caracterizam o baixo número de concluintes nas Instituições públicas, estão desistências, transferência para outros cursos e baixa procura em comparação aos cursos de bacharelado das mesmas áreas, considerados mais nobres. Deve-se, ainda, considerar que nem todos os concluintes com licenciatura irão atuar como professores. É preciso, no entanto, refletir sobre a complexidade na qual a formação de professores está inserida e desmistificar a visão ingênua de que faltam professores porque não há licenciados formados em quantidade suficiente.

Tabela 1. Número de matrículas e de concluintes em 2012 para os cursos de formação de professores nas áreas previstas no Programa de Licenciaturas Internacionais da Capes.

Curso de formação de professores	Curso presencial				Curso a distância			
	Vagas	Ingressos	Vagas ociosas		Vagas	Ingressos	Vagas ociosas	
			nº	%			nº	%
Artes	10.208	4.259	5.949	58	4.470	4.112	358	8
Biologia	45.997	19.899	26.098	57	7.772	6.508	1.264	16
Educação Física	71.662	38.401	33.261	46	3.742	2.487	1.255	34
Física	11.755	7.185	4.570	39	4.562	1.669	2.893	63
Línguas	86.317	35.314	51.003	59	120.300	16.826	103.474	86
Matemática	37.501	18.371	19.130	51	53.170	8.299	44.871	84
Química	18.872	10.006	8.866	47	4.986	1.738	3.248	65

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados do IBGE, 2013.

Nesse contexto, espera-se que a oportunidade de intercâmbio para os alunos dos cursos de licenciatura no Brasil junto às universidades portuguesas possa contribuir para minimizar a evasão nesses cursos e para discutir, avaliar e repensar as propostas de formação de professores, a partir das experiências do processo formativo português.

2. O Programa de Licenciaturas Internacionais

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) é uma das iniciativas mais inovadoras de intercâmbio internacional para alunos de graduação já realizada no Brasil. Ele foi criado em 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), no intuito de elevar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores das áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física.

Este programa constitui, pela sua natureza e dimensão, um caso especial no panorama da cooperação internacional. Em primeiro lugar, as candidaturas ao PLI não são realizadas individualmente pelos estudantes mas sim pelas universidades brasileiras que devem submeter projetos elaborados por professores vinculados aos seus cursos de formação de professores, em comum acordo com a universidade portuguesa com a qual tenham convênio de cooperação. A instituição brasileira seleciona, no máximo, sete estudantes para participar do projeto, os quais devem cursar quatro semestres letivos na universidade portuguesa previamente definida. Outro diferencial é o programa ser voltado exclusivamente aos alunos dos cursos de formação de professores, modalidade de formação geralmente pouco privilegiada em intercâmbios internacionais em relação às outras áreas. Além da candidatura ser limitada a graduandos oriundos de escolas públicas, isto é, que tenham cursado todo o Ensino Médio e pelo menos dois anos do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. Esses dois últimos aspectos contribuem para o caráter inclusivo e social do PLI, consubstanciado na ampliação do acesso à educação internacional que o mesmo vem proporcionando, o qual, segundo Lima e Maranhão (2009), ainda é uma experiência acessível a poucos devido ao alto custo envolvido.

Mais um diferencial é a dupla titulação que é facultada ao estudante, isto é, o direito ao diploma de Primeiro Ciclo da Universidade Portuguesa e ao diploma de Licenciatura da Universidade Brasileira desde que ele tenha cumprido integralmente seu plano de estudos nos 24 meses de intercâmbio e tenha concluído o curso de formação de professores na universidade brasileira. Os editais são exigentes em relação às disciplinas que os bolsistas irão cursar na

universidade de destino, exigindo que ambas as instituições (universidade brasileira e universidade portuguesa) aprovem o plano de estudos para cada bolsista e se comprometam com a mútua convalidação das disciplinas. Todos esses cuidados visam facilitar a formação dos bolsistas, bem como evitar que eles venham a ter dificuldades quando do seu retorno ao Brasil, principalmente no que se refere à convalidação das disciplinas cursadas no exterior.

Cabe ainda destacar que o PLI prevê um acompanhamento conjunto e intenso por parte da equipe brasileira e portuguesa do projeto com "o objetivo de facilitar a integração dos alunos à nova cultura universitária; ajustar as respectivas estruturas curriculares; acompanhar o desenvolvimento do projeto; avaliar os seus impactos; manter comunicação permanente entre as instituições envolvidas e sistematizar informações a respeito do programa" (Brasil, 2010, p.2).

As primeiras versões do PLI (2010 e 2011) foram desenvolvidas de forma piloto exclusivamente junto à Universidade de Coimbra. A partir de 2012, o Programa foi expandido para outras dez universidades portuguesas, tendo ocorrido um aumento significativo no número de projetos de 28 (em 2010) para 64 (em 2012). No total foram aprovados 170 projetos em todas as quatro edições do PLI. Dentre as instituições brasileiras contempladas, a maior representatividade corresponde às universidades públicas (86%), sejam elas estaduais ou federais.

Na tabela 2 apresenta-se a distribuição do número de projetos PLI aprovados em função das áreas do curso de formação de professores que estão previstas nos editais (Brasil, 2010, 2011, 2012, 2013). Apesar da categoria que foi denominada "outras" abarcar também projetos interdisciplinares nos quais estão incluídos estudantes das licenciaturas em Química, chama atenção o baixo número de projetos aprovados nessa área (apenas 6%) face ao número total de projetos aprovados no período de 2010 a 2013.

Tabela 2. Número de projetos PLI aprovados por área, no período de 2010 a 2013.

Área	Artes	Biologia	Educação Física	Física	Letras	Matemática	Química	Outras
nº de projetos	13	20	22	12	22	13	10	58

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos resultados dos editais do PLI de 2010 a 2013.

3. Os relatos dos bolsistas do PLI

Ao final do primeiro ano de intercâmbio, sete estudantes de um curso brasileiro de formação de professores de Química, que participaram do PLI junto à uma universidade portuguesa, responderam a um questionário de acompanhamento. Esse questionário possuía 16 perguntas sobre: atividades acadêmicas realizadas, adaptação ao ambiente, avaliação da organização acadêmica da instituição e auto-avaliação do desempenho acadêmico.

Neste trabalho serão discutidas as respostas das perguntas relacionadas à adaptação ao ambiente, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (2009). Ressalta-se que, para garantir o sigilo e preservar a identidade dos estudantes, foram utilizados nomes fictícios.

Um dos primeiros aspectos relacionados à integração dos bolsistas do PLI diz respeito ao acompanhamento por parte da universidade de acolhimento. Os relatos mostram que a

coordenadora do curso de Química da universidade portuguesa desempenhou um papel muito importante no apoio aos intercambistas brasileiros:

> Há uma grande interação com a coordenadora do curso. Ela apresenta-se sempre disposta para discutir sobre quaisquer assuntos e sempre procura nos motivar em relação aos nossos objetivos acadêmicos. (Éder)
> A coordenadora do curso de química português, além de ser uma ótima docente, é uma pessoa maravilhosa. Sempre que precisamos dela para resolver algo sobre a Universidade ou sobre algo pessoal ela sempre está presente e disposta a nos ajudar. (Lúcia)
> A interação da coordenadora do curso português, em relação ao aluno é ótima, pois desde o início sempre esteve disponível para nos orientar, tanto em aspectos acadêmicos quanto pessoais. (Gabriela)

Essa é uma característica do PLI que o diferencia dos demais programas de intercâmbio uma vez que propicia um contato mais estreito entre os bolsistas com um docente da universidade de acolhimento que pode estimular, incentivar e aconselhar, o que confere aos alunos uma maior segurança psicológica. Este tipo de acompanhamento foi inclusive recomendado pelo parecerista de outro programa brasileiro de intercâmbio internacional. (Albuquerque, 2013)

Quanto à interação com os alunos portugueses, suas respostas revelam algumas dificuldades:

> Já a receptividade da parte dos colegas portugueses, tivemos um pouco de receio, pois estes são muito tímidos se comparado com a nossa cultura, porém com o tempo fomos fazendo amizades e conhecendo um pouco mais sobre a história da cidade e da cultura do povo português. (Lúcia)
> O grupo acadêmico desde o início colaborou para com a nossa adaptação. No começo, eram um tanto quanto envergonhados e tímidos (natural dos portugueses), depois que começamos a conquistar a confiança deles, viraram amigos que parecem de tempos de outrora. (Pedro)

A superação dessa situação foi conseguida lentamente, com o passar do tempo, mas também com a ajuda dos professores portugueses o que é um indício de que, além da coordenadora, vários outros integrantes do corpo docente se sentiam comprometidos com a recepção dos estudantes brasileiros:

> "Todos (os professores) se mostraram com muita vontade de promover a nossa interação com os alunos portugueses." (Gabriela)
>
> "Os professores sempre estão prontificados a nos misturar com os colegas portugueses ao desenvolvermos trabalhos em grupos para que sempre haja trabalho em equipe entre nós e eles." (Marcelo).

Nas respostas relativas à adaptação dos estudantes às novas condições de vida e de estudo, destacam-se os desafios advindos da separação do ambiente familiar, da falta da companhia dos amigos, das mudanças climáticas, da gestão do seu próprio dinheiro, de viverem em uma nova cultura, e de se depararem com outro sistema de ensino-aprendizagem:

> De modo geral, as dificuldades que tive durante o inicio foi na adaptação: afastar-me pela primeira vez de casa e vir para um lugar do outro lado do Oceano Atlântico em que estamos sozinhos sem nenhum familiar próximo, as saudades de casa, dos amigos. (Lúcia)
>
> O novo sistema de ensino foi um obstáculo posterior a ser quebrado, uma vez que temos o tempo em sala de aula reduzido, temos de ser mais autodidatas. (Pedro)
>
> No início, foi a distância e a saudade da família. (Gabriela)

> O começo foi realmente difícil devido a estar em outro país e se defrontar com outros costumes/cultura e também não foi demasiadamente fácil para se adaptar a um novo ritmo de estudo e se adequar às exigências da nova instituição. (Éder)
>
> […] é sobre o modo como as bolsas são depositadas no fim de cada dois ou três meses, pois de forma geral ter um montante muito grande de dinheiro na conta nos ilude a ter muito dinheiro em mãos sendo que na verdade não temos. (Lúcia)
>
> Devido ao diferente sistema de ensino adotado pelas universidades europeias quando comparado com as brasileiras, inicialmente senti uma elevada dificuldade nesta compreensão, visto que uma maior quantidade de conteúdo é dado num período muito reduzido, não havendo assim tempo suficiente para que as informações fossem assimiladas. (Rui)

Esses problemas, próprios de quem não está no seu país, são decorrentes das dificuldades imediatas de integração e aculturação, sendo a aculturação entendida, no nível individual, como o processo através do qual o indivíduo vai se socializando na nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude deste contato com o novo contexto (Berry, 2005).

Mesmo Marcelo, que já havia morado longe de sua família, se surpreendeu ao sentir "a questão da distância" porque acreditava que estava preparado para encarar essa separação. Ele enfrentou assim o desafio de construir uma nova imagem de si mesmo no novo espaço de aprendizagem e convivência, um sujeito capaz de se perceber de outra forma e de questionar sua auto-estima:

> Assim que cheguei eu fiquei muito mal psicologicamente, senti muita falta das pessoas do meu cotidiano, do clima e de muitas coisas, porém com ajuda psicológica indicada pela coordenadora do curso de Portugal e claro com a ajuda dos amigos que fui fazendo aqui consegui superar tudo isso e hoje me encontro super bem. (Marcelo)

As conseqüências psicológicas negativas experenciadas por Marcelo, como a sensação de isolamento e baixa auto-estima associadas à perda abrupta do que é familiar, dos sinais e símbolos de interação social conhecidos, são geralmente referidas na literatura como estresse aculturativo (Wang e Mallinckrodt, 2006). O estresse, em estudos sobre aculturação, refere-se a sentimentos de dúvida, ansiedade e mesmo depressão experimentados pelo indivíduo quando tenta adaptar-se à nova cultura, sendo a aculturação entendida como o processo através do qual o indivíduo vai se socializando na nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude deste contato com o novo contexto (Berry, 2005).

Gabriela menciona ainda a existência do "sentimento de solidão nos momentos difíceis no início e que hoje já estão quase completamente superados". Hunley (2010) explica que o sentimento de solidão é comum entre estudantes intercambistas uma vez que estes saem do seu ambiente de apoio já conhecido. Além disso, ela comenta que "A cobrança e a pressão de ter que ser bem sucedido nas notas pesa muito e o estudante tem que ser bem maduro em relação a isso." Esse último aspecto indica que o fato de estarem fazendo parte de um grupo seleto faz com que pese sobre seus ombros a responsabilidade de honrarem o lugar em que se encontram e de atingirem a meta do PLI de cursar pelo menos 42 créditos ECTS no primeiro ano para terem suas bolsas renovadas por mais um ano.

As estratégias desenvolvidas para superação das dificuldades de ordem pessoal e acadêmica foram bastante diversificadas mas a solidariedade dos amigos e da coordenadora do curso se sobressaíram:

> O início foi um bocado difícil, mas logo o cenário mudou. Adaptei-me a nova metodologia de ensino, ao sotaque, estilo de vida, cultura das pessoas que aqui vivem. Para esta adaptação sempre tive o auxílio da coordenadora portuguesa e amigos no que fosse preciso, sendo em carácter acadêmico ou pessoal. Hoje me sinto um português aqui! (Rui)
>
> Acredito que a recepção maravilhosa que nos fez sentir em casa, ajudou e muito a adaptação ao meio, uma vez que nos sentíamos acolhidos. (Pedro)
>
> Outra facilidade que não posso deixar de mencionar foi ter pessoas especiais que fazem de tudo para nos ajudar como a coordenadora do projeto português que sempre nos auxiliou nos momentos em que mais precisávamos de ajuda como no começo da minha estadia aqui em Portugal. (Lúcia)
>
> Na maior parte das vezes tenho estudado em grupo, pois integrar a um grupo de estudos aumenta a motivação e uns podem ajudar aos outros nas suas dificuldades. Sempre tenho buscado aprofundar os meus conhecimentos em livros, vídeos, revistas (online) científicas, assim que possível. (Marta)

A determinação também foi citada como um dos elementos de superação:

> Ficar dois anos longe de tudo aquilo que sempre se teve ao lado não é uma das coisas mais simples. Infelizmente cá tive uma amiga que desistiu logo nos primeiros meses, e para ela foi um drama muito grande. Portanto, o simples fato de hoje estar aqui já faz de mim um guerreiro, e a cada dia vejo o quão forte sou. (Rui)

Para Rui, perceber que é capaz de superar as dificuldades foi uma descoberta e essa nova imagem que estudantes de intercâmbio como ele precisam construir de si mesmo nesse novo espaço de aprendizagem e convivência é mais um desafio a ser encarado.

Por fim, destacam-se as percepções dos bolsistas quanto à contribuição do intercâmbio em Portugal para a sua formação:

> A possibilidade de fazer esse percurso acadêmico através de uma graduação sanduíche tem sido muito enriquecedora e tem trazido crescimento em muitas áreas da minha vida, tanto acadêmica quanto pessoal. (Marta)
>
> Não tenho dúvidas de que o PLI está proporcionando à mim uma das melhores oportunidades em minha vida. Outro ponto que vale destacar é com relação a bagagem que estou adquirindo com este intercâmbio, esta composta não somente por conhecimentos científicos, e sim também conhecimento de vida, multicultural, que fará total diferença em minha formação, como educador (Rui)
>
> Enfim, acredito que aprendi e muito neste ano de graduação e cresci muito tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista acadêmico. (Pedro)
>
> Deixo expresso meu total interesse em prosseguir com esse trajeto, que com certeza além de experiência acadêmica é uma grande experiência de vida e eu pretendo concluí-la sim com êxito e poder voltar às minhas raízes e lecionar na minha própria escola para mostrar que pessoas como eu, vindas de um lugar bem precário e onde o maior pensamento dos adolescentes é arranjar um emprego em um comércio local, podem conseguir dar uma reviravolta no destino e conseguir, com ajuda de pessoas e órgãos federais como a CAPES, escrever outra história. (Marcelo)

Essas falas mostram como os resultados da mobilidade estão se fazendo sentir em termos de crescimento e maturidade e por aspectos que, segundo Murphy-Lejeune (2000), anunciam um

alargamento identitário. Um saber-ser que engloba um saber-fazer aos diversos saberes, tornando-se transferível a outras situações de vida e ultrapassando os aspectos académicos.

4. Considerações Finais

Muitos foram os relatos dos bolsistas do PLI que indicaram crescimento, independência e maturidade durante o primeiro ano de intercâmbio em Portugal. Os problemas apontados surgiram principalmente nos primeiros momentos, tendo sido contornados com o tempo. O constante aprendizado, fruto do enfrentamento de novas situações como passar por experiências desafiadoras, vivenciar outro sistema de ensino-aprendizagem e de avaliação, sair do conforto do lar, da companhia dos amigos e construir uma nova rede de amizades, foram elementos impulsionadores para a construção de um novo estudante e principalmente de uma pessoa com posturas e olhares diferenciados.

Além disso, a experiência internacional dos bolsistas PLI pode ser vista como uma nova dimensão da realidade educacional contemporânea que marcou as trajetórias escolares de jovens oriundos de meios sociais menos favorecidos e contribuiu para reverter a lógica de reforço das fronteiras já estabelecidas entre grupos mais ou menos bem providos em termos de capital econômico e cultural.

5. Referências Bibliográficas

Albuquerque, F.J.B. (2013) Documento Técnico contendo estudo analítico, teórico e metodológico sobre o impacto e a organização do Programa Ciência sem Fronteiras nas políticas públicas da Educação Superior. Brasília. MEC/CNE.

Batista, J.S.M. (2009). O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Ribeirão Preto. FEARP/USP.

Bardin, L. (2009) Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70.

Berry, John W. Acculturation: Living successfully in two cultures. INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERCULTURAL RELATIONS, 29, 2005, 697-712.

Brasil (1996). Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília.

Brasil (2010). Edital nº 35 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2011). Edital nº8 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2012). Edital nº 8 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2013). Edital nº 8 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2010). Resultado do Edital 035/2010 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2011). Resultado do edital 008/2011 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2012). Resultado do edital 008/2012 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

Brasil (2013). Resultado do Edital 017/2013 - Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES. Brasília.

De Wit, H. Rationales for Internationalisation of Higher Education. MILLENIUM, 11, 1998, 11-19.

Hunley, H.A. Student´s functioning while studying abroad: The impact of psychological distress and loneliness. INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERCULTURAL RELATIONS, 34, 2010, 386-392.

Ibge (2013) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012. Brasília. MEC.

Ibge (2013) Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 32 Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília. MEC.

Inep (2003). Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília. MEC.

Inep (2013). Censo da educação superior 2012. Brasília. INEP.

Knight, J.; De Wit, H. (Eds.). (1997). Internationalization of higher education in Asia Pacific countries. Amsterdam. European Association for International.

Lima, M.C.; Maranhão, C.M.S.A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. AVALIAÇÃO, 14, n. 3, nov. 2009, 583-610.

Luce, M.B. Morosini, M.C. (2003) A Educação Superior no Brasil: políticas de avaliação e credenciamento. Porto Alegre.

Morosini, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. EDUCAR, 28, 2006, 107-124.

Murphy-Lejeune, E. Mobilité Internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. RECHERCHE ET FORMATION, 33, 2000, 11-26.

Ramos, M.N. (2013). Os desafios da formação docente. In: Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo. Ed. Moderna, 94-95.

Stallivieri, L. (2004). Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras. Caxias do Sul. Educs.

_____.; Monteiro, S.Q.M. Diagnóstico do quadro atual das estruturas de relações internacionais acadêmicas. EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 27, n.55, jul/dez 2005, 97-126.

Wang, C-C.; Mallinckrodt, B. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY, 53, 2006, 422-433.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

63

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E EM ENSINO BÁSICO - 1º CICLO, PELA UNIVERSIDADE DO MINHO, ENTRE 2001 E 2010

Nelson Cardoso[1], Fernando Ilídio Ferreira[2]

Universidade do Minho
nelsocardoso@hotmail.com[1], filidio@ie.uminho.pt[2]

Resumo

Nas últimas décadas, a relação entre o diploma e o emprego sofreu profundas transformações. O desemprego e o trabalho precário têm afetado especialmente os grupos sociais mais vulneráveis, entre os quais se incluem hoje muitos jovens com qualificações académicas de nível superior. Conhecer estas transformações é fundamental para repensar os modelos e as práticas de formação inicial de professores, por maioria de razão porque, em Portugal, a formação dos professores se realiza actualmente num contexto em que os recém-licenciados não têm lugar no sistema de ensino e, frequentemente, têm de optar por trabalhar noutra área. Esta comunicação apresenta um estudo de Doutoramento que está em conclusão na Universidade do Minho (UM), tendo como principal objetivo conhecer e analisar os processos de transição e inserção no mercado de trabalho por parte dos licenciados em Ensino Básico - 1º Ciclo e em Educação de Infância, formados entre 2001 e 2010 nesta mesma Universidade.

Pretendeu-se conhecer as suas expectativas e percursos académicos e profissionais, através de um inquérito por questionário enviado a todos os estudantes que frequentaram os dois cursos durante a referida década, ao qual responderam aproximadamente 250. Dos resultados salienta-se que a principal expectativa dos licenciados, após a conclusão da licenciatura, é obter um "trabalho/emprego", independentemente da área, atividade ou função. Em segundo lugar, a expectativa recai no desempenho docente como titular de grupo/turma, no sector público, com particular destaque entre os diplomados em Ensino Básico - 1.º ciclo.

Grande parte dos licenciados consegue desempenhar a primeira atividade profissional num período de três meses após a conclusão do curso, independentemente da área profissional. Cerca de um terço desempenha a sua primeira atividade profissional como titular de grupo/turma e outro terço desempenha atividades profissionais relacionadas com a área da educação/ensino. Atualmente, mais de metade dos licenciados desempenham a atividade de docente titular de grupo/turma, no entanto, quase todo os licenciados em Educação de Infância trabalham em creches e jardins-de-infância privados e a maioria dos licenciados em Ensino Básico - 1.º Ciclo em escolas públicas. Pondo em destaque a relação entre formação e trabalho, os resultados têm implicações relevantes para as vertentes teórica e prática da formação inicial de professores e a sua relação com os processos de inserção e indução profissional.

A "ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL" COMO DOMÍNIO DE FORMAÇÃO NA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA

Carlos Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
pirex.carlos@gmail.com

Resumo

O mapeamento dos planos de estudo dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência permite constatar uma grande diversidade na oferta formativa, apesar dos referenciais uniformizadores vertidos nos regimes jurídicos que os regulamentam. Diferentes lógicas de construção dos planos de estudo desenvolvidas nas instituições de ensino superior ditam, condicionam ou omitem a presença de domínios disciplinares (em particular das ciências da educação), sob a forma de "unidades curriculares" (u.c.). É neste âmbito que se problematiza a oferta formativa no domínio da "Administração Educacional" (AE) nos ciclos de estudo conducentes à aquisição de habilitação profissional para a docência, em particular, nos "primeiros anos" (educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico): a sua presença ou ausência e os fatores que justificam essa diversidade; as vertentes e abordagens dominantes existentes e como aquelas são percecionadas pelos atores educativos.

Assim, a intencionalidade investigativa pressupõe a configuração de um estudo orientado nas seguintes vertentes: i) o mapeamento da oferta nacional de formação no âmbito da AE, nos ciclos de estudo que habilitam profissionalmente para a docência nos "primeiros anos" – recolha dos planos de estudo aprovados e das designações das u.c. e caracterização dos docentes que as lecionam e/ou são responsáveis pela sua coordenação; análise das "fichas de u.c."; ii) a recolha e análise das perceções dos principais atores educativos envolvidos (professores/coordenadores das UC da área da AE e estudantes dos cursos de mestrado profissionalizantes sobre a oferta de uma componente formativa naquele domínio, no âmbito dos ciclos de estudo em referência; iii) a realização de "estudos de casos" sobre a integração de u.c. do domínio científico da AE no âmbito dos processos de construção/reformulação dos planos de estudo e a sua articulação com outros domínios de formação.

Alguns dos resultados provisórios apontam para uma consolidação do ensino da AE nos cursos de mestrado profissionalizante para a docência nos "primeiros anos" que, apesar de significativa, ocorre apenas em cerca de um terço das instituições de ensino superior com cursos autorizados. Os estudantes inquiridos revelam uma noção clara das finalidades de uma u.c. no âmbito da AE e da sua importância no processo formativo de qualquer docente, privilegiando a sua orientação para o papel do decente e as suas funções nas organizações educativas. As tendências emergentes apontam para uma perceção que privilegia a existência de abordagens híbridas que articulem lógicas formativas de caráter crítico e interpretativo com outras de caráter instrumental e utilitarista.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA: O LEGADO PEDAGÓGICO DA PROFESSORA HELOISA MARINHO A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ALUNAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA. (1958-1964)

Ana Claudia Carmo dos Reis
ProPEd/UERJ
Eixo Temático: Formação de Professores e Ética Profissional

RESUMO

Nos arquivos pessoais da professora Heloisa Marinho (1903-1994) é possível encontrar documentos que permitem pensar como era a formação de professores da pré-escola presente na primeira metade do século XX. O pioneirismo nas ações desta educadora ficam evidentes na análise de sua trajetória profissional, em especial, na formação de professoras no Instituto de Educação do Rio de Janeiro/IERJ de 1934 a 1978, no qual foi responsável pela criação do Curso de Especialização em educação pré-primária (1949). O estudo sobre as contribuições pedagógicas deixadas por Heloisa Marinho, mais especificamente as destinadas à formação de professores da pré-escola, é parte da presente pesquisa de mestrado em fase final de desenvolvimento, que se propôs a investigar os processos formativos a partir dos relatórios das alunas do curso de educação pré-primário ministrado pela professora Heloisa Marinho. Dentre os documentos pesquisados, foram encontrados 30 relatórios de observação de crianças de dois meses a dois anos e nove meses elaborados por alunas dos curso de educação pré-primário datados do período de 1958 a 1964. A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa, privilegiando a pesquisa bibliográfica e análise de documentos seguida da análise de conteúdo em consonância com a perspectiva histórica. Os relatórios apontam que a criança, para a professora Heloisa Marinho, é objeto de investigação e será em toda sua trajetória profissional tema central de seus estudos. Suas investigações perpassam pela psicologia do desenvolvimento, na qual considera que o estudo do desenvolvimento infantil proporciona à professora a possibilidade de reunir em conjunto harmonioso a educação social e aprendizagem indispensável da leitura e da escrita e demais matérias. A presente pesquisa buscou pensar e revisitar concepções e práticas educativas referentes ao lugar que a criança ocupava na educação, assim como o desenvolvimento da linguagem, eixo principal das investigações da professora Heloisa Marinho.

Palavras-chave: formação de professores - educação infantil – infância

1 – Heloisa Marinho e seu Legado Pedagógico

O acervo intelectual e pessoal de Heloísa Marinho encontra-se no Instituto que ela montou nos últimos anos de sua vida. Nesse espaço, além de manter presente seu nome na instituição - Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM) [1], há um conjunto de documentos composto por livros e artigos de autoria da professora, registros e trabalhos de alunas dos cursos por ela coordenados e ministrados, documentos oficiais e anotações pessoais, referentes ao período em que essa professora trabalhou no ISERJ. Abrir os arquivos e revisitar o passado através de papéis guardados da professora Heloisa Marinho faz pensar o quanto estes documentos, em análise, vão dando sentido no percurso de sua trajetória como educadora e sinalizam concepções adotadas no currículo da formação de professores pré-primários. Trazer os escritos de professores como objeto de análise fortalecem as discussões sobre as práticas da memória docente, construídas na escola e sobre a escola (Mignot, 2003).

Ao manusear documentos guardados no IPHEM, encontra-se parte de uma história vivida e pouco conhecida sobre suas pesquisas referentes ao desenvolvimento da criança e da linguagem. O objetivo deste trabalho[2] é analisar os relatórios das ex-alunas do curso de Educação Pré-primária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, coordenados pela professora Heloisa Marinho. Dentre os documentos, foram encontrados 29 relatórios entre os anos de 1958 a 1964.

A história de Heloisa Marinho[3] como formadora de educadoras teve seu início em 1934, com o convite do professor Lourenço Filho[4] para ser sua assistente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro/IERJ, ocupando a cadeira de Psicologia da Educação. Sua formação inicial foi no Colégio Bennett[5] no curso Normal e, posteriormente, foi para os Estados Unidos estudar na Universidade de Chicago, saindo diplomada com especialização em Filosofia e Bacharel em Psicologia. Para ela, o principal objeto de investigação era a criança, estruturando seus estudos nos seguintes eixos: Formação de Professores, Currículo e Estudo da linguagem. O pensamento pedagógico da professora Heloisa Marinho foi fortemente influenciado pelos pioneiros da Educação,na década de 1930, em seu processo de formação. Nessa época, no Brasil, se iniciava o Movimento da Escola Nova[6], que além de buscar uma educação centrada no aluno, em oposição ao

[1] O IPHEM, criado em 1984, fica localizado na cidade de Niterói.

2 Dissertação de mestrado em fase de desenvolvimento sob o título "Formação Docente para a Infância: o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho a partir dos relatórios de alunas do curso de Educação Pré-primária. (1958-1964)", sob a orientação da professora Drª Liga Maria Leão de Aquino - Pesquisadora com Bolsa de Prociência UERJ/FAPERJ e de Jovem Cientista de Nosso Estado/FAPERJ - e vinculado ao Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente.

[3] Heloisa Marinho (1903-1994). Graduada em Psicologia e Filosofia pela Universidade de Chicago, foi formadora de professoras no Instituto de Educação do Rio de Janeiro-IERJ, de 1934 a 1978, e foi responsável pela criação Curso de Especialização em Educação Pré-Primária (1965).

[4] Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) Nasceu em São Paulo e Faleceu no Rio de Janeiro. Em 1922, comissionado diretor da Instituição Pública, realizou uma reforma geral no ensino, por solicitação do governo do Ceará, considerada um dos movimentos pioneiros da Escola Nova no país. Em 1927 fundou o Liceu Nacional do Rio Branco, onde organizou e dirigiu a escola experimental, Participou da fundação da Sociedade de Educação do Instituto e de Organização Racional do Trabalho. Em 1938 foi convidado pelo ministro Gustavo Capanema para organizar e dirigir o INEP em 1940, publicou o livro *Tendências da Educação Brasileira* . Em 1941, presidiu a Comissão Nacional do Ensino Primário, organizou e secretariou a I Conferência Nacional de Educação. Em 1944, fundou no INEP a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em 1947, ocupou pela segunda vez a direção do Departamento Nacional de Educação; organizou e dirigia Campanha Nacional de Educação de Adultos, primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal. Em 1948, presidiu a comissão designada para elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Gadotti - 1999).

[5] Colégio Bennett foi criado em 1920 pelas missionárias protestantes Miss Hyde inicialmente para mulheres e seus interesses.

[6] Para Gadotti (1999), o movimento escolanovista representou "o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a 'Escola Alegre' de Vitorino de Feltre (1378-1446) [...]. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores." (p. 142). No Brasil, a expressão formal deste movimento se registra no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, significa "um contraponto ao pensamento conservador, consagrado na visão representada pelo pensamento católico (...)". O Manifesto

modelo tradicional (centrada no professor e no ensino), defendia a Escola Pública para todos, uma educação única (tanto no sentido de não segmentar por classes sociais, como para ambos os sexos) e a formação de professores como intelectuais. Complementar a influência escolanivista, sua formação, realizada na escola de Chicago, proporcionou contato com a pedagogia froebeliana, produzindo significativa influência em seu pensamento.

Princípios da pedagogia froebeliana (Kishimoto, 2007) são incorporados por Heloisa Marinho, o que transparece em sua obra, como pressupor a criança como ser criativo e propor a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Marinho também se apoia no princípio da pedagogia froebeliana, de que a educação infantil não deve visar a aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento, uma vez que a educação é parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. Destaca-se ainda nessa filosofia educacional a importância do brincar no desenvolvimento da linguagem das crianças, questão de interesse especial à Heloísa Marinho, como será abordada neste trabalho.

Heloisa Marinho contribuiu de forma marcante na formação de professores de Educação Infantil do IERJ no período de 1934 até 1978. Sua metodologia de ensino se pautava em *grupos de discussões*, que se constituíam de alunas reunidas em pequenos grupos para discutir temas propostos pelo professor e, posteriormente, apresentados a turma. A *leitura* era base teórica como introdução para as discussões e *observações* das crianças pelas professoras, tendo continuidade no registro coletivo nos pequenos grupos. Exigia de suas alunas fundamentação científica, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e observações das crianças, além de se preocupar que as professoras fossem capazes de trabalhar com diversas classes e grupos de crianças. Conforme sinaliza Leite Filho (2011), o trabalho de formação da professora Heloisa Marinho não dissociava pesquisa e ensino,

> (...) diversos de seus alunos, quando entrevistados, afirmaram que seu trabalho como professora era o mesmo que o de uma pesquisadora. Privilegiava a observação à criança como forma de construir conhecimento a respeito do seu desenvolvimento. (Leite Filho, 2011 p. 88).

A perspectiva teórica adotada por Heloísa Marinho, embora marcada ora por viés biológico-evolucionista, ora pedagógico-normativo[7] (Leite Filho, 1997), no que se refere a seus estudos sobre a linguagem, foi influenciada por Vygotsky e Luria trazendo a perspectiva histórico-cultural nesses estudos. Sobre esse tema, Heloísa Marinho publicou pesquisas originais sobre o vocabulário da criança realizou investigações sobre a relação oral-gráfica no processo apropriação da leitura e da escrita e na constituição das funções psíquicas superiores, além de produzir estudos sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito.

Ao eleger, neste estudo, os relatórios de desenvolvimento da criança das ex-alunas do curso de Especialização em Educação Pré-primária, busca-se pensar e revisitar concepções e práticas educativas referentes ao lugar que a criança ocupava e seu

defendia "um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como 'um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais'." (Vieira e Farias, 2003, p. 93).

[7] Termos citado na sua dissertação de mestrado no qual o enfoque biológico-evolucionista faz referência às ciências da natureza e da medicina, atribui a maturação uma importância preponderante. O enfoque pedagógico-normativo prioriza o processo de socialização, destacando o tempo que transcorre da infância à vida adulta como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e "produtiva" (Jobim e Souza, 2001).

desenvolvimento principalmente sobre a linguagem, eixo principal das investigações da professora Heloisa Marinho.

2 – Pesquisando o acervo do IPHEM: Caminho percorrido e primeiras inflexões

Após a definição do objeto de pesquisa e o recorte temporal, o passo seguinte foi definir qual a metodologia que seria abordada para a análise dos relatórios. A escolha pela análise de conteúdo parte do princípio que esta metodologia possibilita "arrumar" num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de documentos (Amado, 2000 p. 53). Dessa forma, buscou-se em Bardin (1977) o referencial teórico-metodológico para o percurso da investigação e análise. Em um primeiro momento, foi criada uma tabela com os dados a serem preenchidos como: nome da criança, idade cronológica, ano da avaliação e nome da professora que avaliou. Esta primeira tabela foi criada objetivando uma visão geral da idade das crianças e o ano de observação. Assim, em uma primeira análise pode-se verificar que todas as crianças observadas são bebês entre dois meses à dois anos e nove meses de idade. Nesta mesma tabela, foram numerados trinta e três relatórios, sendo que vinte e nove destes são datados do período de 1958 a 1964, e quatro destes datados do período de 1974 a 1977. Para a presente pesquisa foram privilegiados os vinte e noves relatórios por representarem uma amostra quantitativa mais significativa para a análise.

A primeira leitura se fez assim com uma "leitura flutuante", definida por Bardin (1977, p. 96) como a primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Dessa forma, ao tomar em mãos os vinte e nove relatórios encontrados, foi observado que em todos há uma estrutura de apresentação, sendo considerado primeiramente os dados de identificação da criança e dos pais com as seguintes anotações: da criança (nome, data de nascimento, idade cronológica, estado de saúde e aspecto físico); dos pais (número de filhos na família, nome do pai e da mãe com as respectivas idades, profissões e condições econômica da família). Em seguida, registros de observação sob os títulos: vida no lar, vida social, ambiente, brinquedos e ocupações preferidas, comportamento da criança durante a prova, conclusões gerais e indicação da orientação educativa e cálculo do desenvolvimento.

Os relatórios são observações descritivas do desenvolvimento de uma criança, alguns escritos à mão e outros datilografados. Em sua maioria vem com o título "Relatório da observação do desenvolvimento de uma criança" e traz elementos informativos na capa ou contracapa como o ano e título do curso – Curso de Especialização em Educação Pré-primária do Instituto de Educação, o nome da professora Heloisa Marinho e o nome da professora-aluna.

Uma das primeiras observações registradas é a vida no lar que foi divido em regime diário, vida social e ambiente, brinquedos e ocupações preferidos. Observa-se neste item uma atenção ao cotidiano da criança, seus hábitos, horários que acorda e dorme, os horários das refeições, o que brinca e com quem brinca.

Outro registro identificado nos relatórios é o comportamento da criança durante as provas de desenvolvimento[8]. Neste item aparecem descritos o local da prova, as pessoas presentes, o material empregado e a aplicação das provas. Um cuidado das professoras observadoras está em descrever a fala da criança e o contexto em que falou. Em alguns

[8] As pesquisas internacionais ajudaram a professora Heloisa Marinho nos decorrer dos anos organizar a Escala do Desenvolvimento da Criança Brasileira, escolhendo provas estatisticamente padronizadas por Gesell nos Estados Unidos e por Bühler em Viena, Áustria, (...) Nesta Escala foram organizadas sequência de amostra de comportamentos, colhidas em situações naturais de vida, que demonstram a unida indivisível do desenvolvimento físico, psicológico e social (Marinho s/ano p. 22).

relatórios essa fala vem acompanhada do desenho que a criança fez durante a aplicação da prova.

A partir dessas descrições as professoras observadoras apresentam o cálculo de desenvolvimento da criança, conclusões gerais e indicação da orientação educativa.

As observações quanto ao desenvolvimento da criança aparecem em uma apostila do Instituto de Educação contendo na capa o título "A Especialização do Professor Primário", datado de 1966 escrito à caneta. Neste documento, encontra-se no capítulo "Psicologia da Educação: Infância – desenvolvimento físico, psicológico e social da criança" no item V o programa quanto a Provas de desenvolvimento que consta de itens observados nos relatórios das alunas tais como: A atividade livre como diagnóstico do desenvolvimento (o grafismo infantil, o jogo de construção, a dramatização espontânea e os interesses espontâneos da criança) e o estudo experimental de uma escala de desenvolvimento, por meio de demonstrações reais e cinematográficas.

Os relatórios apontam que a criança, para a professora Heloisa Marinho, é objeto de investigação e será em toda sua trajetória profissional tema central de seus estudos. Suas investigações perpassam pela psicologia do desenvolvimento, na qual considera que o estudo do desenvolvimento infantil proporciona à professora a possibilidade de reunir em conjunto harmonioso a educação social e aprendizagem indispensável da leitura e da escrita e demais matérias (Marinho s/ano, p.20).

Sua formação universitária especializada em filosofia e psicologia é fator decisivo no seu crescimento profissional, principalmente como pesquisadora (Leite Filho, 2011). Uma marca do seu trabalho é tanto o de ser uma professora pesquisadora quanto formadora de professoras-pesquisadoras, observa-se isso na sua proposta metodológica de ensino,

> Heloisa Marinho e sua equipe (professores do CEA/IERJ) sentiram necessidade de produzir um quadro sistematizado do desenvolvimento da criança brasileira. As pesquisas desenvolvidas com a orientação de Heloísa Marinho apontavam para essa necessidade. Realizaram, então, uma pesquisa experimental, considerando as descobertas evidenciadas em pesquisas anteriores. Essa Escala, resultado da pesquisa, foi sendo experimentada de 1957 até 1974, quando foi apresentado no congresso Brasileiro de Deficiência Mental, no Rio de Janeiro (Leite Filho, 2011).

O desenvolvimento da criança observado nos relatórios é uma preocupação da professora Heloisa Marinho que resultou em estudos experimentais e posteriormente na nos estudos sobre Estimulação Essencial. A fundamentação da estimulação essencial ao desenvolvimento concebe que a experiência social precede a formação de conceitos intelectuais. A criança aprende a conhecer o alimento, os objetos e todo o seu pequeno mundo através da convivência com pessoas a quem deve o seu sustento. Tanto na escola quanto no lar, a criança deverá aprender atitudes e hábitos necessários à saúde e à vida em comum. Na estimulação essencial, a significação de um objeto e da palavra que a ele se refere depende do uso habitual socialmente determinado. Um padrão fundamental de costumes é indispensável ao entendimento mútuo. A sociedade predetermina em grande parte a formação dos hábitos e da linguagem infantil. Esses fundamentos, que são parte da parte da pesquisa da professora Heloisa Marinho, estão presentes nos relatórios das ex-alunas, quando descrevem detalhadamente as falas das crianças interagindo com o outro e com os objetos que brincam.

Para a professora Heloisa Marinho, a sensibilidade ao contato e à voz humana, manifestada desde os primeiros meses, incentiva a rápida evolução da linguagem oral.

Com a aprendizagem da linguagem significativa, o mundo da criança ganha dimensão intelectual que abrange não só o presente como o passado e o futuro. Com a linguagem, o convívio familiar transmite à criança atitudes e desempenho de papéis sociais, nota-se isso quando nos relatórios as alunas anotam as falas das crianças em interação no ambiente familiar (Marinho s/ano p. 15).

O interesse pelos estudos da linguagem aparece em resposta de Arnold Gesell na carta datada de 22 de março de 1939 a professora Heloisa Marinho, no qual ele agradece o interesse pelo trabalho e o método dele e põe-se a disposição em ajudar do desenvolvimento do estudo. Quanto à linguagem, em resposta a alguma pergunta da Professora Heloisa Marinho, relata o seguinte,

> Considero a linguagem espontânea da criança um campo fértil de investigações – dois ou três métodos diferentes são usados em registrá-las. Por meio da gravação sonora de um dictafone poderá obter resultados úteis que pela possibilidade da repetição permitem o estudo cuidadoso. Sendo este aparelho muito usado no comercio, talvez não será difícil obte-lo para o seu trabalho (Gesell, 1939).

Anterior à carta de Gesell, a professora Heloisa Marinho escreve um artigo chamado *Da Linguagem na Formação do Eu*[9] apresentado em 1935 à Primeira Conferência Inter-Americana de Higiene Mental. Marinho considera que a convivência com o outro torna o nosso pensamento, nosso Eu, intrinsecamente social. Para Marinho, a título de compreender as funções da linguagem, cumpre entender a natureza do sinal. Para a autora, o sinal é qualquer estimulo que evoca um conjunto ausente, ou seja, são lembranças de objetos e atividades relacionadas à vivência sociocultural da criança. Dessa forma, considera a linguagem como um sinal que não está sujeito à contingência de espaço nem de tempo.

> Por meio dos sinais da linguagem, o indivíduo estimula-se a si mesmo com tornar a experiência passada facilmente accessível no delinear conduta futura. A linguagem possibilita a experimentação mental, ensaio cômodo e rápido de atividade exteriorizada. Ao fazermos plano mental de transportar-nos de um lugar a outro, evocamos por meio de sinais a experiência para regular a conduta futura. (Marinho, 1935).

Para que haja uma ação coletiva é indispensável que os sinais evoquem ideias e reações geralmente conhecidas pelo grupo. Os sinais podem ser tanto a linguagem verbal quanto a linguagem gestual e ao coordenarem uma determinada ação levam a prever a sua consequência. Neste sentido, Marinho chama de reações recíprocas coordenadas o fato da pessoa regular o próprio ato de acordo com a conduta esperada do outro.

> As palavras ligam-se estreitamente aos aspectos gerais da experiência. Ensinando à criança o uso dos objetos, as atitudes sociais, o meio ensina-lhe simultaneamente os sinais correspondentes. Sem base de hábitos comuns as palavras ficariam sem sentido. (Marinho, 1935).

Diante disso, pode-se considerar que a constituição do sujeito é visto intrinsecamente pelas relações sociais, culturais e históricas aproximando-se assim da vertente Histórico-cultural. A linguagem, nesta perspectiva, é considerada um dos

[9] Monografia que foi apresentada como comunicação na primeira Conferência-Americana de Higiene Mental, realizada no Rio de Janeiro, em 1935. Heloisa Marinho dedica-se à Memória do seu saudoso mestre da Universidade de Chicago, professor G.A. Mead. (Leite Filho, 2011).

instrumentos de mediação social uma vez que nos faz compreender as relações estabelecidas pelos sujeitos e como estes se apropriam do mundo cultural.

3 – Algumas considerações

Os arquivos da professora Heloisa Marinho faz pensar sobre quanto o seu pensamento deixou marcas e influenciou as práticas pedagógicas ainda presentes na educação, seja na importância dada à educação infantil, em sua organização de salas e escolas pensadas para as crianças, no papel da linguagem e do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, seja na valorização da formação continuada de professores e preferencialmente em nível superior e ainda na ampliação das pesquisas para a infância.

Neste texto, se privilegiou um olhar mais especificamente sobre a relação formação docente e pesquisa, presente no trabalho da professora Heloisa Marinho, evidente em documentos localizados no arquivo do IPHEM. As análises produzidas até o momento revelam por um lado, um pensamento próprio de sua época, marcado por forte crença no conhecimento científico, particularmente, na psicologia. O curso de especialização destinado à formação de professores para a pré-escola (ou o pré-primário) tinha como principal fundamento teórico a psicologia do desenvolvimento. De outra parte, verifica-se no trabalho da professora Heloísa Marinho, uma mulher à frente de seu tempo, investindo em sua formação acadêmica e lutando pela educação infantil (ou pré-primária) e a formação de professores para esse segmento pautada na articulação teoria e prática, via integração do ensino com a pesquisa. Vale ressaltar que ela atuou de forma marcante na formação de professores de educação infantil com uma proposta educacional que se opunha ao assistencialismo. Carregou consigo o sonho de que um dia o professor de educação infantil fosse formado em curso de nível superior.

Por fim, destaca-se a relevância de se trabalhar com esse tipo de arquivo, uma vez que além de possibilitar a compreensão da cultura escolar e a cultura docente, revela concepções e práticas educacionais de um determinado tempo presentes na formação de professores do estado do Rio de Janeiro e com repercussão nacional, tanto pelo caráter pioneiro de suas ações, como pelo fato de que, parte do período de atuação da professora investigada, a cidade do Rio de Janeiro era sede da Capital Federal.

4 - Referências

Amado, João da Silva (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. Revista Referência nº 5 Novembro.

Bardin, Laurence(1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70.

Gadotti, Moacir (1999). História das Idéias pedagógicas. São Paulo, Editora Ática 8ª edição.

Jobim e Souza, Solange. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer (2001), Sonia e Leite, Maria Isabel (Orgs). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas, Papirus, 5 ed.

Kishimoto, Tizuko Morchida e Pinazza, Mônica appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: Formosinho, Júlia Oliveira; kishimoto, Tizuko Morchida e Pinazza, Mônica Appezzato (Orgs.) (2007). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro. Porto Alegre, Brasil, Artmed.

Leite Filho, Aristeo Gonçalves (19997). Educadora de Educadoras: Trajetórias e Idéias de Heloisa Marinho. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Leite Filho, Aristeo Gonçalves. Heloísa Marinho: Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro. Apresentação de trabalho Caxambu: 23ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0209p.PDF , 2000.

Leite Filho, Aristeo Gonçalves (2011). História da Educação Infantil Heloisa Marinho: uma tradição esquecida. Petrópolis, DP et Alii.

Marinho, Heloisa. Da Linguagem na Formação do EU (1935). Comunicação lida perante a Primeira Conferência Inter-Americana de Higiene Mental. Rio de Janeiro: s/Ed.

Marinho, Heloisa. Formação Essencial. Sociedade Pestalozzi do Brasil, CENESP – MEC, s/ano.

Mignot, Ana Chrystina Venancio e Cunha, Maria Tereza Santos (Orgs) (2003). Práticas de Memória Docente. São Paulo, Cortez Editora.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: PERCEÇÕES EM DIFERENTES PERÍODOS DA CARREIRA

Autores: Rui Pires [1], Mariana Gaio Alves [2] , Teresa Gonçalves [3].

[1]UIED/FCT – Universidade Nova de Lisboa, ruipires79@yahoo.com
[2] UIED/FCT – Universidade Nova de Lisboa, mga@fct.unl.pt
[3] UIED/FCT – Universidade Nova de Lisboa, tprg@fct.unl.pt

Resumo

Este estudo centra-se nas perceções dos docentes sobre o desenvolvimento profissional docente. A Literatura demonstra que a profissão se desenvolve ao longo da vida, passando os docentes por diferentes etapas no seu percurso profissional, evidenciando-se alterações na forma como vivem a profissão e na sua aprendizagem ao longo da carreira. Trata-se de um estudo qualitativo com recolha de dados através do método de *Focus Group* com participantes que são docentes do ensino básico de um agrupamento da área de Lisboa posicionados em três períodos da carreira.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Aprendizagem ao Longo da Vida; Período de Vida Profissional Docente.

1. Introdução

O estudo aqui apresentado centra-se nas perceções dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente. Tentando ser eficazes na sua ação, ao longo da carreira, os docentes recorrem à questionação dos colegas mais experientes, à reflexão individual e conjunta, à consulta de literatura, à formação continua, ou pós-graduações. É reconhecido por vários autores (Sikes, 1985; Huberman, 1990; Leithwood, 1992; Gonçalves, 2009) que a profissão se desenvolve ao longo da vida e que os professores vão passando por diferentes etapas no decurso do seu percurso profissional, evidenciando-se alterações na forma como vivem a profissão e na sua aprendizagem ao longo da carreira. Paralelamente, por ação de fatores externos, como são as políticas educativas nacionais, ligadas ao estatuto e definição da carreira, existem indícios de que o desenvolvimento profissional não é, muitas vezes, promovido da melhor forma.

Nesta comunicação apresentamos resultados preliminares de um estudo de natureza qualitativa que se baseia na recolha de dados através do método de *Focus Group*. Procurámos dar voz a um grupo de docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, de um agrupamento da área de Lisboa, posicionados em três períodos de vida da carreira: o início, o meio e o fim. Os dados recolhidos foram trabalhados através da técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (1977).

Entre os dados obtidos destaca-se a perceção por parte dos entrevistados da existência de falta de sintonia entre os vários agentes envolvidos neste processo: escola, centros de formação e administração central. Destacam-se também as propostas apresentadas pelos participantes para um desenvolvimento profissional docente mais coerente, devidamente apoiado, que contribua mais significativamente para a melhoria da docência e eficácia do ensino.

2. Desenvolvimento Profissional Docente

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias, (2007, p.13) a formação académica e a formação profissional inicial não proporcionam aos docentes os conhecimentos e as competências necessários para toda a sua carreira. "A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, que implica uma aprendizagem que, umas vezes é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação" (Day, 2001, p.16).

Ao longo de toda a carreira os docentes participam numa variedade de atividades, constituindo um processo de renovação e aperfeiçoamento da sua ação docente (Day, 2001). As novas situações profissionais exigem que o profissional vá aprendendo, não significando isto que só possa aprender em situações formais de formação. É um facto que durante muito tempo ocorreu uma sobrevalorização da formação certificada, creditada ou formalizada, realizada em escolas, centros de formação, universidades, etc. No entanto, constata-se a ocorrência de outros momentos de aprendizagem fora destes contextos. É a partir daqui que se estabelece o conceito de aprendizagem ao longo da vida, um conceito mais amplo do que o de formação.

Segundo a analogia de Rogers (2013), "o pão é feito de farinha, mas nem toda a farinha é pão." Assim sendo, toda a formação é aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem é formação.

Apesar de muitas vezes ser utilizado o termo formação ao longo da vida, como sinónimo de aprendizagem ao longo da vida, este segundo possui uma maior amplitude, comportando a aprendizagem formal, assim como outros tipos de aprendizagem. Segundo a Comissão Europeia (2001), a aprendizagem formal, obtida numa instituição de educação ou formação, é estruturada em: objetivos de aprendizagem, tempo, apoio de aprendizagem, tendo certificação. A aprendizagem não formal, não é fornecida por uma instituição de educação ou formação, é estruturada, mas não conduz, obrigatoriamente à certificação, e é intenciona. A aprendizagem informal resulta da aprendizagem obtida durante a atividade de vida diária (profissional, familiar e lúdica), não sendo estruturada e não oferecendo habitualmente certificação. Na maior parte das vezes não é intencional.

No estudo do desenvolvimento profissional docente, inserido na aprendizagem ao longo da vida, torna-se indispensável considerar a influência dos vários tipos de aprendizagens.

Há também que considerar que o desenvolvimento profissional depende também de outros fatores que incluem as vidas pessoais, para além das políticas e contextos onde se realiza a atividade docente (Day, 2001). Devemos considerar que a natureza de ser professor varia ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como o docente perceciona as relações com os seus pares e com os seus alunos (Gonçalves, 1990; Gonçalves & Simões, 1991). Esta visão de desenvolvimento profissional demonstra a importância da aprendizagem, as necessidades pessoais, profissionais e as motivações, demonstrando também a necessidade de haver apoio e orientação aos docentes, de acordo com a fase da carreira e contextos em que trabalham (Flores, Simão, Rajala &. Tornberg, 2009).

3. Oportunidades de Aprendizagem Formais e Informais

As mais recentes conceções do desenvolvimento profissional indicam que a aprendizagem do professor é o resultado de um processo que se estende desde a formação inicial à formação efetuada ao longo da vida profissional (Ball & Cohen,1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam & Borko, 2000; Grangeat & Gray, 2007).

Apesar da aprendizagem ao longo da vida ser um conceito devidamente suportado e contemplado nas reformas educativas, pouco se desenvolveu ainda sobre as oportunidades de aprendizagem e a forma como os professores as utilizam ao longo da carreira docente (Corcoran, 2007). A participação dos professores nessas oportunidades de aprendizagem é variável, tanto pela disponibilidade de atividades quer pela adesão dos professores (Cookson, 1986). Desta forma, importa perceber como ocorre a vivência e gestão das oportunidades de aprendizagem, de acordo com o perfil de cada docente.

Estudos empíricos demonstraram que a vivência de atividades de desenvolvimento profissional resulta da influência das características individuais de professores, como motivação e crenças mas também das características do contexto de trabalho (Lohman, 2000; Mok & Kwon, 1999).

A investigação demonstra que a idade é um fator que influencia a participação dos professores no seu desenvolvimento profissional (Desimone, Smith, & Ueno, 2006; Mesler & Spillane, 2009). Associado à idade está a experiência profissional, estando demonstrado que os docentes ao longo da carreira passam por várias etapas com consequentes implicações no seu desenvolvimento profissional (Huberman, 1989; Sikes, 1985).

Nos últimos anos foram realizados alguns estudos que contribuíram para a explicação da forma como os docentes vivenciam as oportunidades de aprendizagem (formais e informais), entre eles destacamos o estudo de Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert (2011), que partindo do quadro teórico de Huberman, (1989), referente aos estádios que ocorrem ao longo da carreira docente, sugere que os docentes fazem uso de diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem ao longo das suas carreiras. Até ao estudo de Richter et al., (2011), os dados existentes revelavam padrões diferenciais de oportunidades de aprendizagem formais e informais mas nenhum estudo desenvolvido até à data, tinha, explicitamente, examinado a relação entre a idade dos professores e a participação no desenvolvimento profissional.

Apesar do nosso estudo centrar-se na dimensão do desenvolvimento profissional docente, partilha com o estudo de Richter, et al,. (2011) o uso que os docentes fazem das oportunidades de aprendizagens (formais e informais) ao longo da carreira, particularmente as perceções dos docentes, sobre o seu contributo no desenvolvimento profissional. De forma a colmatar a lacuna que existe na investigação das oportunidades de aprendizagem, particularmente os ciclos de escolaridade em que os docentes exercem, introduzimos no nosso estudo esta dimensão.

4. O Ciclo de Vida Docente

A teoria do ciclo de vida defende que o aumento de *sabedoria* é um misto de conhecimento factual e processual, aliado a um sentido de contextualismo, relativismo e prudência. Este processo longo, multidirecional, multidimensional, além de factual, processual e contextual, é reflexivo (Formosinho, 2009:257).

No âmbito dos estudos realizados dentro da temática do desenvolvimento profissional, é enfatizado o facto de que a relação entre a pessoa em desenvolvimento e os seus contextos ser central para o processo de crescimento profissional. É considerado que a profissão é um contexto muito importante para a pessoa, e esta não é passiva perante esses contextos (Burden, 1990). O estudo do ciclo de vida dos professores faz parte de inúmeras investigações, dada a sua importância no desempenho profissional e intervenção na escola. O principal objetivo dos modelos de ciclo de vida docente é o de descrever o desenvolvimento de padrões de características individuais dos professores. O ciclo de vida dos professores remete para diferentes perfis e formas de estar, ao longo da vida profissional, "como resultado não só de uma personalidade e de uma formação pessoal, mas também do modo como cada docente foi gerindo os seus sucessos e as suas dificuldades e frustrações, com o modo como cada um soube conciliar o seu saber cientifico (…)" (Silva, 2007:111).

Existem vários autores que definem os ciclos de vida dos professores, partindo da sociologia da educação, quanto à perspetiva de que os professores ao longo da sua carreira passam por várias fases de vida. Os primeiros modelos foram introduzidos na década de 1970 (Gregorc, 1973; Unruh &Turner, 1970). Muitos outros se seguiram, na década de 80

prolongando-se até à atualidade, acumulando-se um vasto conjunto de dados que permitiram definir as principais etapas de vida profissional dos professores. Entre os trabalhos mais significativos são de referir os de Sikes, (1985); Huberman, (1990) e Leithwood (1992), assim como, a nível nacional, estudo de Gonçalves, (2009). Estes estudos consideraram estarem implicados diferentes fatores (experiências, atitudes, perceções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações) que parecem estar relacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores.

O momento de ocorrência de cada uma das fases, bem como a transição entre cada uma delas não constitui um processo rígido, uma vez que estão envolvidos "fatores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de «limites» temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam" (Gonçalves, 2009:26).

Entre os quatro autores é possível constatar aproximações muito significativas na comparação entre os *ciclos de vida* por eles definidos.

Tabela 1 – Ciclos de vida dos professores, adaptado de Silva, (2007) e de Gonçalves, (2009).

Fases da vida docente	**Sikes,** (1985)	**Huberman,** (1990)	**Leithwood,** (1992)	**Gonçalves,** (2007)	**Períodos da vida docente (Huberman)**
1ª	- Exploração	- Entrada na Carreira **(1-3 anos)**	-Desenvolvimento de aptidões de sobrevivência	- O "Início" **(1-4 anos)**	- O **Início** da vida docente (**1ª e 2ª Fases/ até 6 anos)**
2ª	- Intermédia	- Estabilização **(4-6 anos)**	- Competências e aptidões básicas de ensino	- Estabilidade **(5-7 anos)**	
3ª	- Estabilização	- Experimentação **(7-25 anos)**	- Flexibilidade de ensino	- Divergência **(8-14 anos)**	- O **Meio** da vida docente (**3º e 4ª Fases/ de 7 a 35 anos)**
4ª	- Novos papéis na Escola	- Procura de estabilidade **(25-35 anos)**	- Competência profissional	- Serenidade **(15-22 anos)**	
5ª	- Preparação da reforma/ Jubilação	- Preparação para a reforma/Jubilação **(35-40 anos)**	- Contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas	- Renovação do "interesse" e desencanto **(+23 anos)**	- O **Fim** da vida docente **(5ªFase/ mais de 35 anos)**
6ª			- Participação em decisões educativas de alto nível		

4.1. O Ciclo de Vida do Docente ao Longo de Três Períodos de Vida Profissional

O ciclo de vida docente constitui um processo e não uma sucessão de acontecimentos, não é linear mas repleto de oscilações e regressões (Huberman, 1990). Partindo desta ampla visão sobre o ciclo de vida, procurámos estabelecer relações entre estas cinco fases e a investigação efetuada dentro da área do desenvolvimento profissional.

Apresentamos seguidamente as cinco fases abordadas na literatura (Sikes, 1985; Huberman, 1990; Leithwood 1992; Gonçalves, 2009), organizadas segundo três períodos

do ciclo de vida. Esta organização foi já utilizada em investigações anteriores, nomeadamente no estudo de Richter et al., (2011), sendo estes períodos distinguidos da seguinte forma:

O Início da Carreira: A primeira e segunda fase

Os 3 primeiros anos da profissão docente são um período de "sobrevivência e descoberta". Partindo de uma visão fantasiosa da vida de professor lutam pela sobrevivência, sentindo-se frequentemente sobrecarregados. Face aos problemas que encontram nas escolas e nas suas relações com os alunos, segundo Sikes, (1985), entre os 21 e os 28 anos, centram-se principalmente nos problemas da disciplina. Preocupam-se com o domínio dos conteúdos. A segunda fase, "estabilização" ocorre por volta do 4º e 6º ano, durante a qual desenvolvem as suas habilidades. Segundo Huberman, (1990), neste período desenvolvem duas atitudes face à profissão: ou uma atitude de sobrevivência, fechando-se em si, perante o choque com a realidade, ou assumem uma atitude de descoberta e entusiasmo pela experimentação e com orgulho em fazerem parte de um grupo profissional.

O Meio da Carreira: A terceira e quarta fase

Entre os 4 a 6 anos após o início da profissão, os docentes entram numa fase de estabilização. Neste momento estão integrados na escola e revelam um domínio dos conteúdos da disciplina, dos métodos e técnicas pedagógicas. Estão agora concentrados na procura da estabilidade profissional (Huberman, 1990).

Entre os 30 e os 40 anos de idade alguns canalizam as suas energias na melhoria da capacidade como docentes; outros na promoção profissional investindo em cargos de direção ou administrativos assumindo mais tarde, entre os 40 e os 55 anos, muitas das responsabilidades do funcionamento da escola. Nem todos vivem este período da mesma forma, uns aceitam estas responsabilidades, outros vivem este período frustrados e angustiados com a rotina, sendo particularmente críticos do sistema.

O Fim da Carreira: A quinta fase

Este último período diz respeito ao final da carreira, que ocorre geralmente após os 55 anos, correspondendo aproximadamente a 30 anos de experiência. Neste período, segundo Huberman, (1990), é possível encontrar três tipos de atitude, retratando três tipos de percursos profissionais: Os "positivos" prosseguem caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os "defensivos" que, face às experiências passadas, se mostram mais do que nunca pouco otimistas e generosos; os "desencantados" que perdem as expetativas e evidenciam um desencanto com a profissão.

Segundo Huberman, (1990) os professores neste período reduzem o seu empenho e ambição profissional, uma vez que se concentram mais em objetivos pessoais, notando-se também uma diminuição da participação nas atividades de desenvolvimento profissional.

5. Metodologia da Investigação

5.1. Objetivos do Estudo

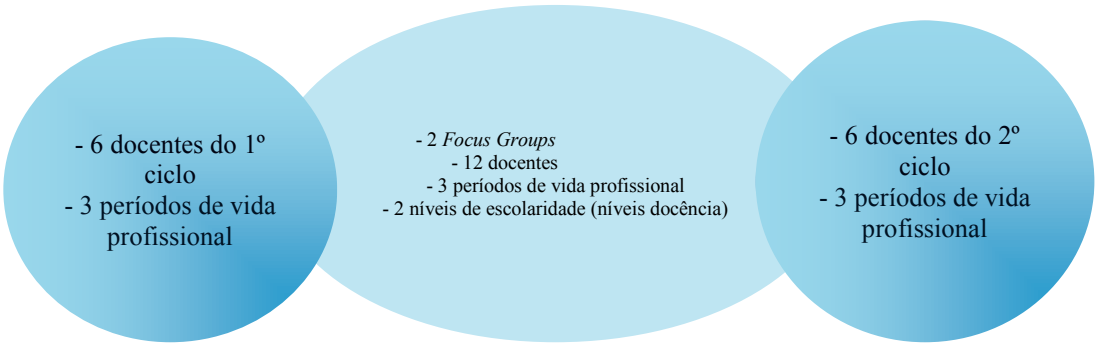
Os objetivos que guiam o nosso estudo são:
- Caraterizar as perceções dos docentes sobre o seu desenvolvimento profissional, em vários momentos da carreira (três períodos de vida profissional);
- Caraterizar as perceções dos docentes sobre o seu desenvolvimento profissional, considerando o nível de escolaridade em que lecionam (1º e 2ºciclo do ensino básico);
- Analisar as perceções dos docentes sobre a influência das medidas políticas ligadas à carreira docente (estatuto da carreira docente) no seu desenvolvimento profissional.

5.2. Participantes

Havendo a intenção de estudar a população de docentes do ensino regular do ensino básico foi selecionado um agrupamento de escolas, localizado no distrito de Lisboa, concelho de Sintra. O agrupamento foi escolhido por facilidade de acesso, onde se procurou docentes dispostos a participar na investigação constituindo, desta forma, uma amostra de conveniência.

Foi efetuado o levantamento dos docentes do agrupamento, de forma a assegurar os dois critérios: períodos de vida profissional e nível de escolaridade de docência. Gradualmente, foi composto cada um dos dois grupos de participantes, um de docentes de 1º ciclo e outro do 2º ciclo do ensino básico. Os requisitos necessários para cada um dos grupos eram específicos, tanto pelo ciclo de docência em que lecionavam, mas principalmente pela obtenção de docentes que cobrissem os três períodos de vida docente (tempo de serviço). Cada um destes grupos foi composto por seis elementos, havendo dois docentes posicionados em cada um dos três períodos de vida docente:
- O início (até 6 anos de docência). Neste período incluem-se a 1ª fase (Entrada na carreira) e a 2ª fase (Estabilização);
- O meio da carreira (de 6 a 35 anos de docência). Neste período incluem-se a 3ª (Experimentação) e 4ª fase (Procura de estabilidade);
- O fim (de 35 a 40 anos de docência). Neste período incluem-se a 5ª fase (Preparação para a reforma).

Quadro 1 - Organização do Grupo de Participantes da Investigação



5.3. Métodos e Procedimentos

5.3.1. Recolha e Tratamento de Dados

Nesta investigação, de acordo com o seu tema, objetivos, recolha e tratamento de dados, estabelecemos um conjunto de pressupostos metodológicos que consideramos serem os mais ajustados e adequados.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma recolha de dados por meio de método *Focus Group,* com questionário de levantamento de dados pessoais prévio, onde foram recolhidas informações como formação inicial, percurso profissional, perspetivas sobre alguns tópicos que viriam a ser abordados no *Focus Group*.

O método de recolha de dados, através de *Focus Group* foi formalizado e semiestruturado. Houve um moderador sendo possível intervir ao longo do discurso dos participantes no *Focus Group*, de forma a clarificar ideias, reformular e aprofundar questões, e direcionar a conversa para os objetivos propostos inicialmente. Desta forma, será permitido ao entrevistador ser reativo, podendo intervir, redirecionar o discurso, atribuir a palavra permitindo simultaneamente a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). As sessões foram gravadas em áudio, sendo estas transcritas e seguidamente sujeitas a análise de conteúdo segundo a metodologia de Bardin, (1977/2009:34), "técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido". Também foram considerados os registos efetuados no diário de campo, onde serão registadas as ocorrências durante cada sessão.

Foram considerados dois momentos de análise:

- Análise da discussão entre elementos do mesmo grupo, procurando-se verificar se ocorre a distinção entre sujeitos, estando patentes o período de vida profissional de cada um (o início, o meio e o fim de carreira);
- Comparação entre grupos, estando patentes os níveis de escolaridade que os distinguem.

6. Resultados

Perante os dados que emergiram na investigação verificamos:

- Ambos os grupos referiram que a formação inicial não lhes forneceu as competências necessárias para o desempenho docente. Verifica-se, no entanto, que nos docentes em início da carreira existe uma maior satisfação com a sua formação inicial, conforme documentam nas suas intervenções: "senti-me com uma boa base durante a minha formação, bem preparada". Por sua vez os docentes no final de carreira são os que demonstram maior insatisfação, "eu acho que a formação inicial, na minha altura não era nada suficiente para depois começar a trabalhar".

- De forma geral, ambos os grupos de docentes (1º Ciclo e 2º Ciclo) referem a ocorrência de oportunidades de aprendizagem formais. Em ambos os ciclos de docência são reconhecidas como contribuindo para o desenvolvimento profissional docente, "tenho a necessidade de todos os anos, de estar sempre em atualização, por meios formais". Como

fatores que dificultam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais os docentes do 2º Ciclo são os mais críticos, destacando a obrigatoriedade da sua realização, sendo realçado o facto de serem pagas e o desinteresse das temáticas. Este grupo destaca-se pelo número de sugestões de melhoria que fazem em relação às oportunidades de aprendizagem formais, referindo-se particularmente a ações de formações contínuas, sugerindo: serem efetuadas dentro do horário de trabalho, ser o formador a deslocar-se ao agrupamento e ser o agrupamento a determinar as suas necessidades organizacionais (indisciplina, dificuldades de aprendizagem, etc.). Sugeriram ainda que a ações de formação contínua deveriam ser financiadas pelo Ministério da Educação.

- São os docentes de 2º Ciclo que indicam mais ocorrências de oportunidades de aprendizagem informais, em particular os docentes no final da carreira. É também neste grupo de docentes que se verifica uma maior satisfação com a ocorrência destas oportunidades de aprendizagem, "eu trabalhei com muitos colegas que estavam no primeiro ano de ensino e eu aprendi muito com eles, no dia-a-dia, nas conversas, nas trocas de experiencias". É também de registar que em ambos os ciclos de escolaridade ocorre uma maior valorização das oportunidades de aprendizagem informais como contributo para o desenvolvimento profissional docente, "nos últimos anos tenho aproveitado de facto mais partido da informal, da partilha entre colegas". Este resultado contrasta com um valor menor de indicações dos contributos das oportunidades de aprendizagem formais no grupo de docentes de 2º Ciclo.

- Apesar de ocorrer a valorização das oportunidades de aprendizagem informais, em ambos os ciclos de escolaridade, nota-se aqui uma maior valorização por parte dos docentes de 1ºCiclo, "eu prefiro aprender com os colegas, porque realmente tu perguntas aquilo que tens necessidade, tens uma dúvida e consultas várias opiniões". Como fatores que dificultam a ocorrência destas oportunidades de aprendizagem informais, é referido em ambos os grupos, a mobilidade de docentes, ausência de partilha e troca de experiências entre docentes. O grupo de 1º Ciclo refere ainda a diminuição da mobilidade de docentes do quadro, com consequente diminuição da renovação dos docentes, significando uma menor partilha de novas experiências, conforme ilustram as intervenções: "começa a ser mais difícil de trocar-mos experiências", "e isso era enriquecedor… pessoas novas…"

  Também só foram efetuadas sugestões de melhoria das oportunidades de aprendizagem informais no grupo do 1º Ciclo, respetivamente: melhor gestão do trabalho docente através de coadjuvações; melhoria da resposta dos agrupamentos de acordo com as necessidades dos seus docentes; aumento de momentos de reunião entre docentes do mesmo ciclo para preparar materiais para a lecionação; promoção de aulas assistidas, informalmente, promovendo a partilha, troca de experiências entre docentes envolvidos.

- No grupo de docentes do 2º Ciclo foi referido uma maior ocorrência de oportunidades de aprendizagem formais, promovidas pelo agrupamento de escolas. Este dado pode estar ligado ao facto da escola de 2º ciclo, onde lecionavam, ter pertencido, no ano anterior, a outro agrupamento. Segundo estes docentes, esta escola, anteriormente sede do agrupamento reintegrado, possuía uma boa dinâmica de levantamento e oferta de oportunidades de aprendizagem formais, "acho que esta é uma escola muito aberta, formações que fizemos cá". É também neste grupo de docentes que surgiram sugestões de

melhoria das oportunidades de aprendizagem formais, principalmente por docentes a meio da carreira, sugerindo: a não obrigatoriedade da formação contínua; a realização da formação estar associada à necessidade sentida pelo docente; maior oferta de formação; temas de formação contínua mais úteis; gratuitidade das formações.

- Em relação às ações da escola/agrupamento para a promoção de oportunidades de aprendizagem informais, apenas o grupo de 1º Ciclo refere a ausência da promoção de oportunidades de aprendizagem informais, "por exemplo o agrupamento poderia dar mais orientação". Não ser referido esta ausência de promoção, por parte do grupo de 2ºCiclo, reforça o facto do grupo do 2ºciclo ter pertencido em anos anteriores a outro agrupamento no qual existia uma grande disponibilidade para colmatar as necessidades e solicitações dos seus docentes. Desta forma, este dado complementa o resultado anteriormente apresentado, de uma maior ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais também no grupo de 2º Ciclo**,** "desde reuniões com a direção, quando há dúvidas ou problemas em relação a esta área".

- Quanto à influência da avaliação docente (modelo em vigor) no desenvolvimento profissional docente, ambos os grupos afirmam a ausência de contributo para o desenvolvimento profissional docente, "acho que não promove nenhum desenvolvimento".

Verifica-se no grupo de 1º Ciclo um maior número de sugestões de melhoria ao nível da dimensão pedagógica do modelo de avaliação, nomeadamente: direcionar o docente a melhores praticas; permitir ao avaliado colmatar alguns erros, sem que se sinta em causa profissionalmente; não depender de cotas de avaliação; contemplar a reflexão como forma de melhorar práticas; valorizar docentes que apoiam outros colegas (exemplo: coadjuvação); premiar quem é bom profissional.

O grupo de 2º Ciclo refere ainda que o modelo de avaliação atual contribui para a desunião entre docentes, "e tem contribuído um bocado para a desunião entre as pessoas, entre os colegas das escolas".

- Quanto à influência da supervisão no desenvolvimento profissional docente, particularmente retratadas pelos participantes pelas aulas assistidas, ambos os grupos referem sentir uma ausência de contributo, com particular destaque no grupo de 2º Ciclo, "esta supervisão pedagógica nestas aulas assistidas que nós temos aqui, para mim é uma fantochada", "porque realmente é tudo teatro, porque nós fazemos tudo diferente daquilo que fazemos durante o ano".

- Ambos os grupos sugeriram para um novo modelo de supervisão a melhoria ao nível da dimensão pedagógica do modelo, particularmente o grupo de 1º Ciclo: supervisão pedagógica onde ocorressem recomendações para melhoria de prática; oferecer estratégias para situações em que não possui uma resposta pedagógica eficaz; ser feita com base em critérios melhoria e não de avaliação; intervenção com base na reflexão pedagógica; valorização e recomendação do modelo de supervisão que ocorre nos estágios pedagógicos da formação inicial; desenvolver-se continuamente, ao longo de todo o ano letivo.

Apenas no grupo de docentes de 1º Ciclo ocorrem sugestões para a melhoria ao nível da dimensão do perfil do docente supervisor, respetivamente: ser alguém com referências pedagógicas reconhecidas pelo docente avaliado; possuir e demonstrar conhecimento

científico para que ocorra a confiança do docente avaliado no mesmo; ser um colega; possuir experiência docente.

7. Conclusões

Com esta investigação verificamos existir entre os docentes a perceção do que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da carreira. Referem uma formação inicial que não oferece o domínio suficiente para o desempenho docente, sendo a prática o fator fundamental para o adquirirem. Estes resultados reforçam o que é apontado noutros estudos e na literatura.

Constatou-se que os docentes não são apoiados devidamente no seu processo de desenvolvimento profissional. No que respeita a fatores externos, organizacionais, verifica-se na maior parte das vezes uma ineficácia de respostas.

Apesar dos docentes afirmarem a importância tanto das oportunidades de aprendizagem formais como das informais para o seu desenvolvimento profissional, são estas últimas as mais valorizadas, demonstrando, através destas, que evoluem profissionalmente e adquirem maior domínio de competências. Ao nível das oportunidades de aprendizagem formais referem uma ausência de resposta às suas necessidades. Afirmam que o modelo de avaliação docente não contribui para o desenvolvimento profissional docente, bem como o modelo de supervisão associado. Sugerem alterações quer ao modelo de avaliação, quer ao processo de supervisão, efetuando sobre estas últimas sugestões que o aproximam da supervisão de estágio pedagógico.

Do nosso ponto de vista, com base em toda esta investigação, esperamos contribuir para que as modalidades de desenvolvimento profissional docente sejam repensadas.

8. Referências

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições Setenta. (5ª Edição).

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Burden, P. (1990). Teacher development. In W.R. Houston, (ed.), *Handbook of research on teacher education.* (311-328). New York: Macmillan

Comissão das Comunidades Europeias. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. In *Comunicação da comissão ao conselho e ao parlamento europeu,* Bruxelas, 3, Agosto, 2007 (1-17).

Cookson, P.S. A framework for theory and research on adult-education participation. *Adult Education Quarterly,* 36(3), 1986. 130-141.

Corcoran, T. B. (2007). Teaching matters: how state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Desimone, L. M., Smith, T., & Ueno, K. Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 2006, 179-215.

Feiman-Nemser, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 2001, 1013-1055.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho, (Coord.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente.* (37-69). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

Gonçalves, J. A. & Simões, C. O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4(1), 1991, 135-147.

Grangeat, M., & Gray, P. Factors influencing teachers professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training,* 59(4), 2007, 485-501.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores.* (31- 61) Porto: Porto Editora. (2ª edição).

Flores, M.; Simão, A.; Rajala, R. Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In Flores, M.; Simão A. (Org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: contextos e perspetivas* (119-122). Mangualde: Edições Pedago.

Gregorc, A. F. Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, 57, 1973, 1-8.

Gonçalves, J. Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação,* 8, 2009, 23-36.

Lohman, M. C. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 2006. 83-101.

Mesler, L., & Spillane, J. P. Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association., April, 2009, 13-17.

Mok, Y. F., & Kwon, T. M. Discriminating participants and non-participants in continuing professional education: the case of teachers. *International Journal of Lifelong Education,* 18(6), 1999, 505-519.

Putnam, R. T., & Borko, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher,* 29(1), 2000, 4-15.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U, Lüdtke, O., Baumert, J. Professional development across the teaching career: eachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education,* 27, 2011, 116-126.

Rogers, A. The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. Actas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, Braga, 25-27 Março 2013.

Silva, M. (2007). A relação «saber científico» e «experiência» na profissão docente. In *Relatividade e Experiencia, 19,* (108-112). Lisboa: Edições Colibri.

Unruh, A., & Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

64

ESTUDOS SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Giovana Maria Belém Falcão
(UECE/OBEDUC/CAPES)
Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros
(UECE/OBEDUC/CAPES)
Isabel Maria Sabino de Farias
(UECE/OBEDUC/CAPES)

RESUMO
O estado da arte permite um olhar amplo sobre os diversos trabalhos que vem sendo desenvolvidos nos mais variados campos do conhecimento, além de favorecer possibilidades de reflexão para novos caminhos e avanços sobre diferentes temáticas. Este ensaio tem por objetivo apresentar Estado da Arte das produções que versam sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de modo mais específico, os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). A escolha pela análise deste evento aconteceu em função de sua relevância na cena educativa brasileira, sendo referência no que concerne à pesquisa em Didática e Prática de Ensino campos do conhecimento que mantém estreita relação com a natureza do PIBID, além de ser um evento representativo nacionalmente segundo o sistema Qualis/Capes. A pesquisa de natureza qualitativa se propôs a analisar os trabalhos publicados sobre o PIBID em três edições do evento (2008, 2010 e 2012), focando o olhar para os aspectos metodológicos dos estudos. Considerando que o primeiro edital do PIBID foi lançado em dezembro de 2007, o recorte temporal acontece nesse período. A busca pelos textos se deu nos anais eletrônicos do ENDIPE, os quais foram acessados por meio de sítios na internet ou através de mídias de armazenamento (CD-ROM, DVD-R). O referencial teórico apoiou-se especialmente nas proposições de autores como Ferreira, Minayo e Nóvoa. Os resultados revelaram que o PIBID vem se constituindo importante elemento de pesquisa no que se refere à formação docente no Brasil, mas que é preciso ampliar esses estudos em algumas regiões do país. Além disso, a investigação mostrou que a maioria dos trabalhos publicados não apresenta o devido detalhamento metodológico necessário ao fazer científico. Assim, um maior rigor na avaliação dos trabalhos, com relação a metodologia utilizada, parece ser uma necessidade urgente, pois irá favorecer uma postura mais responsável e ética em relação à pesquisa, o que sem dúvida, se constitui elemento primordial à produção científica em qualquer que seja a área de conhecimento.
Palavras-chave: Formação de Professores. Pesquisa. Política Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste ensaio o Estado da Arte (EA) das produções que versam sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dentre os trabalhos

apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), evento de relevante importância no cenário educacional brasileiro.

Realizar o EA sobre temáticas relacionadas à Educação se constitui tarefa complexa e necessária, se pensarmos que a produção do conhecimento se organiza na interseção de diversos saberes, assim, para Alves-Mazotti (2002) investigações dessa natureza, são construções coletivas de cunho científico, compreendendo um processo continuado de busca, onde novas investigações se inserem, complementando ou contestando as contribuições que já foram produzidas anteriormente.

O EA permite um olhar amplo sobre os diversos trabalhos que vem sendo desenvolvidos, além de favorecer possibilidades de reflexão para novos caminhos e avanços sobre a temática em questão e nesse sentido Ferreira (2002), considera que o EA tem por objetivos mapear e discutir determinada produção acadêmica em um campo do conhecimento específico.

O interesse em investigar as produções sobre o PIBID nesse evento de grande relevância no âmbito da educação surge da necessidade de conhecer mais sobre a natureza dos trabalhos desenvolvidos, lançando um olhar mais específico para os caminhos metodológicos trilhados, afinal a produção do conhecimento precisa ser discutida e atender a um certo rigor científico. Para além deste aspecto, deve se embasar em posturas éticas claras, onde o respeito aos sujeitos prevaleça. De acordo com Gamboa (2012, p.28), para conseguir um domínio confiável das técnicas, os investigadores necessitam entender suas relações com os métodos e os procedimentos, e destes com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas. O autor ainda ressalta que ao relacionarmos sujeito e objeto do conhecimento, elaboramos também uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia.

O PIBID é uma iniciativa pública federal e traz em sua concepção o desejo de superação de alguns problemas históricos vivenciados pela formação docente no Brasil. De acordo com os documentos do Programa, esta iniciativa tem como objetivo central fomentar a aproximação entre Universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, que favoreçam a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2009).

Neste sentido, o Programa pressupõe a inserção de alunos matriculados nos diversos cursos de Licenciatura em escolas públicas, onde serão acompanhados diretamente por um Professor da Escola Básica, que assume o papel de coformador, sendo denominado Professor Supervisor. O Programa prevê também um Professor do Ensino

Superior (de Licenciaturas específicas), que participa do PIBID como Coordenador Institucional ou Coordenador de Área.

É possível considerar que o PIBID, enquanto Programa de estímulo à docência se constitui como relevante possibilidade investigativa, não somente porque possui alcance nacional, mas também, e principalmente, porque sua proposta traz objetivos amplos e audaciosos no que tange a formação docente, guardando especificidades traduzidas em projetos diversificados, nas muitas instituições que o implementam.

Assim, olhar para as pesquisas oriundas dessa experiência pode levar a uma melhor compreensão sobre a efetivação do PIBID e os possíveis contornos que este Programa vem ganhando, uma vez que se trata de uma ação recente e de relevante importância no contexto das políticas públicas da educação brasileira.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O ENDIPE é um evento que promove o movimento de pesquisadores no âmbito da Educação, realizado a cada dois anos em diferentes estados brasileiros. Tem como objetivo principal, divulgar o conhecimento sistematizado historicamente sobre os processos de ensinar e aprender, envolvendo mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo.

Para a realização do estudo, tomamos como referência três edições do evento, das quais analisamos os trabalhos correspondentes aos anos de 2008 a 2012. O recorte temporal aconteceu em função do primeiro edital do PIBID ter sido lançado em dezembro de 2007, tendo a sido executados os projetos institucionais no período de 2008 a 2013.

A pesquisa se deu nos anais eletrônicos do ENDIPE, os quais foram acessados por meio de sítios na internet ou através de mídias de armazenamento (CD-ROM, DVD-R). Os artigos foram selecionados após a realização de buscas com o descritor exato “PIBID”.

O ENDIPE não possui eixos de discussão consolidados, elege a cada encontro subtemas/eixos a serem trabalhados. As buscas incidiram sobre os eixos que abordam a formação docente. No ano de 2008 o mapeamento foi realizado no eixo 3 - Formação de Professores e saberes docente; na edição 2010, mapeou-se o eixo 25 - Formação docente e em 2012, o eixo 2 - Políticas de formação inicial e continuada de Professores. Ao todo foram identificados 47 trabalhos sobre o PIBID. Os trabalhos foram lidos na íntegra, objetivando maior aprofundamento na compreensão dos mesmos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise do material relativo às três edições do ENDIPE investigadas (2008, 2010 e 2012) revela que houve expressivo aumento no número de trabalhos que versam sobre o PIBID, com o passar dos anos. Os dados mostram que no ano de 2008 nenhum trabalho foi apresentado, enquanto que na edição seguinte 11(onze) estudos foram catalogados e na última edição, 36 (trinta e seis) trabalhos foram identificados. Neste sentido, pode-se dizer que houve um aumento considerável do interesse por estudos relacionados ao PIBID, tema que vem se constituindo importante elemento de pesquisa no que se refere à formação docente.

Tal resultado deve estar relacionado ao fato de que é preciso tempo para que o PIBID, enquanto política pública se constitua como campo de pesquisa pela produção de dados relacionados a essa experiência inovadora de formação de Professores.

A análise dos textos demonstra que a maioria das investigações sobre o PIBID ainda se dá nas instituições públicas de ensino, muito embora possam participar do Programa instituições públicas e privadas que oferecem cursos de Licenciatura. Esta situação pode ser justificada pelo fato de que a maior parte da pesquisa acadêmica no Brasil, ainda se concentra nas instituições de ensino superior (IES) públicas, uma vez que estas possuem maior número de doutores em relação às instituições privadas. (Distrito Federal, 2009). No mesmo sentido, pode-se inferir ainda que este dado se encontra relacionado ao fato de que os primeiros editais do PIBID foram voltados apenas para as IES públicas de ensino superior, sendo as IES particulares contempladas posteriormente.

A análise dos trabalhos identificados evidencia que nas edições investigadas do ENDIPE, a região brasileira que mais produziu trabalhos sobre o PIBID foi a Sudeste (**Gráfico 1**). Esta constatação pode estar ligada ao fato de que nesta região, concentra-se o maior número de pesquisadores e de pesquisas indexadas realizadas no Brasil. Destacam-se a USP, a Unicamp, a UFRJ e UFMG, dentre as principais instituições de pesquisa do país, na área pública (MELO et al, 2005).

As regiões Sul e Nordeste responderam por 34% das produções sobre o PIBID nas três edições investigadas do ENDIPE, o que se justifica uma vez que a região Sul possui expressivo número de Universidades, ficando em segundo lugar entre as regiões em números totais, assim como a região Nordeste, que abriga um número representativo de instituições de ensino superior no país.

As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram menor número de trabalhos, situação que pode estar relacionada ao fato de que existem poucos projetos de pesquisa nas referidas regiões e o número de mestres e doutores ainda é baixo, o que representa uma dificuldade no desenvolvimento de pesquisas (MELO et al, 2005). Este dado nos leva a refletir sobre a necessidade de desenvolver de forma mais equitativa as pesquisas que contemplam o PIBID, entendendo que cada região, cada Estado, tem as suas especificidades que precisam ser refletidas.

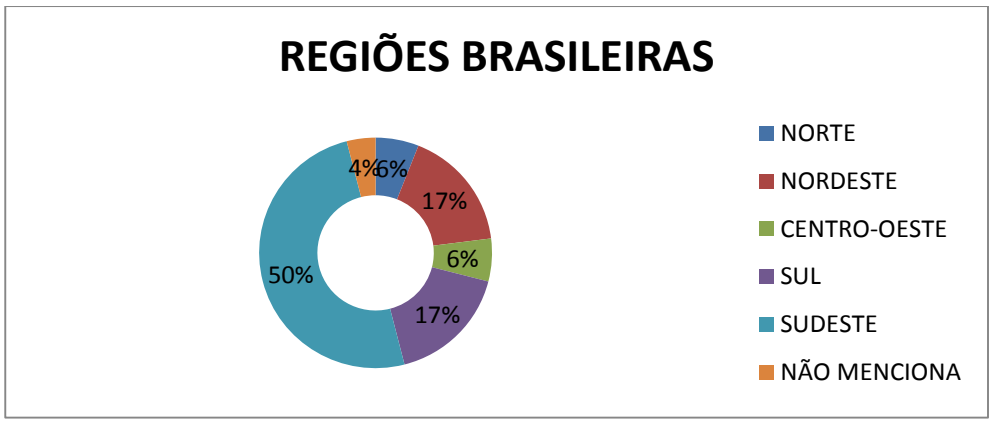


Gráfico 1 - Distribuição de pesquisas sobre o PIBID no ENDIPE por regiões brasileiras

Com relação aos sujeitos investigados (**Gráfico2**), os dados coletados demonstram que o foco central das pesquisas está centrado nos bolsistas matriculados nas Licenciaturas vinculadas ao PIBID. Tal dado se justifica em função do aluno da Licenciatura ser o foco principal do Programa. Em menor proporção estão os estudos que consideram como sujeitos os Professores Supervisores, os quais acompanham esses estudantes universitários nas escolas participantes. Poucos achados consideram como sujeito os Professores Coordenadores de Área, que fazem a articulação entre a Universidade e a Escola Básica. Cabe ainda considerar que dentre os trabalhos analisados foram encontrados estudos que não investigaram nenhum sujeito, pois utilizaram a pesquisa documental como opção metodológica.

Com relação aos trabalhos que tiveram o Coordenador de Área (Professor do Ensino Superior) como sujeito, a leitura dos textos indica que os mesmos apresentam a visão do coordenador sobre diferentes aspectos do PIBID, e dessa forma, não discutem de maneira mais aprofundada sobre o papel deste no Programa ou ainda, sobre o desenvolvimento profissional relacionado à sua participação no PIBID. Esta tendência evidencia que é preciso investir em mais trabalhos sobre este ator do Programa, uma vez

que o PIBID se reveste em importante espaço de formação também para o Professor do Ensino Superior.

Os resultados indicam a necessidade de ampliar os estudos, de maneira que todos os atores envolvidos possam explicitar suas concepções diante da experiência do PIBID.

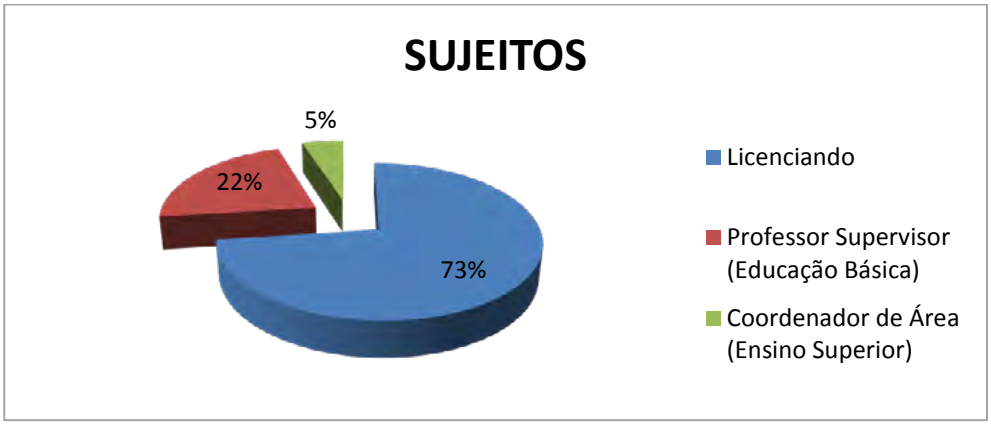


Gráfico 2 – Sujeitos investigados nos achados do ENDIPE sobre o PIBID.

A pesquisa científica necessita de cuidado e rigor em todas as etapas do processo. Chama a atenção a constatação de que, aproximadamente 65% dos trabalhos levantados não faz referência ao tipo de método das pesquisas **(Gráfico 3).** O que é bastante preocupante, se considerarmos que o fazer científico e sua comunicação, precisam de definições e clareza nos aspectos trabalhados. É evidente nos trabalhos analisados a ausência do detalhamento dos aspectos metodológicos quanto ao caminho que utilizaram para responder aos objetivos propostos nos estudos. A metodologia descrita como mais utilizada refere-se à revisão bibliográfica. Alguns trabalhos fazem referência penas aos instrumentos de coleta de dados empregados, enquanto outros não explicitam nenhum aspecto da metodologia utilizada e não são raros os trabalhos que confundem método com abordagem, ou com técnica. Esse dado corrobora as constatações de Silva et al (2013), no estado da arte sobre a formação de Professores no Norte e Nordeste apresentado no XXI EPENN, quando as autoras indicam " trato dos aspectos metodológicos da investigação, manifesta-se como fragilidade nas produções inventariadas, constatando-se ou a omissão da metodologia utilizada ou a confusão na sua identificação".

Outro dado que merece ser destacado é o fato de que um número considerável dos estudos, ao invés de mencionar a metodologia referente ao trabalho que está sendo apresentado no evento, explica a metodologia empregada no desenvolvimento do

subprojeto analisado. Constata-se que alguns trabalhos aparecem como cópias dos projetos e subprojetos do PIBID e não atendem ao formato exigido pelo evento científico em foco.

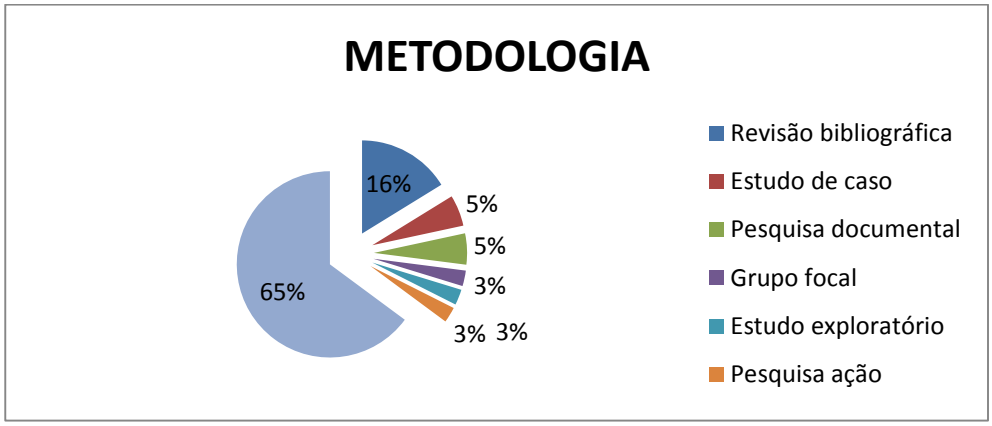


Gráfico 3 - Menção aos procedimentos metodológicos nos trabalhos sobre PIBID.

Entendemos que o processo de pesquisa e a abordagem metodológica são os elementos que dão sentido aos procedimentos metodológicos, no entanto, a escolha dos procedimentos ou técnicas adequadas para obtenção dos dados desejados são pontos importantes numa investigação científica. Os trabalhos analisados revelam pouco cuidado em expressar os procedimentos empregadas nesta etapa tão importante da investigação **(Gráfico 4).** O presente estudo mostrou que (51%) dos trabalhos analisados não define as técnicas de coleta de dados empregadas em seus trabalhos. Entre os trabalhos que explicitam as técnicas, observa-se que as mais utilizadas são as entrevistas (16%), seguidas pelos questionários.

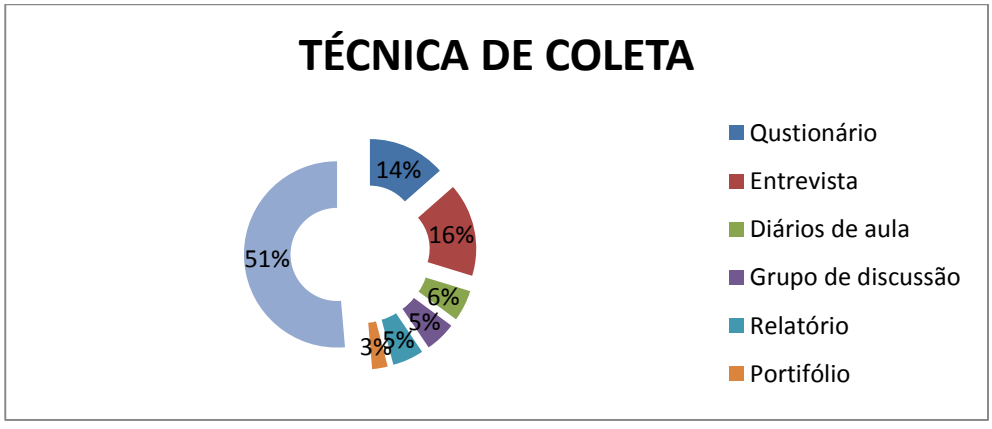


Gráfico 4 - Técnicas utilizadas no procedimento de coleta de dados nos trabalhos sobre o PIBID no ENDIPE.

Outro aspecto que se revelou preocupante na análise empreendida, diz respeito ao referencial teórico utilizado, pois aproximadamente 90% dos trabalhos não mencionam o marco teórico adotado. Os autores são citados de modo aleatório, sem uma preocupação maior com a coerência epistemológica entre os mesmos. Além disso, encontramos análises dos dados desconectadas dos estudos teóricos. Dentre os teóricos mais citados destacamos: Freire, Tardif, Zeichner, Nóvoa, Pimenta, Gatti, Zabalza.

Os trabalhos revelam alguns desafios no contexto do PIBID. O desejo expresso por Licenciandos em ser Professor do Ensino Superior em detrimento da Educação Básica aparece como uma dificuldade, considerando que o Programa tem como um de seus objetivos, fortalecer a docência na Educação Básica. Neste sentido, é preciso entender que o PIBID sozinho não pode dar conta de problemas que certamente passam por questões mais amplas como a valorização do Professor, condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Outro ponto ressaltado nos estudos denuncia que os bolsistas ficam restritos às atividades em sala de aula. Sem dúvida, o exercício da docência, não acontece somente na sala de aula, é preciso que o aluno possa transitar em outros espaços, participando de reuniões, conhecendo as atividades de gestão, envolvendo-se com a escola como um todo.

A resistência de alguns Professores da escola, bem como o escasso espaço para o diálogo entre o Professor Supervisor e o licenciando do PIBID, também é mencionado como um dos desafios do Programa. Garantir momentos de partilha, de trocas, constitui condição imprescindível para o desenvolvimento de qualquer ação relacionada à docência.

A dificuldade de Licenciandos com relação à habilidade de escrever tem se revelado um desafio para o PIBID, já que os memoriais e relatórios são atividades dos bolsistas. Este aspecto revela uma dificuldade histórica de nossos alunos, que precisam de maior investimento em leitura e escrita. Ainda aparece como desafio a consolidação do PIBID como política educacional permanente, os mecanismos de divulgação das ações desenvolvidas pelo Programa, bem como a valorização deste no âmbito da Universidade. Sem dúvida, os desafios são muitos e revelam a necessidade de mais reflexão sobre tais.

Dentre as contribuições destacadas nos textos investigados, a troca de saberes entre os sujeitos que integram o PIBID, a possibilidade de vivenciar a unidade teoria prática, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos Licenciandos e a corresponsabilidade entre escola e Universidade quanto à formação docente são os aspectos mais mencionados nas produções. Os textos revelam ainda que a experiência do

PIBID afeta aspectos essenciais do trabalho docente na Universidade, colocando em questão os saberes dos Professores formadores, suas relações com os alunos, os espaços do conhecimento na hierarquia curricular. Esses dados desvelam a importância do Programa como política educacional, no entanto, não podemos pensá-lo como a solução para os problemas da formação docente, afinal o Programa contempla um número restrito de participantes e se apresenta diferente em seus diversos contextos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos diversos trabalhos inventariados permitiu ampliar o conhecimento sobre este importante Programa educacional, possibilitando identificar como vem sendo construída a produção de conhecimento sobre o mesmo.

A pesquisa mostrou que as Universidades públicas representam importante papel na produção científica sobre o PIBID, porém os achados relacionados aos trabalhos publicados nas edições 2008/2010/2012 apontam para a urgência de ampliar as pesquisas, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, uma vez que nesses contextos diversas informações importantes permanecem desconhecidas sobre o referido Programa.

Chama a atenção a fragilidade encontrada nos trabalhos no que se refere aos aspectos metodológicos. Os resultados mostram que a ampla maioria dos trabalhos das edições pesquisadas no ENDIPE está publicada sem o devido detalhamento das metodologias utilizadas, o que é bastante preocupante se considerarmos que esse é um elemento primordial relativo à produção científica em qualquer que seja a área de conhecimento. Nesse sentido, um maior rigor na avaliação dos trabalhos parece ser uma necessidade urgente, pois irá favorecer uma postura mais responsável e ética em relação à pesquisa, o que sem dúvida, se constitui elemento primordial à produção científica em qualquer que seja a área de conhecimento.

Os dados apontam para a necessidade de investigar melhor os Professores Supervisores (Educação Básica) e os Coordenadores de Área (Ensino Superior), pois a maioria dos trabalhos trata dos Licenciandos enquanto sujeitos. Assim, é necessário buscar dados que venham a complementar as informações sobre o processo formativo em foco no Programa. Dessa maneira, será possível aprofundar o conhecimento sobre a influência do PIBID na formação continuada dos Professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Sem dúvida os desafios com relação à formação de Professores nas Licenciaturas brasileiras são inúmeros e, nesse sentido, as pesquisas realizadas sobre o PIBID apontam que é preciso ampliar o diálogo entre escolas e Universidades, melhorar as condições de trabalho de Professores no país e valorizar sua atividade, principalmente aquela mais relacionada à Educação Básica, para que os Licenciandos (bolsistas do PIBID ou não) se sintam atraídos pela carreira docente, ao invés de desejarem apenas o contexto universitário como campo de trabalho futuro.

O presente estudo demonstrou que dentre as inúmeras contribuições do PIBID para a formação de Professores no país, a troca de saberes e o fortalecimento da identidade docente se configuram como pontos positivos. Porém o aspecto mais debatido nos estudos investigados se refere à possibilidade de ampliação da vivência relativa ao binômio teoria e prática.

Considerando a relevância do PIBID no cenário educacional brasileiro, ressaltamos a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre o PIBID em outros Grupos de Trabalho do ENDIPE, possibilitando compreender com mais profundidade os aspectos relacionados a esse Programa e como as pesquisas sobre o mesmo vêm se delineando.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 107-188.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ¬– PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas 'estado da arte'**. Campinas: Educação e sociedade, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2012.

INSTITUTO NACIONAL E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**. Censo da Educação Superior (Dados Preliminares). Brasília, 2008. 55p.

MELO, P. A. de, FREITAS, C. M. de, CERICATO, D. Financiamento de Universidades: o relacionamento com o segmento empresarial como alternativa para captação de recursos extra orçamentários. In: **II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** (SEGeT'2005). Rio de Janeiro, out. 2005. Disponível em:http://www.aedb.br/seget/artigos05/8_Financiamento%20de%20Universidades.%2o%20relacionamento%20com%20o%20segmento%20empresarial.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, S. P.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. de. Produções sobre a formação de Professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. In: **XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Recife, nov. 2013. Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/encomendados.html. Acesso em: 25 abr. 2014.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de Professores, ideias e práticas**. Educa, Lisboa, 1993.

O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA NA UFRN: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Prof. Dr. Gilberto Ferreira Costa

Professor Adjunto do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – Centro de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal/Brasil. email: gilbertofcosta@hotmail.com

Resumo

O texto destaca as expectativas de formação docente que serão desenvolvidas no subprojeto intitulado PIBID Pedagogia EAD Polo Marcelino Vieira – 1ª etapa implementado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, implementado no curso de Pedagogia na modalidade a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil. Apresenta o contexto de formação onde, nessa modalidade, irá se inserir o subprojeto e destaca as possibilidades que o Programa desencadeia numa licenciatura a distância ao possibilitar a inserção dos alunos no contexto escolar local. Busca-se perceber alguns limites, bem como possibilidades reais que contribuem significativamente na formação dos alunos-bolsistas envolvidos.

Palavras-chaves: Formação docente; Educação a distância; Pedagogia; PIBID;

1 - Introdução

A educação brasileira tem ocupado um lugar de destaque em todos os setores. Compreendida como fundamental para o desenvolvimento do país ela ocupa um lugar especial num cenário fortemente marcado pela evolução nas formas de produzir riquezas, de produzir conhecimentos, de gerar e divulgar informações, de fontes diversas de comunicação e interação entre sujeitos e nações. Nesse contexto, a Universidade como um *lócus* privilegiado para se pensar as diferentes práticas sociais, tem se tornado um espaço profícuo para se debater a educação nacional, sua diversidade, fins, problemas existentes e estratégias de superação. A formação de professores tem se tornado, estrategicamente, uma grande preocupação dessa instituição na medida em que, os cursos de licenciaturas e os programas de pós-graduação, se tornam espaços de discussão e de produção de conhecimento relacionados a escola e, em especial, às práticas dos professores.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN tem sido, enquanto Instituições de Ensino Superior - IES, uma forte referência nas regiões Norte e Nordeste do Brasil a se preocupar e propor ações que buscam melhorar a qualidade da Educação Básica por meio de diversos cursos de licenciatura, da adesão a programas

de formação inicial e continuada, do fortalecimento da pesquisa na Pós-Graduação, dentre outras.

Em meio a essas ações ganha destaque o Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID – que tem avançado no Brasil e em especial no âmbito da UFRN.

O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado por meio do decreto federal nº 7.219 de 24 de junho de 2010 e tem se constituído em todo o Brasil como um importante programa de iniciação à docência, destinado a alunos e alunas de cursos de licenciaturas. Entre seus objetivos está, principalmente, o de estabelecer parcerias com as escolas de Educação Básica e, por meio da inserção dos alunos-bolsistas, licenciandos, contribuir com a formação desses criando possibilidades de melhoria da qualidade da educação tanto em nível de graduação e por extensão a Educação Básica.

A UFRN tem sido, desde 2007, uma das IES que muito tem avançado nesse Programa. De acordo com o Projeto Institucional PIBID/UFRN ((2011) o objetivo principal do Programa no âmbito dessa universidade é:

> Fomentar a iniciação à docência presencial e a distância de futuros professores dos cursos de licenciatura para atuarem no âmbito da Educação Básica, articulando teoria e prática, universidades e escolas, de forma a estimular o desenvolvimento do espírito científico nos licenciandos e nos alunos das escolas públicas envolvidas neste Projeto. (Projeto institucional PIBID/UFRN. 2011)

Atualmente, a instituição é protagonista em um grande projeto que se expande, na forma de subprojetos, por 26 cursos de licenciaturas presenciais e a distância, envolvendo 794 alunos como bolsistas de iniciação à docência.

Tendo uma forte inserção nas licenciaturas presenciais, a inclusão das licenciaturas a distância ao PIBID somente aconteceu em 2014, e, nesse contexto, se insere a licenciatura em Pedagogia a distância, sendo que o curso de Pedagogia presencial já fazia parte das licenciaturas participantes do Programa.

O curso de Pedagogia na modalidade a distância é recente na UFRN. Foi criado em 1910 e tem se destacado pelo papel que assume na formação de futuros professores procurando-os habilitar, conforme explicita o seu Projeto Político Pedagógico:

> Para o exercício da docência em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos em espaços não escolares. (Proposta Pedagógica para o Curso de Licenciatura em pedagogia na modalidade a Distância. P. 06, 2010).

Destaca-se como fator relevante seu campo de atuação geográfica, pois abrange a capital, Natal, e regiões distantes localizadas no interior do estado, chegando às populações que não teriam acesso aos centros acadêmicos.

Atualmente, o curso funciona em 12 Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB – localizados em 12 municípios distribuídos nas diversas regiões geográficas do RN. A expansão do curso nessa modalidade tem permitido a inclusão de inúmeros jovens que, por diversas razões teriam dificuldade ou mesmo impossibilidades de

frequentar uma universidade. A localização geográfica de vários municípios onde são residentes, especialmente aqueles mais distantes da capital do estado, onde está o *Campus Central* da UFRN, é um grande limitador desse acesso.

A experiência do subprojeto do qual trata esse texto e que foi intitulado de **PIBID Pedagogia EAD Polo Marcelino Vieira – 1ª etapa,** pode ser considerado uma experiência piloto no âmbito da UFRN na modalidade a distância e tem como principal propósito:

> C*ontribuir para uma formação do licenciando em Pedagogia relativa à compreensão acerca do processo educativo e, particularmente, à docência, como prática social inserida num contexto histórico, político e cultural tendo em vista a articulação teoria e prática"* (Subprojeto PIBID Pedagogia EAD Polo Marcelino Vieira – 1ª etapa. Natal, 2013)

2 - O subprojeto PIBID Pedagogia EAD Polo Marcelino Vieira – 1ª etapa - e as demandas do contexto local

Com a expansão do PIBID para a modalidade a distância e em especial para o curso de Pedagogia, foi escolhido o Polo da cidade de Marcelino Vieira, localizada a 420 km da capital, Natal. Essa escolha se deu em razão das condições do Polo no que se refere as condições do mesmo no uso das Novas Tecnologias, em especial a existência de um laboratório de informática equipado com computadores com acesso a internet e condições de instalações físicas adequadas para a realização de atividades necessárias ao andamento do subprojeto, como auditório, salas para videoconferência, espaços para realização de oficinas pedagógicas, entre outras. Além dessas condições técnicas deu-se bastante atenção às condições socioeconômicas do lugar. De acordo com o censo demográfico de 2010 a cidade conta atualmente com uma população de aproximadamente 8.249 habitantes. Está situada numa região geograficamente conhecida como Oeste do estado e apresenta características sociais, econômicas e educacionais bem específicas. É economicamente influenciada pelas baixas pluviosidades, ou seja, é uma região que convive anualmente com os problemas da seca, provocada pela falta de chuvas. Seu desenvolvimento econômico é mínimo pois na região inexiste um polo industrial e um setor terciário desenvolvido ou em desenvolvimento que contribua pata o crescimento econômico do lugar.

No campo educacional, a cidade apresenta condições ainda desfavoráveis. A área urbana possui apenas duas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com números também preocupantes: de acordo com o censo escolar de 2011 a taxa de reprovação foi de 14,4%, acima da media nacional. No abandono escolar a taxa chega a 4,2%, considerada alta, e o índice de aprovação atingiu 81,4%, abaixo da média nacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB ficou em 3,9. Abaixo da média nacional que foi de 5.0.

Assim, a escolha da referida cidade - onde está situado um dos Polos da UAB – que receberia a implantação do projeto reunia não apenas as condições técnicas, mas aspectos sociais e educacionais que justificavam a necessidade de uma intervenção da Universidade por meio do subprojeto como forma de contribuição ao contexto local, e nisso estar-se-ia dando a UFRN a oportunidade de cumprir com sua função social: contribuir no desenvolvimento social e educacional da região onde está inserida.

Os aspectos acima apresentados foram fundamentais como critérios de escolha do Polo, permitindo a esse apresentar-se como aquele que reunia as melhores

condições para receber o projeto. Os dados referentes ao contexto educacional do município apontavam, visivelmente, para a necessidade de investimentos naquilo que é básico ao sujeito, qual seja a melhoria da qualidade de vida e o acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva entendeu-se que a defesa da implementação do subprojeto para o referido Polo deveria estar pautada na necessidade de uma intervenção maior da UFRN no contexto educacional local considerando, especialmente, a realidade das escolas envolvidas e as possíveis contribuições da Universidade a formação continuada dos seus respectivos professores. Além disso, destacava-se, como parte inerente ao subprojeto, a oportunidade que estava sendo dada aos licenciandos de Pedagogia em vivenciar, na prática, os vários desafios de uma sala de aula. Isso significa dizer que, ainda em sua formação inicial, os alunos-bolsistas seriam inseridos na realidade escolar local para não somente compreender e entender aspectos do processo de ensino e aprendizagem, mas especialmente, pensar formas e estratégias de superação de desafios. Emergia também, como forte ideal de formação a possibilidade de construir ideias e conhecimentos na relação entre os componentes curriculares do curso e a prática vivenciada.

Pensar a relevância de um programa como o PIBID para esse contexto de formação docente se mostrou inegável. Contudo, para que essa inserção pudesse chegar a resultados positivos fazia-se necessário pensar no envolvimento de outros sujeitos que pudessem colaborar já no primeiro momento, o de elaboração coletiva do subprojeto, e portanto, a construção de um projeto nessa perspectiva deveria estar atento às necessidades de formação dos licenciandos a partir da visão dos profissionais que estão no dia a dia do curso.

Para isso, buscou-se junto à Coordenação Pedagógica e o Colegiado do curso discutir a elaboração de um subprojeto que tivesse relação com a Projeto Político Pedagógico do curso. A prioridade seria a construção coletiva de uma proposta que não fosse pensada ou implementada isoladamente, mas discutida e construída nesse coletivo. Entende-se que essa discussão foi bastante proveitosa, pois permitiu a participação de uma forte instância de decisões – o Colegiado – discutindo e também propondo ações de formação que não deveriam se limitar ao Programa, mas que tivessem relação com os componentes curriculares e com outras ações que são desencadeadas no curso, a exemplo, o Estágio Supervisionado e a Atividade Interdisciplinar.[1] A perspectiva seria a de elaboração e execução de um subprojeto com ações interdisciplinares, de nodo que, entre elas, se pudessem estabelecer nexos e relações.

3 - As possibilidades de aprendizagens na formação dos licenciandos

Em pleno andamento no curso, o subprojeto **PIBID Pedagogia EAD Polo Marcelino Vieira – 1ª etapa** envolve atualmente 21 alunos-bolsistas divididos em dois grupos e distribuídos em duas escolas, sendo uma de Educação infantil e outra de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Todos os alunos que participam do subprojeto passaram por um processo de seleção no qual procuravam demonstrar seu interesse, motivação e contribuição em participar. Não só os alunos-bolsistas foram selecionados, além desses, a partir de uma orientação e organização da Coordenação institucional da UFRN, em cada uma das escolas parceiras foram selecionadas, por

[1] A Atividade Interdisciplinar consiste num trabalho interdisciplinar realizado pelos alunos com a orientação coletiva dos professores de cada Semestre do curso e tem como objetivo articular os componentes curriculares (disciplinas) a partir de temáticas relacionadas ao contexto escolar local.

meio de entrevistas, duas professoras supervisoras. Ambas, cada uma em sua escola onde atuam como professoras efetivas têm como função fazer o acompanhamento dos alunos-bolsistas atuantes na sua escola. Seu papel é fundamental, pois sendo selecionada por meio de entrevista, devem assumir a função de articuladoras e mediadoras entre a coordenação do subprojeto, os alunos-bolsistas e as escolas onde atuam.

Considera-se que um dos maiores ganhos para os alunos-bolsistas é que no decurso desses doze meses, eles estarão inseridos em ações extremamente importantes na formação docente inicial. Uma delas é a inserção dos mesmos em diferentes momentos da rotina escolar e em especial, no planejamento. Semanalmente, alunos-bolsistas, professoras supervisoras e professores da escola se reúnem para discussão e elaboração do planejamento semanal das atividades. A importância é que, participar com a coordenação pedagógica da escola e com os professores envolvidos no planejamento permite a eles conhecerem um conjunto de elementos que subsidiam a escola essa ação. Possibilita-os entenderem aspectos didático-pedagógicos, mecanismos e estratégias que balizam a ação de planejar, como a elaboração de objetivos de ensino e de aprendizagem, a opção metodológica adotada pelos professores, as estratégias e instrumentos de avaliação, a escolha dos recursos didáticos e, especialmente, a seleção de conteúdos. Esses elementos são para José Carlos Libâneo (1994) fundamentais para se entender a prática do planejamento na escola.

A participação dos alunos-bolsistas nos espaços de planejamento foi estrategicamente pensada, pois ela contribui de forma significativa para o momento seguinte que é sua inserção e participação nas atividades de sala de aula. Nesse contexto a participação dos mesmos não se dará apenas como expectador, mas acontecerá de forma ativa, onde sua atuação não é de somente observar e acompanhar o professor efetivo, mas, a partir de um fazer compartilhado, gradativo e processual, aprender e construir saberes necessários à ação de ensinar. Saberes que para Paulo Freire (1996; 2005) se constroem no próprio exercício da docência, no diálogo com o outro, com o diferente.

Estar numa sala de aula observando e participando com o professor em exercício é garantir e dar a esse licenciando a possibilidade de melhor compreender o dia a dia de uma sala de aula, entender os limites do Planejamento e perceber os inúmeros fatores que emergem nesse encontro entre professor e aluno, pois esses são conhecimentos que não se constroem apenas na leitura de textos ou nas discussões com os professores universitários, mas que constroem-se por meio das vivências, das práticas.

Acredita-se que tais vivências tornam-se referências nos espaços de discussão, nas salas de aula, nos diversos momentos da formação inicial, pois devem ser compreendidas como instrumentos de reflexões fazendo-os pensarem e entenderem melhor elementos presentes no exercício da docência. É nesse aspecto que o professor formador ocupa um lugar privilegiado: o de, pela reflexão com os alunos-bolsistas, buscar articular teoria e prática.

Outra ação importante que o aluno-bolsista desenvolve é a realização de oficinas didático-pedagógicas. Essas são pensadas e planejadas a partir da necessidade do professor efetivo e que foi percebida em sala de aula. No decorrer dos doze meses estão planejadas quatro oficinas dessa natureza, onde serão trabalhadas temáticas articuladas com as ações e necessidades de sala de aula. Grupos de estudos para aprofundamento de referencial teórico também fazem parte das atividades desenvolvidas. É importante ressaltar que a prática dos alunos-bolsistas na escola se

da por meio da orientação e acompanhamento do professor coordenador do subprojeto, pois isso permite a construção de um percurso de formação planejado e sistematizado com reflexões pertinentes ao que está sendo observação e como ou sob quais formas a participação acontece.

Grande parte das orientações e acompanhamento dos alunos-bolsistas pelo professor coordenador do subprojeto acontece a distancia, ou seja, a partir do campus central da UFRN. Os encontros presenciais foram planejados para ocorrerem esporadicamente, sendo um a cada dois meses. Nesses encontros são avaliadas e discutidas as ações desenvolvidas, bem como o planejamento das atividades seguintes.

A modalidade a distância possibilita a esses alunos-bolsistas o desenvolvimento de outra habilidade: o uso constante da tecnologia. Todo o processo de orientação, acompanhamento e avaliação pelo professor coordenador se dará por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. A UFRN, por meio de sua Secretaria de Educação a Distância - SEDIS, dispõe do MOODLE. Esse espaço virtual é utilizado para todas as licenciaturas e cursos a distância da UFRN e no PIBID tem sido importante espaço de ensino e aprendizagem que, à disposição de professores e coordenadores de ações a distância, permite a utilização de várias ferramentas necessárias a concretização do processo, entre eles, chats e fóruns, além das videoconferências e webconferências. Por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem também são disponibilizados materiais de orientação e de fundamentação teórico-metodológico tanto para os alunos-bolsistas como para os professores-supervisores, como é o caso do PIBID. A tecnologia e seu uso na formação docente especialmente na modalidade a distância ainda se constitui, segundo Raquel Goulart Barreto (2003), como um desafio a ser superado, mas que tem avançado significativamente nos últimos anos.

É importante destacar que, mesmo geograficamente distantes, os alunos-bolsistas participantes desse subprojeto estão articulados com os demais participantes dos outros subprojeto vinculados a outras licenciaturas. Para o percurso de um ano foram planejados Encontros Integrativos com o objetivo de promover a integração entre desse universo de alunos que participam do Programa Institucional. Esses encontros acontecem no campus central e possibilitam algo extremamente necessário à formação, quais sejam a socialização e a troca de experiências nas mais diferentes áreas da docência.

Torna-se necessário também destacar aqui dois desafios que atravessam o percurso. Provavelmente a distância geográfica pode ser considerada um desses desafios. Mesmo que as orientações e o acompanhamento sejam constantes e o MOODLE seja um facilitador nesse aspecto, é preciso que o aluno-bolsista desenvolva um nível de autonomia capaz de criar, ele próprio, formas individuais e coletivas de participação. A orientação à distância contribui para articular momentos de discussão e de produção, mas a organização do tempo do aluno-bolsista que é individual e ao mesmo tempo coletiva está atrelada à forma como os diferentes grupos de alunos se organizam e materializam às suas ações.

Outro aspecto que parece ser necessário de reflexão e de superação é avançar numa prática interdisciplinar por parte dos professores formadores dos alunos. Há necessidade de maior integração entre os professores que compõem o corpo docente do curso, e sabe-se que criar e desenvolver uma cultura e uma prática interdisciplinar não é algo que se constrói facilmente. E o subprojeto do PIBID planejado para esse curso de Pedagogia já mostrou que precisa estar articulado com as demais ações de formação desenvolvidas no curso, a exemplo o Estágio Supervisionado que acontece

com a participação do aluno também na escola. Essa necessidade de uma formação articulada com o Estágio é defendida por Selma Garrido PIMENTA e Maria do S. Lucena LIMA (2004)

Um outro desafio a ser considerado é que, mesmo que a participação das escolas no subprojeto tenha se dado por adesão, é preciso entender que a inserção dos alunos nas escolas pode não se dar de forma harmônica e sem atravessamentos, pois as escolas têm suas rotinas próprias e alguns professores podem sentirem-se pouco a vontade com a presença dos alunos-bolsistas. Daí a necessidade da conquista dos sujeitos á proposta, o que pode não acontecer imediatamente.

4. Considerações finais

Considera-se que a intervenção por meio desse subprojeto contribuirá significativamente para a articulação teoria e prática. Essa é uma das principais apostas, uma vez que, no seu projeto incial e nas ações que começam a ser desenvolvidas busca-se a interdisciplinaridade com outras ações de formação em desenvolvimento.

Destaca-se, de modo especial, um conjunto de aprendizagens relacionadas ao uso da tecnologia na sua relação com aspectos didático-metodológicos que estão sendo postos em prática pela coordenação do subprojeto como estratégias essências para o desenvolvimento do subprojeto. Isso significa dizer que a concretização dessa ação formativa que tem se dado por meio do uso da tecnologia permite aos sujeitos envolvidos, refletir e produzir conhecimentos acerca da inserção da tecnologia, como recurso mediador, na formação de professores a distância.

As ações que estão planejadas e algumas que já em andamento têm se mostrado estratégicas para a melhoria da qualidade da formação dos licenciandos. Disso ressalta-se o pressuposto básico defendido por Antônio Novoa (1992) quando defende a escola como lócus privilegiado de formação do professorado. Assim, espera-se que, por meio de uma gestão democrática, possa haver espaços de diálogo onde a prática posta em reflexão pode ser assim reconstruída. Esse pressuposto vem em consonância com os princípios e objetivos explicitados na Proposta Pedagógica do curso (2010) para a qual se tem significativa atenção. Pensadas a partir desses princípios e pressuposto as ações formativas do PIBID se constituem como fortalecedoras e, mais ainda, promotoras de novas discussões desencadeadoras de novas interpretações e, portanto, de novas práticas docentes.

Para além do que as ações podem desencadear em termos de formação inicial ressalta-se a importância da inserção da Universidade no contexto educacional da região onde se localiza o Polo. Contexto esse marcado pela desigualdade socioeducacional e distanciamento das ações dos governos. A inserção da UFRN que, por meio do subprojeto em andamento, se dá para além do Ensino acadêmico, ou seja, extrapola o ambiente físico do Polo e chega até a escola de Educação Básica. Isso é de fundamental importância, visto que, nessa perspectiva ela está assumindo uma dupla condição: a de agente de intervenção e ao mesmo tempo criando condições e estratégias para o fortalecimento e melhoria da formação inicial de seus licenciandos.

Nesse processo não se perde de vista a defesa de que uma boa formação docente perpassa pela atenção às diversas dimensões, entre elas: o ser enquanto pessoa, o respeito ao seu percurso, às suas especificidades, atrelado à defesa de que a formação inicial deve acontecer num ambiente que permita a inovação, a criatividade, a socialização e a troca de experiências.

Assim, espera-se que a intervenção na formação inicial, por meio do PIBID, possibilite, ao licenciando, a produção de conhecimentos relevantes ao exercício da

prática docente, bem como, lhe permita entender o processo de ensino e aprendizagem como algo a ser construído a partir de uma série de fatores dos mais diversos. Nisso ressalta-se a necessidade de se despertar, nos mesmos, uma reflexão contínua do processo. Essa reflexão passa, necessariamente, pela compreensão de que as instituições educativas são organizações complexas e o fazer docente se constrói sempre a partir da forma como os sujeitos compreendem o sentido político de sua prática pedagógica, e por isso a entendem carregada de significados e, portanto passível de competência intelectual e técnica, mas também de criatividade e profissionalidade.

O desenvolvimento do subprojeto na modalidade a distância tem se dado com planejamento e cuidado acadêmico, visto que ele se constitui também como uma estratégia de fortalecimento da Educação a Distância como uma modalidade relevante na política de inclusão e formação de professores para a Educação Básica, especialmente na UFRN, instituição que tem se destacado no Brasil como uma das que mais tem crescido nessa modalidade.

5 - Referencias bibliográficas

BARRETO, Raquel Goulart. **Novas tecnologias na Educação presencial e a distância II**. In: BARBOSA, R.L.L.(org). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática docente. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, *Selma Garrido*; LIMA, Maria Socorro Lucena**.** *ESTÁGIO* **E DOCÊNCIA**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Proposta Pedagógica para o Curso de Graduação na modalidade a Distância**. Licenciatura em pedagogia a distância. Natal, julho de 2010.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UFRN:** iniciação à docência na articulação universidade-escola. Natal. Agosto de 2011.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Subprojeto PIBID Pedagogia EAD Polo Marcelino Vieira** – 1ª etapa. UFRN: Natal, 2013.

A ESCRITA E O SEU ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: QUEM QUER SER PROFESSOR?

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, marcelocorreaecastro@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta uma síntese de estudos sobre perfil de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, relacionados ao projeto *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições*. Voltada para a compreensão das experiências de escrita desses estudantes, a análise dos dados abrange quatro categorias: escolarização básica; escolha do curso; condições socioeconômico-culturais; e acesso a bens culturais. As conclusões apontam para a existência de um corpo discente que ingressa na licenciatura em condições desfavoráveis no que se refere à formação para o magistério na educação básica.

1.Introdução

De maio de 2010 a maio de 2014, coordenei, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, projeto de pesquisa intitulado *Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita,* cujos objetivos principais foram: (1) identificar perfil de formação básica dos estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia e de Letras, Português-Literaturas, na UFRJ[1]; e (2) analisar os currículos dos cursos em questão, com base nas propostas oficiais, nos depoimentos dos sujeitos envolvidos e na bibliografia pertinente.

O desenvolvimento do projeto permitiu a confecção de diversos artigos, trabalhos de iniciação científica e monografias de conclusão de curso de graduação que trouxeram avanços em relação ao entendimento acerca das relações que os estudantes mantêm com a escrita e o seu ensino. No que se refere aos objetivos originais da pesquisa, atingiu-se uma convicção maior de que há um evidente descompasso entre o perfil encontrado e os currículos propostos, indicando a necessidade de se repensar o projeto de formação ora em desenvolvimento na UFRJ.

Tal conclusão ensejou a elaboração de novo projeto de pesquisa, iniciado em março de 2014, sob o título *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições,* com três objetivos básicos*:* (1) identificar, por meio das experiências de escolarização dos estudantes de Pedagogia da UFRJ, os sentidos que atribuem ao ato de escrever, a avaliação que fazem da sua produção textual e as medidas que vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita; (2) identificar, junto aos professores do referido curso: que avaliação fazem com relação ao preparo dos estudantes para a produção textual acadêmica, que medidas pedagógicas propõem em suas disciplinas para lidar com possíveis dificuldades de escrita dos estudantes, que avaliação fazem dos resultados da aplicação de tais medidas, como se consideram em termos de capacitação para atuar como docentes no que se refere ao ensino da escrita e que medidas vislumbram como possíveis

[1] Após os primeiros movimentos, por motivos diversos, de ordem operacional, as ações passaram a focalizar apenas os estudantes de Pedagogia.

caminhos de formação para este ensino; (3) relacionar os dados coletados e possíveis ações de intervenção no currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ.

Trabalho com o pressuposto de que há um consenso acerca do preparo insuficiente dos estudantes universitários brasileiros para lidar com a escrita acadêmica. O enfrentamento dessa situação ocorre basicamente com a criação de disciplinas que combinam as perspectivas reparadora e instrumental (Camargo, 2009)[2] – ainda que recobertas por um discurso sociointeracionista – em uma tentativa de cobrir déficits de leitura e escrita da educação básica e de aparelhar os estudantes para os gêneros textuais específicos dos seus cursos e das suas futuras profissões. Os professores formadores, em sua maioria, porém, não são específica e sistematicamente preparados para lidar com tal situação, tampouco as propostas e as práticas curriculares dos cursos de graduação conseguem dar conta do problema da escrita acadêmica de forma satisfatória.

Dessa maneira, a escrita, em uma visão humanizadora, emancipatória, constituidora de identidades, subjetividades e criticidade, não é contemplada nas ações existentes em relação à aprendizagem dos graduandos, o que torna mais improvável e inócuo, quando ele ocorre, o domínio da dimensão técnico-instrumental da escrita, fazendo da produção textual dos estudantes mera e frágil reprodução de modelos e ideias.

O resultado aparente para os estudantes do curso de pedagogia – que já não trazem experiências predominantemente positivas com a escrita – faz-se notar por sua atitude passiva e/ou insegura diante das práticas de escrita e da perspectiva de ensiná-las a seus futuros alunos. E quanto a este aspecto, cumpre destacar que, uma vez concluída sua licenciatura, tais estudantes tornam-se oficialmente habilitados para ensinar na educação infantil, no primeiro ciclo do fundamental e na educação de jovens e adultos, o que significa que poderão vir a atuar com a alfabetização, em uma ponta, assim como, em outra, com a sempre complexa educação de jovens e adultos em condições deficitárias de escolarização.

Os estudos realizados apontam para a necessidade de construirmos bases para um processo de formação que coloque os saberes e atitudes da experiência no centro das ações no que se refere aos desafios da escrita e do seu ensino, na medida em que um investimento mais robusto nas experiências, tanto as havidas como as por vir, apresenta-se como um caminho para compreender e tentar modificar para melhor as relações que os estudantes aqui mencionados constituíram e podem vir a constituir com a escrita.

A experiência, porém, não se transmite nem se comunica, a experiência se vive e se reelabora. A atuação do formador nesse caso, portanto, deveria ocorrer sob a forma da proposição de atividades e da interlocução com os estudantes, ajudando-os a reelaborarem suas experiências.

Para encorpar ainda mais a argumentação em prol de tais ações, nos anos recentes, há uma retomada da razão instrumental nas políticas públicas de formação de professores levadas a cabo no Brasil, contra a qual é preciso se opor uma perspectiva cidadã-emancipatória, que carece fundamentalmente da formação de sujeitos que se coloquem diante da produção de conhecimento de forma crítica e autoral.

Neste cenário da pesquisa que se inicia, recupero no presente artigo sínteses das investigações anteriores, a fim de calçar a interseção entre os movimentos e conferir-lhes uma coesão maior. Assim, destaco três aspectos do contexto em que se dará o estudo iniciado neste ano: (1) o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; (2) dados de formação do seu corpo docente; (3) a grade curricular do referido curso. Neste artigo tratarei fundamentalmente do primeiro.

[2] CAMARGO, Márcio. José Pereira de. *Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba:São Paulo, 2009.

2.Curso de Pedagogia da UFRJ: marcos históricos e propostas de formação

Antecipando parte do estudo a ser apresentada de forma mais detalhada em outro artigo, trago alguns dados de ordem histórica que julgo necessários à maior compreensão do contexto aqui tratado.

Desde a promulgação do Decreto-Lei 1.190, em 4 de abril de 1939 - segundo Cruz (2011), "o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia" (Cruz, 2011, p.29) – este curso tem sua legislação vinculada a uma disputa de concepções que alternam a primazia da formação de técnicos em educação e a de professores, como também observa Fonseca (2008).

Em meu estudo focalizo a história do curso desde o final dos anos 1960 até os dias atuais, período em que tem estado sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, criada como resultado do desmembramento da antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Durante esse período, a trajetória do curso de Pedagogia registra três momentos distintos no que se refere ao currículo de graduação..

O primeiro ocorre após a reforma do ensino superior instituída por meio da Lei 5540/68, sob a égide do desenvolvimentismo mercantilista promovido pela ditadura civil-militar que governou o Brasil de 1964 até o início dos anos 1980. Tratava-se de um curso voltado para formar especialistas em educação – supervisores, administradores, avaliadores e orientadores educacionais –, elementos essenciais à operacionalização da concepção tecnicista de educação defendida à época nas políticas de formação de profissionais de educação.

O segundo, cuja origem remete ao início dos anos 1980, ocorre a partir de 1992, quando começou a vigorar um novo currículo que, ao contrário do anterior, visava à formação de professores da educação básica, respondendo positivamente a uma luta histórica em favor de tal mudança.

O terceiro começou a acontecer em 2007, mercê de uma revisão crítica do currículo anterior iniciada no final dos anos 1990, mas só consumada em nova proposta na segunda metade dos anos 2000. Contribuíram para prolongar esse momento uma crise interna da FE e a demora do governo federal em definir as diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, só promulgadas em 2006. Esta terceira versão mantém a centralidade da docência, embora promova alterações importantes que não comentarei aqui, e acrescenta duas novidades: as habilitações para a Gestão e para a Docência em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No momento atual, há uma discussão formalmente instalada com vistas à proposição de uma nova proposta curricular ou, como oficialmente se denomina na UFRJ, um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o curso de Pedagogia. Os movimentos iniciais dessa discussão, ainda que coloquem em cheque muitos aspectos da atual formação, parecem indicar que a formação de professores permanecerá em sua condição central tanto na concepção quanto na estruturação do novo PPP.

Trabalho, pois, com o pressuposto de que, até prova em contrario, trata-se de um curso que forma professores para atuar com a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e formação para o magistério na modalidade Normal (ensino médio), esta última sempre presente nas mais diversas propostas desde 1939.

3.Apresentação dos dados do perfil socioeconômico-cultural dos estudantes

Assim, o primeiro aspecto que destaco dos estudos realizados diz respeito ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Embora a UFRJ não tenha ainda constituído sistema de coleta e análise de dados de tal ordem, o que nos impediu de trabalhar com uma série histórica, foi possível identificar alguns traços importantes do perfil que buscávamos traçar.

Tal identificação ocorreu por meio da análise das respostas dadas pelos 150 estudantes matriculados em Pedagogia no ano de 2010 ao questionário elaborado e aplicado pela Comissão de Acesso aos Cursos de Graduação. Trata-se de instrumento com 40 questões que, em nossos estudos, agrupamos em quatro categorias: (a) escolarização básica (questões de 1 a 9); (b) escolha do curso (de 10 a 16); (c) condições socioeconômico-culturais da família (de 17 a 30); e (d) acesso a bens culturais (de 31 a 40).

No que diz respeito ao primeiro grupo, identificamos um universo de estudantes predominantemente oriundo de escolas públicas regulares (54,7% no ensino fundamental e 64,3% no ensino médio) localizadas no município do Rio de Janeiro (76,7%), o que aponta para uma escolarização aquém da mínima desejável para iniciar um curso superior, em razão da já exaustivamente denunciada baixa qualidade do trabalho de formação básica desenvolvido nas escolas regulares das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro.

Estudo de âmbito nacional realizado por Gatti (2010) indica resultado bem semelhante: "(...) os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público" (Gatti, 2010, p.1364).

Resultado igualmente semelhante aparece também na pesquisa de Pereira (2006): "Para egressos da rede pública de ensino, grande parte dos cursos de Licenciatura parece constituir via de acesso à Universidade. Entre os provenientes. (...) Boa parte dos aprovados nos cursos noturnos de Pedagogia (51,67%)" (Pereira, 2006, p. 94). Logo adiante, o autor qualifica a trajetória escolar dos aprovados nas licenciaturas como "bem menos privilegiada do que aquela mostrada nos cursos mais disputados na UFMG[3]" (Pereira, 2006, p. 96).

Destaque-se que, ao contrário do que seria razoável supor, não são expressivos os percentuais de estudantes oriundos de cursos supletivos (6%) nem os que frequentaram o turno da noite (15,3%). Por outro lado, trouxe bastante surpresa a informação de que um terço exato (50 estudantes) havia cursado o ensino médio na modalidade Normal. A perspectiva de uma previsível extinção de tal formação, reforçada a partir da promulgação da LDBEN 9394/26, não se confirmou no caso do Rio de Janeiro, onde, por meio de estudo de conclusão de curso, Almeida (2014) constatou que os colégios estaduais que oferecem a formação para o magistério respondem por 9.884 vagas. Esclarece ainda a autora que na ocasião solicitaram matrícula na rede estadual 28.328, tendo 15.405 (54.3%) deles apontado como primeira opção colégios com a formação de magistério.

A presença expressiva de estudantes com uma formação para o magistério encontra coerência com um dos dados mais relevantes do segundo grupo, que trata de questões relacionadas à escolha do curso. Trata-se da ocorrência de 62,7% das repostas no item "Adequação às aptidões pessoais" no que se refere à questão que demandava que o respondente indicasse o principal motivo para a escolha do curso. Esta adequação ganha reforço quando se constata que 63,3% declararam que pretendiam se candidatar a outros vestibulares, mas com a mesma opção de curso. A contrastar com essa tendência, 40% declararam já terem prestado vestibular sem terem obtido classificação para o curso desejado, o que permite supor que não tenha sido para Pedagogia, que historicamente demanda notas mínimas para classificação. Percentual bem semelhante – 39,3% - declara que aceitaria vaga em determinado curso da mesma área, o que nos leva a concluir que se dividem em 60% e 40%, respectivamente, os percentuais relativos aos que buscaram a Pedagogia como opção preferencial e os que fizeram suas escolhas por outros motivos. Estes dados confirmam no caso da UFRJ o que aponta Gatti (2010):

> No estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, mostra-se que, quando os alunos das licenciaturas são indagados

[3] Universidade Federal de Minas Gerais, uma das maiores do país.

> sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor. (Gatti, 2010, p.1361)

Duas últimas questões encerram os dois primeiros grupos. A primeira refere-se aos motivos que determinaram a escolha da UFRJ. Para esta, um percentual de 80% dos respondentes apontou a opção "É a que oferece o melhor curso pretendido", confirmando o prestígio social de que goza a UFRJ e evidenciando uma preocupação com a qualidade da formação e o valor de mercado da certificação. A outra questão demanda que o estudante aponte "O que mais espera de um curso universitário". O quadro de respostas registra um grau razoável de dispersão. Ainda assim, encontramos uma convergência entre as duas principais concentrações de resposta: 33,3% marcaram "Formação voltada para o mercado de trabalho" e 24% indicaram "Formação acadêmica para melhorar atividade prática". Levando-se em conta que 50 estudantes cursaram o ensino médio na modalidade Normal, abre-se a possibilidade de que parte dos que apontaram o objetivo de melhorar a prática já atue como professor e queira uma espécie de "segunda formação profissional".

O conjunto dos dados indica dois traços a destacar. O primeiro tem a ver com o perfil de escolarização, que insere os estudantes de Pedagogia no grupo dos que atingem resultados piores dentre os aprovados nos concursos de acesso. O segundo aponta para a opção pelo curso de Pedagogia como uma escolha diretamente ligada à aptidão para o exercício da profissão de professor e/ou ao desejo de aperfeiçoar-se nele, no caso dos que já atuam profissionalmente como docentes.

Passamos a destacar agora os principais resultados do terceiro grupo: dados socioeconômico-culturais da família. No que se refere ao nível de instrução do pai, nota-se uma dispersão, figurando a opção "Ensino médio completo" como a de maior percentual (26%). Somados, no entanto, os percentuais que apontam para as quatro opções relativas ao ensino fundamental ("Fundamental completo", 8%; "Menos que a 4ª série", 12%; "4ª série completa", 7,3 e "Mais que a 4ª e menos que a 8ª", 11,3%) e o da opção "Ensino médio incompleto", 5,3%, temos um total de 43,9%, o que equivale a dizer que 69,9% dos pais possuem até o ensino médio completo, contra 11,3% que têm o superior completo.

No caso das mães, os percentuais de escolarização se elevam ligeiramente: 32,7% têm até o fundamental completo; 9,3% têm o ensino médio incompleto e 28,7% têm o ensino médio, perfazendo um total de 70,7%. No caso das que têm ensino superior, registram-se 18,7%.

Mais uma vez, os dados estão de acordo com a pesquisa de Gatti (2010), segundo a qual: "Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos" (Gatti, 2010, p.1364).

Igual conclusão apresenta Pereira (2006):

> Os cursos que têm modalidade Licenciatura, quanto ao nível de escolaridade do pai, podem ser basicamente divididos em três grupos. No primeiro grupo, formado pelos cursos noturnos de Pedagogia (70%) (...) predomina os pais dos aprovados com escolaridade mínima, ou seja, aqueles que têm no máximo o primário completo. (Pereira, 2006, p. 103)

No item seguinte – situação financeira do pai e da mãe – há percentuais preocupantes, uma vez que os respondentes apontaram que apenas 46% dos pais e 35,3% das mães estão empregados. Destaque-se, no caso das mães, que quase o mesmo percentual das que estão empregadas, 33,3%, são donas de casa, Além disso, 14,7% dos pais e 6% das mães são aposentados. Embora não tenha sido possível cruzar as informações, os dados apontam que menos da metade dos estudantes têm pai e mãe empregados, ressalvando-se o dado relativo às donas de casa como uma ocupação que não gera renda diretamente.

O próximo quesito se refere à ocupação principal do pai e da mãe. De início, chama atenção a ocorrência de altos percentuais para a opção "Não respondeu": 16,7% para os pais e 20,7% para as mães, o que pode significar alguma dificuldade dos estudantes em relação a

revelar as ocupações profissionais de seus pais. Voltando à sistemática de apontar os percentuais mais expressivos, encontro os seguintes números: "Ocupação manual" (32% para os pais e 42,7% para as mães) e "Ocupação que exige instrução de ensino médio" (34% e 20%, respectivamente).

A pergunta a seguir destaca um indicador fartamente empregado em análises socioeconômicas e, no caso do Brasil, particularmente decisivas para as políticas de adoção de cotas para ingresso no ensino superior: a renda familiar. No caso do nosso questionário, todavia, o que se pede é a renda familiar total, e não a *per capta*, mais comumente adotada. Por isso, tentamos relacionar as respostas à questão sobre a renda familiar com as referentes aos números de pessoas que moram nas residências dos estudantes.

Quanto à renda familiar total, registram-se os seguintes percentuais: 46,7 % possuem renda de 1 a 3 salários mínimos e 28,7%, de 3 a 5 SM. Estes percentuais, já de per si pouco expressivos em termos de renda total, tonam-se ainda mais significativos quando se observa que há 3,8 pessoas em média nas residências dos respondentes.

De novo, cabe recorrer a Gatti (2010) para confirmar as inferências aqui apresentadas:

> Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação ais alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (Gatti, 2010, p. 1362)

Pereira (2006) aponta que "Em grande parte dos cursos com opção para a Licenciatura, a maioria dos grupos familiares dos aprovados tem uma renda mensal variando de 3 a 10 salários mínimos" (Pereira, 2006, p. 97). De acordo com o autor, este seria o caso de 65% dos estudantes do curso noturno de Pedagogia.

O item seguinte de certa maneira surpreende, uma vez que aponta um total de 70% que não trabalham e são inteiramente financiados. Na próxima questão, porém, encontramos que 52,7% pretendem trabalhar desde o primeiro ano, em tempo parcial, e 11,3% em tempo integral. Podemos associar a tais números o fato de que 50 estudantes têm habilitação para o magistério de educação e anos iniciais do ensino fundamental obtida ao final do ensino médio, não tendo tido tempo, portanto, para obter um emprego.

A confirmar o perfil apresentado, do texto de Pereira (2006) extrai-se a informação de que "Nos cursos menos disputados predomina o aprovado que não trabalha ou que trabalha mas ainda depende economicamente da família" (Pereira, 2006, p.101). Segundo tabela apresentada pelo autor (Tabela 10, p. 100), o percentual dos que se encontram em tal situação, no caso do curso de Pedagogia diurno, corresponde a 68,33%, caindo para 25% para o noturno.

Este grupo de questões se encerra com itens relativos ao domicílio e à propriedade de bens materiais. Nesse sentido, quando perguntados quantos cômodos havia em suas casas, os estudantes, em sua maioria, responderam que havia 3 (31,3%) ou 4 (30,7%). Ainda no item "casa", 52,7% vivem em casa própria, já quitada, e 18,7% moram em residências alugadas. Previsivelmente, 90% não possuem "sítio, casa de praia ou fazenda onde passa fins de semana ou férias" e 63,3% não possuem automóvel.

O último grupo de questões apresenta muitas limitações, por força do baixo poder de discriminação de algumas questões e mesmo da desatualização de outras. Trata-se, pois, de um conjunto de indicadores pouco preciso no que se refere ao capital cultural dos estudantes. Por este motivo, preferimos qualifica-lo como "acesso a bens culturais".

Mais da metade dos estudantes – 51,3% - tem até 50 livros em casa, percentual que se eleva para 78,6% quando consideramos os que possuem até 100 livros em suas residências.

Prosseguindo no item "leitura", 44% afirmam que leem de 3 a 5 livros por ano, sendo de 87,3% o total dos que leem até 10 livros por ano. Embora não se saiba de que livros nem de que leitura se está tratando, os números expressam uma realidade preocupante no caso de estudantes que acabaram de ingressar no ensino superior.

Já na questão "Você domina uma língua estrangeira", identificamos um desejo de aperfeiçoamento nos 52% que responderam "Não, mas gostaria de aprender" e um esforço nesta direção empreendido ao longo da educação básica nos 38% que marcaram "Sim, razoavelmente".

Para 44% deles o principal meio de informação é a televisão, seguida pela internet, com 32%. Estes dados convergem com os 64% que responderam "Sim, ocasionalmente" ao item "Você lê jornal?" Dos que leem jornal, 38% preferem a seção de cultura, e 23,3% leem notícias locais.

Coerentemente com o perfil aqui delineado, 52% não frequentam qualquer atividade extracurricular e a maior parte dos que o fazem – 20,7% - está em cursos de línguas estrangeiras.

O último item, que trata do uso de computadores e do acesso à internet, apresenta dados reveladores. Enquanto 77,3% informam ter acesso a microcomputadores em casa, apenas 55,2% têm acesso à internet em suas residências. Neste caso, arriscamos especular que os números hoje sejam bem diferentes, mercê do veloz crescimento não só da posse de instrumentos de acesso à internet, especialmente os *smartphones*, como também pela ampliação de redes públicas *wi-fi* nas universidades. Registre-se, por fim, que 44% usam computadores para fins escolares; 22%, para fins profissionais e 29,3%, para outros, o que equivale a afirmar que mais da metade – 51,3% - não utiliza computadores para os estudos.

Algumas informações adicionais, não presentes no questionário, ajudam a compor perfil dos estudantes aqui analisados.

Ainda no campo dos itens de ordem acadêmica, destaque-se o resultado que obtiveram no ENEM[4] nas provas que interessam mais diretamente à pesquisa, a saber, as de Língua Portuguesa, com média 3,4, e de Redação, com média 6,0, o que os situa na faixa inferior de resultados. Ampliando o espectro da análise, encontramos as médias 2,2 e 2,3 para História e Geografia. Para entender o valor de tais notas cumpre salientar que são resultados obtidos depois de submetidos a tratamento estatístico que permita sua distribuição em curva normal, o que permite supor que os resultados em bruto tenham sido ainda mais baixos.

No que se refere aos dados de ordem social, confirmando o que Gatti (2010) chama de "feminização da docência" (Gatti, 2010, p. 1362), há 138 mulheres (92%) e 12 homens (8%) no universo estudado.

Por fim, tratando de aspecto relevante no cenário recente de políticas afirmativas e adoção de cotas para ingresso das universidades públicas, em questão isolada acrescida ao questionário aqui analisado, os estudantes se declararam, em sua maioria, brancos (42%), pretos (26%) ou pardos (20,7%), restando percentuais bem inferiores para as opções amarelos (6,7%), indígenas (2,7%) e não responderam (2%). Mesmo levando-se em consideração que se trata de uma autodeclaração, vale registrar que o total de não brancos já contemplava à época os percentuais que viriam a ser definidos por lei posteriormente.

4.Conclusão

Em trabalho publicado em 2010, destaquei que o perfil, então estudado ainda de forma parcial, apontava "para a existência de um universo de estudantes que mais se afasta do que se aproxima do perfil com que historicamente as universidades têm trabalhado. Isto vale tanto para suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, quanto para seu domínio de

[4] Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo governo e adotado como forma de ingresso nos cursos superiores.

conteúdos e práticas" (Castro, 2010, p. 8). Passados quatro anos e terminada a análise dos dados, pouco mudou no sentido de uma reversão positiva dessa insuficiência. Pelo contrário, em 2011 a UFRJ decidiu aderir integralmente ao SISU[5], deixando, portanto, de realizar exame próprio de acesso à graduação, e "II - Destinar 30 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo nacional vigente" (Resolução CONSUNI nº 14/2011, de 30 de junho de 2011).

Posteriormente, em cumprimento da legislação federal relativa à adoção de cotas nas IFES (Lei 12.711/2012; Decreto 7824, de 11/10/12) e Portaria no 18 – MEC, de 10/11/2012), o Conselho Universitário, por meio das resoluções de números 8, 18 e 21 de 2012, acabou por adotar percentuais mais expressivos de vagas destinadas a cotas relacionadas à condição socioeconômica e à etnia.

Pouco menos de dois anos depois da implantação de tais decisões, ainda não há estudos conclusivos sobre o seu impacto nos cursos de graduação da UFRJ. Em recente apresentação feita aos dirigentes da universidade, a Pró-Reitoria de Graduação sugeriu que, embora ainda seja cedo para avaliar, há mudanças no perfil dos ingressantes, por causa da adoção de cotas, que afeta dados de renda, e por conta da utilização do SISU, que contribuiu para aumentar a quantidade de regiões e municípios de origem representados no universo de ingressantes. Neste sentido, o efeito mais evidente se encontra no aumento da pressão dos estudantes por mais ações de assistência estudantil, principalmente no que se refere a moradia, alimentação e transporte.

Seja como for, para as finalidades do projeto em questão, o perfil aqui encontrado aponta para estudantes que, em sua maioria, querem ser professores, mas que dispõem para tanto de condições desfavoráveis, tanto do ponto de vista das suas condições de ordem econômica, quanto sob o ponto de vista da sua escolarização básica e do seu capital cultural.

O resultado não chega a surpreender, uma vez que os últimos 50 anos no Brasil registram um percurso desastroso no que se referre à desqualificação do exercício do magistério, representada de forma exemplar na ausência de políticas contundentes de valorização dos profissionais de educação: salários baixos, planos de carreira frágeis ou inexistentes, cursos de formação inconsistentes. Não por acaso, pois, a docência atrai cada vez menos os estudantes com o perfil dos cursos de alto prestígio social.

Diante deste paradoxo - os estudantes com mais problemas de escolarização e com as condições socioeconômicas mais inferiores preferem/escolhem ser professores – defendo que precisamos agir com vigor, pois a reversão de tal quadro depende de muitas ações. A primeira delas consiste em conhecer melhor quem ainda quer ser professor no Brasil.

Referências Bibliográficas

Almeida, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso. *Formação de professores na modalidade Normal: Estudando para ser professor, certo?* Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UFRJ, 2014.

Camargo, Márcio. José Pereira de. *Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba:São Paulo, 2009.

[5] Sistema de Seleção Unificada, por meio do qual os estudantes que prestam ENEM concorrem a um universo expressivo de vagas nos cursos superiores.

Castro, Marcelo M. e C. Formação de docentes para o ensino da escrita; dados iniciais para um perfil dos estudantes de Pedagogia e de Letras (Português-Literaturas) da UFRJ**.** IN: *Anais do III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA – 5 a 8 de outubro de 2010 diversidade e diferença na educação: cultura escrita, letramentos, políticas linguísticas e identidades*. ISBN: 978-85-8007-014-9

Cruz, Gisele B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais* (2011). Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

Fonseca, Maria Verônica Rodrigues. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*/Maria Verônica Rodrigues da Fonseca. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2008.

Gatti, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Campinas:São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 31, n.113, out-dez 2010, p. 1355-1379.

Pereira, Júlio E. D (2006). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, Autêntica, 2ª edição. 1ª edição em 2000.

UFRJ. Resolução CONSUNI nº 8/2012, *Estabelece critérios para ingresso nos cursos de graduação da UFRJ*. Disponível em <http://www.consuni.ufrj.br> Acesso em 13 de maio de 2014.

UFRJ. Resolução CONSUNI nº 18/2012, *Aplica a Lei 12711 para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Disponível em <http://www.consuni.ufrj.br> Acesso em 13 de maio de 2014.

UFRJ. Resolução CONSUNI nº 21/2012, *Altera a Resolução nº 18/2102, em atendimento ao Decreto nº 7824, de 11/10/12, e à Portaria Normativa nº 18 – MEC, de 10/11/2012*. Disponível em <http://www.consuni.ufrj.br> Acesso em 13 de maio de 2014.

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

11

Globalização e Internacionalização da Educação

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

EUA IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NA INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DE ALUNOS ERASMUS EM INSTITUTOS POLITÉCNICOS

Carla Ravasco [1], Carlos Reis [1], Guilherme Monteiro [1], João Leitão [1], Regina Gouveia [1]

[1] Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda

Resumo

O nosso artigo apresenta conclusões parciais de um projeto de investigação orientado para a caracterização e análise do impacto do Programa Erasmus em institutos politécnicos. Comparando realidades institucionais, procuramos identificar similitudes e diferenças, bem como as melhores práticas de integração/inclusão de alunos Erasmus, a nível institucional, académico e, mesmo, nos contextos locais e nacional.

Os dados que apresentamos, obtidos através de inquérito por questionário, realizado em novembro de 2013, a alunos em mobilidade durante o primeiro semestre do ano letivo 2013-2014 nos institutos do Centro e Bragança, permitem constatar a importância da língua, e do domínio linguístico, como fator de integração/inclusão desses estudantes nos contextos de acolhimento.

1. Introdução

Acreditamos que o papel do ensino e, particularmente, do ensino superior constitui uma chave-mestra para a criação de uma sociedade que se pretende plural, onde as diferenças culturais não constituam um óbice à interação social. A própria União Europeia (UE) defende este papel cimeiro do ensino em geral, e do ensino superior em particular. Daí que, em 1980, tenha sido lançado o primeiro programa de ação comunitária, designado como Eurydice, que pretendia facilitar a compreensão dos sistemas e das políticas educativas no seio da Europa, a fim de se constituir como garantia de transparência e dar um impulso no sentido de melhorar as políticas nacionais e europeias nesta matéria. Na prática, o programa Eurydice consistia numa rede europeia de informação sobre os sistemas educativos dos Estados membros, disponível através da internet.

No ano de 1987, foi criado o programa Erasmus, destinado à educação e formação de nível superior, com o objetivo de incentivar a mobilidade de estudantes, não só no espaço da Comunidade Europeia (atual união Europeia), como em todo o Continente Europeu, passando também a apoiar a mobilidade de docentes e pessoal não-docente a partir de 1997. A palavra Erasmus representa, simultaneamente, a abreviatura de European Action Scheme for the Mobility of University Students e a homenagem ao

filósofo, humanista e teólogo do século XVI Desidério Erasmus, mais conhecido por Erasmus de Roterdão, conhecido opositor ao dogmatismo que viveu e trabalhou em diferentes zonas da Europa. Enquadrado desde 2007 no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão Europeia, veio a denominar-se Erasmus Mais (Erasmus+).

A importância dos programas de mobilidade é manifesta. De acordo com o último relatório da Comissão Europeia, em 2010/2011, mais de 231 mil alunos receberam bolsas para estudar ou receber formação no estrangeiro durante um período de três a doze meses. Na última década, Portugal recebeu mais de 43.500 estudantes estrangeiros Erasmus[1]. Não obstante, um estudo do Parlamento Europeu, de julho de 2010, intitulado *Improving the participation in the Erasmus Programme*, revelou que "em vários países o crescimento em números de participação tem uma estagnação ou mesmo declinou»[2].

Segundo o mesmo estudo, "desde a sua criação em 1987, o programa Erasmus da UE permitiu que mais de 2,2 milhões de estudantes e 250.000 membros do pessoal universitário se tivessem movido dentro da Europa. Atualmente, mais de 180.000 estudantes estudam e trabalham no estrangeiro em cada ano através do programa Erasmus. Enquanto o número de alunos que participam do programa tem vindo a aumentar constantemente, a taxa de participação é ainda inferior a 4% na maioria dos países.»[3].

Paralelamente aos programas de mobilidade discente, e docente, surge a questão da variedade linguística. O multilinguismo tem feito parte da política, legislação e práticas comunitárias desde a época dos tratados de Roma. Daí a importância que antevimos no domínio linguístico como fator de integração/inclusão dos alunos Erasmus, e de aqui pretendermos apresentar alguns dos dados que recolhemos relativamente ao mesmo.

2. Multilinguismo

O primeiro regulamento adotado pelo Conselho da Comunidade Económica Europeia (15 de Abril de 1958) confirmou a igualdade das línguas nacionais oficiais dos Estados-Membros e do seu estatuto como línguas oficiais e de trabalho das instituições europeias. Este foi, indubitavelmente, um passo pioneiro na valorização das línguas e das culturas dos estados membros.

Após o Tratado de Maastricht (1992), a promoção da aprendizagem das línguas e do multilinguismo individual, aliada a uma maior ênfase na diversidade linguística, tornou-se num elemento-chave da política de educação da UE. Se nos anos noventa o apoio comunitário era canalizado para a aprendizagem das línguas oficiais, na primeira década do novo século assistiu-se à introdução de uma política inclusiva que procura promover a aprendizagem de todas as línguas, incluindo as línguas regionais, minoritárias ou migrantes e as línguas internacionais mais importantes. Um aspeto frequentemente negligenciado é o facto de os migrantes constituírem um valioso

[1] http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20100624_Erasmus_alcanca_numero_recorde_pt.htm.

[2] http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyErasmus/esstudyErasmusen.

[3] http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstudyErasmus/esstudyErasmusen. Pdf (02/09/2013). Tradução do original: "Since its inception in 1987 the EU's ERASMUS program has enabled over 2.2 million students and 250,000 members of university staff to be mobile within Europe. Currently, over 180,000 students study and work abroad each year through the ERASMUS scheme. While the number of students who participate in the program has been constantly increasing, the participation rate is still below 4% in most countries. Furthermore, in several countries the growth in participation numbers has stagnated or even declined.».

recurso linguístico. Ao valorizar as línguas migrantes no nosso meio, ajudamos provavelmente a motivar os migrantes para aprenderem a língua da comunidade de acolhimento e, certamente, outras línguas, e permitiremos que se tornem mediadores competentes entre culturas diferentes.

Mais recentemente, destacou-se a decisão adotada pelo Presidente da Comissão, José Manuel Barroso, no sentido de integrar o "multilinguismo" na pasta de um dos seus comissários, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo multilinguismo na educação, na cultura, na interpretação, na tradução e nas publicações. Nesta esteira, a política do multilinguismo é sobretudo orientada para o benefício dos cidadãos, com base numa plataforma linguística europeia coerente e abrangente. Contribui também para a prosperidade e para o êxito das empresas, desempenhando um papel fundamental no objetivo estratégico da UE que pretende tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. Um dos pilares desta política foi a adoção, pela Comissão, em 18 de setembro de 2008, da nova estratégia para multilinguismo denominada "Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum".

O respeito pela diversidade linguística e cultural está consagrado na Carta Europeia dos Direitos Fundamentais, adotada pelos dirigentes da UE em 2000. Trata-se não só das 25 línguas oficiais da União, faladas pelos 500 milhões de cidadãos pertencentes aos 27 Estados-Membros, escritas em três alfabetos, mas também do elevado número de línguas regionais e minoritárias que são faladas por segmentos da população. Existem, aparentemente, cerca de 150 destas línguas, faladas por quase 50 milhões de pessoas, mas o número exato depende da definição do conceito de língua (relativamente ao conceito de dialeto, por exemplo).

São normalmente reconhecidas três categorias de línguas regionais e minoritárias. As línguas específicas a uma região, que se podem encontrar total ou parcialmente no território de um ou mais Estados-Membros; esta categoria abrange línguas como o basco, o bretão, o catalão, o frísio, o sardo e o galês. As línguas que, faladas por uma minoria num determinado Estado, são oficiais num outro país da União. Esta definição abrange, por exemplo, o alemão no Sul da Dinamarca, o francês no Vale de Aosta, no Norte da Itália, e o húngaro na Eslováquia. Por fim, as línguas que não pertencem a um território preciso, como as das comunidades romanicheis ou judias (romanichele iídiche) ou arménio.

A estratégia para o multilinguismo, adotada em Setembro de 2008, exige, portanto, dos europeus uma concertação de esforços, orientada pelos seguintes princípios:

- todos devem ter a oportunidade de comunicar de forma adequada, para poder concretizar o seu potencial e tirar todo o proveito das oportunidades oferecidas por uma UE moderna e inovadora;

- todos devem ter acesso a formação linguística adequada ou a outras maneiras de remover obstáculos linguísticos, para melhor poderem viver, trabalhar e comunicar na UE.

A política de multilinguismo da União é concebida para funcionar no interior e no exterior das suas fronteiras. Internamente, mediante a promoção da aprendizagem de línguas, a coesão social, a integração social dos migrantes, garantindo que as línguas estão ao serviço dos cidadãos; externamente, através da divulgação dos valores europeus de solidariedade e unidade na diversidade. Com efeito, a UE pretende reforçar as competências linguísticas dos cidadãos, até que cada um deles tenha adquirido aptidões práticas em, pelo menos, duas línguas, para além da sua língua

materna. Ambiciona, desta forma, promover e consolidar no espaço Europeu o multilinguismo.

Pelo que já afirmámos, podemos concluir que o conceito de multilinguismo designa, em simultâneo, a capacidade de um cidadão utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes de uma determinada região ou país. A política do multilinguismo da Comissão Europeia tenciona, numa primeira instância, incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade, de que decorre a promoção de uma economia multilingue sólida. Por último, a política de multilinguismo pretende facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da UE nas suas próprias línguas.

Numa abordagem matemática aos números relativos às línguas europeias, podemos afirmar que o alemão é a língua materna mais falada na União Europeia, com cerca de 90 milhões de falantes nacionais. O francês é a língua materna de cerca de 60 milhões de cidadãos da União, registando-se o mesmo número de falantes para o inglês e o italiano. Contudo, o inglês é a primeira língua estrangeira de cerca de um terço dos cidadãos da UE, o que a torna a língua mais utilizada na União Europeia, muito à frente do alemão e das outras línguas. Esta mesma língua é utilizada como língua franca nos programas de intercâmbio Erasmus, tanto ao nível de uma primeira socialização, como numa perspetiva académica, na receção e produção de conteúdos científicos.

O posicionamento do inglês como língua franca na União Europeia tem vindo a reforçar-se ao longo dos anos. As estimativas mais recentes, anteriores ao alargamento da União Europeia de 2004, revelam que, comparativamente com a geração anterior, um número cada vez maior de jovens opta pelo inglês como primeira língua estrangeira. Os dados provêm de um inquérito publicado pela Comissão Europeia, segundo o qual 66% dos jovens da União Europeia dos Quinze, na faixa etária dos 15-24 anos, afirmam falar inglês, comparativamente com 53% na faixa etária dos 25-39 anos, 38% dos 40-54 anos e apenas 18% dos cidadãos com mais de 55 anos.

2.1 Línguas e mobilidade

Todos os cidadãos da UE têm o direito de viver, trabalhar e estudar num outro Estado-Membro que não o seu país de origem. Ao criar o maior mercado único do mundo, a União Europeia permite que os seus cidadãos se desloquem para o local onde podem encontrar trabalho ou aprofundar os seus estudos, o que contribui para alcançar o objetivo de tornar a União Europeia na economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo.

O conhecimento de outras línguas europeias é fundamental para uma verdadeira mobilidade no seio da UE. Permite tirar a máxima vantagem das oportunidades de emprego, de estudo e de viagens em todo o Continente e contribui para que as empresas disponham de uma vantagem concorrencial nos mercados internacionais.

Ao viajarmos para outros países, a aprendizagem da língua local não só é fundamental para obter um trabalho, como permite também que os cidadãos entrem em contacto direto com a população local, o que proporciona uma perspetiva cultural completamente nova do que implica ser europeu. As nossas histórias nacionais e os nossos patrimónios culturais podem ser diferentes, mas é nessa diferença que reside a riqueza. O facto de podermos comunicar uns com os outros faz-nos tomar consciência daquilo que temos em comum e, ao mesmo tempo, reforça o nosso respeito mútuo pelas diferenças culturais.

Num contexto de aquisição espontânea, o indivíduo está exposto à língua na escola ou no trabalho, dependendo da faixa etária em que se insere. Nesse ambiente, todos falam uma mesma língua, não havendo diferença entre os falantes dessa língua como sendo a sua língua materna ou como língua estrangeira. Os falantes raramente são corrigidos e, por conseguinte, as suas atitudes face ao erro são mais positivas e tendem a experimentar mais livremente o uso da língua. O número de horas de contacto é grande, se tivermos em conta que grande parte do dia é passado na escola ou no emprego. Durante essas horas, necessitamos de comunicar uma grande parte do tempo, de várias maneiras, através da escrita e/ou oralmente e também com diferentes pessoas que utilizam vocabulário e estruturas que se inserem num grande campo.

Em situação de imersão linguística, os exemplos a seguir, tanto mais que a aquisição tem uma parte de repetição e imitação, são variados, o que constitui um manancial rico de modelos. A exigência da comunicação não permite uma simplificação da língua, nem a escolha seletiva de estruturas porventura mais fáceis. A língua é usada como um todo global e não compartimentada, como a vemos nos sumários das matérias lecionadas nas escolas. Face a esta prolífica exposição, o aprendente vê-se confrontado com a urgente necessidade de responder e de comunicar, facto que se revela motivante e exigente.

Cada língua, seja ela materna, estrangeira ou segunda, tem, para além do seu código ortográfico, sintático e morfológico, um código de natureza cultural, que se revela essencial para a fluência da língua. Este código, mais difícil de proporcionar nas aulas devido aos constrangimentos de tempo e de cumprimento de programas, abarca valores, costumes e práticas, relações sociais que condicionam o uso do outro código que primeiramente referimos. As competências culturais são tão importantes como as linguísticas, em especial dentro do quadro europeu de união e de compreensão entre diferentes povos e culturas.

Com efeito, a cultura não está nada distante da língua. Reportemo-nos à simples escolha que qualquer falante faz em termos de competência comunicativa para interagir com um outro falante. Esta seleção é de natureza cultural e cabe aos professores de língua alertar para a mesma. Se a linguagem é uma forma tão elementar na vida social, como acreditamos que é, a língua, sendo uma manifestação dessa linguagem, é um sistema que ultrapassa um conjunto de regras e de palavras e que é intrínseco a todas as atividades humanas.

Assim, importa compreender quais as circunstâncias que condicionam ou impulsionam os estudantes Erasmus a aprender a Língua Portuguesa e de que forma o pretendem fazer. As instituições de ensino superior deverão adaptar as ofertas de cursos intensivos de línguas, de programas de integração dos alunos que acolhem, a fim de encontrarem estratégias adequadas à inserção dos alunos no novo meio.

3. A importância da Língua na integração/inclusão dos alunos Erasmus

O nosso artigo apresenta resultados parciais de um projeto de investigação, ainda em desenvolvimento, que visa a caracterização e análise do impacto do Programa Erasmus nos politécnicos do Centro, em termos da evolução de mobilidades *incoming* de alunos e das políticas, estratégias e meios que vêm adotando para a sua inclusão a nível institucional, académico e, mesmo, no contexto local e nacional. Potenciar os politécnicos do Centro como entidades de acolhimento, propondo estratégias e meios que os distingam positivamente e que promovam a inclusão formal e informal dos alunos que acolhem, é a meta deste Projeto.

3.1 Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, o estudo descritivo que empreendemos envolve investigação documental, que inclui revisão bibliográfica e recolha de informação estatística, e investigação não documental, a realizar através de inquérito por questionário e entrevistas.

Os resultados que aqui apresentamos foram obtidos através de um inquérito por questionário aos alunos Erasmus em mobilidade durante o primeiro semestre do ano letivo 2013-2014, tendo permitido recolher informação sobre a população de uma forma sistemática e ordenada e num intervalo de tempo relativamente curto. Centramo-nos, tão só, no conhecimento básico da amostra e na análise da importância que a língua terá para os nossos inquiridos, quer na escolha de Portugal como país de acolhimento, quer na sua própria integração/inclusão.

Instrumento

O questionário compõe-se de um conjunto de 49 questões, maioritariamente fechadas (escolha múltipla), diretas e específicas, passíveis de orientarem os inquiridos de todos os politécnicos envolvidos para emitirem respostas válidas sobre factos, perceções e opiniões. O inquérito decorreu através da plataforma https://docs.google.com/forms, durante o mês de novembro de 2013. Uma vez que nem todos os politécnicos conseguiram recolher em tempo útil a informação requerida, deverá ainda ser realizada nova inquirição, após alguns ajustes no instrumento.

Caracterização da amostra

O inquérito foi realizado a uma amostra por conveniência ou acidental, dada a facilidade de acesso à população e a motivação dos alunos Erasmus para colaborarem no nosso estudo. Para poderem participar, tinham de estar devidamente inscritos nos institutos considerados e facultar os seus endereços eletrónicos, uma vez que o inquérito foi realizado via *email* (Google Drive).

Durante o período de recolha, foram recebidos 186 questionários preenchidos, maioritariamente (60,8%) pertencentes a estudantes do género feminino.

Tabela 1 – **Caracterização da amostra quanto ao género**

Género	Frequência	Percentagem
Missing values	6	3,2
Feminino	113	60,8
Masculino	67	36
Total	186	100

Os 186 inquiridos distribuem-se pelos diversos politécnicos, sendo que os de Leiria e Bragança são os mais representados. Ao inverso, os institutos de Tomar, Portalegre e Coimbra são os apresentam uma menor adesão, com um, três e cinco estudantes a responderem ao questionário. Por razões técnicas, não foi possível recolher em tempo útil a informação desejada nestas três instituições, pelo que os dados disponíveis não são de igual forma representativos das mesmas.

Tabela 2 – **Caracterização da amostra quanto à instituição de acolhimento**

Instituto	Frequência	Percentagem
Missing Values	6	3,2
Instituto Politécnico da Guarda	24	12,9
Instituto Politécnico de Bragança	49	26,3
Instituto Politécnico de Castelo Branco	24	12,9
Instituto Politécnico de Coimbra	5	2,7
Instituto Politécnico de Leiria	57	30,6
Instituto Politécnico de Portalegre	3	1,6
Instituto Politécnico de Santarém	17	9,1
Instituto Politécnico de Tomar	1	0,5
Total	186	100

As origens dos estudantes que responderam ao nosso questionário abrangem 23 países diferentes. De um modo evidente, são os estudantes espanhóis que mais optam por mobilidades em Portugal, certamente devido à proximidade geográfica e não só, seguidos de alunos polacos e turcos. De facto, há países cuja representatividade é muito diminuta: Sérvia, Reino Unido, Luxemburgo, Letónia, Hungria, Finlândia, Estónia e Croácia. Nestes casos, apenas um aluno de cada um dos países terá decidido realizar o seu programa de mobilidade no nosso país e nos politécnicos em estudo.

Tabela 3 – **Caraterização da amostra quanto ao país de origem**

País de origem	Frequência	Percentagem
Missing Values	7	3,8
Alemanha	4	2,2
Brasil	8	4,3
Croácia	1	0,5
Eslováquia	3	1,6
Eslovénia	3	1,6
Espanha	53	28,5
Estónia	1	0,5
Finlândia	1	0,5
França	2	1,1
Grécia	3	1,6
Holanda	2	1,1
Hungria	1	0,5
Itália	6	3,2
Letónia	1	0,5
Lituânia	9	4,8
Luxemburgo	1	0,5

México	3	1,6
Polónia	35	18,8
Reino Unido	1	0,5
República Checa	10	5,4
Roménia	7	3,8
Sérvia	1	0,5
Turquia	23	12,4
Total	186	100

3.2 Análise de resultados

Os motivos que levam os alunos estrangeiros a escolherem Portugal para realizar as suas mobilidades Erasmus podem ser de vária ordem. Algum conhecimento prévio sobre o nosso país afigurava-se à partida como um fator provável, o que veio a ser confirmado através das respostas afirmativas de 129 estudantes (69,4%). Ainda assim, 48 inquiridos (25,8%) assumem que não possuíam antecipadamente qualquer informação sobre o nosso país.

Tabela 4 - **Já tinha informação prévia sobre Portugal?**

	Frequência	Percentagem
Missing values	9	4,8
Não	48	25,8
Sim	129	69,4
Total	186	100,0

Dos 129 alunos que afirmam ter informação prévia sobre Portugal, 64 (34,4%) reconhecem que essa informação era importante e 34 (18,3%) muito importante; 52 inquiridos (28%) consideram-na de importância relativa e dois (7%) de pouca importância.

Tabela 5 - **Como avalia a importância dessa informação?**

	Frequência	Percentagem
Missing Values	21	11,3
1 (Pouco importante)	2	1,1
2	13	7
3	52	28
4	64	34,4
5 (Muito importante)	34	18,3
Total	186	100

Quanto ao conhecimento da língua de acolhimento, a grande maioria dos alunos

diz não saber falar português (120), havendo 57 a afirmar que sabe português. Repare-se que a nossa questão não requeria a especificação de qualquer nível de domínio linguístico oral, pelo que será certo que as respostas negativas indicarão incapacidade total ou quase total.

Tabela 6 - **Fala português?**

	Frequência	Percentagem
Missing values	9	4,8
Não	120	64,5
Sim	57	30,6
Total	186	100,0

A proximidade geográfica e cultural pode ser um dos fatores que explicam o número de inquiridos de origem espanhola que afirmam saber português (27). No entanto, esta mesma razão não justifica o número de respostas negativas (25) de alunos também vindos de Espanha à mesma pergunta. Ainda assim, é inquestionável que o maior número de inquiridos que afirma saber português é de origem espanhola. Seguem-se resultados numericamente semelhantes relativamente a alunos de origem alemã, mexicana ou polaca (com 3 alunos de cada grupo a afirmarem que sabem falar português). Relativamente a alguns países, como a Croácia, a Estónia e a França, todos os respondentes, ainda que um ou poucos por cada país, saberiam falar a língua de Camões. Por outro lado, de países como a Eslováquia, a Eslovénia e a Grécia, nenhum dos inquiridos seria capaz de a falar.

Tabela 7 - **País de origem & Fala português?**

País de origem	Fala português		
	Missing values	Não	Sim	Total
Missing values	6	0	1	7
Alemanha	0	1	3	4
Brasil	0	0	8	8
Croácia	0	0	1	1
Eslováquia	0	3	0	3
Eslovénia	0	3	0	3
Espanha	1	25	27	53
Estónia	0	0	1	1
Finlândia	0	1	0	1
França	0	0	2	2
Grécia	0	3	0	3
Holanda	0	2	0	2
Hungria	0	1	0	1
Itália	0	4	2	6
Letónia	0	1	0	1
Lituânia	0	8	1	9

Luxemburgo	0	0	1	1
México	0	0	3	3
Polónia	1	31	3	35
Reino Unido	0	0	1	1
República Checa	0	9	1	10
Roménia	0	6	1	7
Sérvia	0	0	1	1
Turquia	1	22	0	23
Total	9	120	57	186

Fazendo uma análise por área de estudos, podemos afirmar que os alunos das áreas de Economia e Gestão e de Tecnologias são aqueles que mais afirmam saber falar português (na área da Economia e Gestão, 12 alunos respondem afirmativamente e, na área das Tecnologias, 11 têm respostas no mesmo sentido). A área das Humanidades e do Trabalho Administrativo é aquela que regista um número inferior de respostas afirmativas, quando o expectável seria no sentido inverso.

Tabela 8 - **Área de Estudos & Fala português?**

Área de estudos	**Fala português**			
	Missing values	Não	Sim	Total
Missing values	8	1	1	10
Área de Saúde	0	16	4	20
Área de Tecnologias	0	27	11	38
Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	1	8	5	14
Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	0	14	6	20
Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	0	11	9	20
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	0	7	3	10
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	0	22	12	34
Áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	0	12	3	15
Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	0	2	3	5
Total	9	120	57	186

Apesar do desconhecimento em relação à língua oficial do país em que vão viver, ainda que temporariamente, 21 dos inquiridos (11,3%) responde não ter intenções de aprender a falar a língua de Portugal. No mesmo sentido, constataram Aguiar e Bizarro (2013: 3527-3531) que os alunos acolhidos em Portugal "nem sempre veem na aprendizagem da Língua Portuguesa uma prioridade absoluta e recorrem ao Inglês como língua de comunicação privilegiada (…), dado o facto de ser uma língua franca utilizada por todos e de fácil compreensão». Ainda assim, 153 alunos (82,3%) tencionam vir a aprender português.

Tabela 9 - **Vai aprender a falar português?**

	Frequência	Percentagem
Missing values	12	6,5
Não	21	11,3
Sim	153	82,3
Total	186	100,0

Os estudantes das áreas de Economia e Gestão e de Tecnologias são os que demonstram ter mais vontade em aprender a falar português. Dos 34 alunos da primeira área atrás referida, 31 respondem que vão aprender a língua do nosso país e, dos 38 alunos da segunda (Tecnologias), 31 afirmam a mesma intenção.

Tabela 10 - **Área de Estudos & Vai aprender a falar português?**

Área de estudos	Vai aprender português			
	Missing values	Não	Sim	Total
Missing values	8	1	1	10
Área de Saúde	0	2	18	20
Área de Tecnologias	0	7	31	38
Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	1	0	13	14
Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	1	3	16	20
Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	1	2	17	20
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	0	2	8	10
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	1	2	31	34
Áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	0	2	13	15
Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	0	0	5	5
Total	12	21	153	186

A pergunta que deveria permitir perceber as razões da intenção de aprender a falar português não foi corretamente interpretada, tendo sido também respondida pelos que não haviam afirmado tal propósito. Ainda assim, referimos, a título meramente indicativo, que o desejo expresso de aprender a falar português poderá estar sobretudo relacionado com questões de conhecimento ou cultura geral, hipótese assinalada por mais de 60% dos respondentes. Em termos de vantagens para os negócios, em que se podem incluir as relacionadas com futuro emprego e carreira profissional, apenas cerca de 11% consideram que o português deve ser aprendido por essa razão.

Tabela 11 - **Se respondeu sim, porque quer aprender a falar português?**

	Frequência	Percentagem
Missing values	33	17,7
Conhecimento	112	60,2

Curiosidade	16	8,6
Negócios	21	11,3
Outra	3	1,6
Todas	1	0,5
Total	186	100

O fator "Língua" parece ter influenciado a escolha do país de acolhimento por parte dos inquiridos que estudam nas áreas de Tecnologias, Educação ou Economia e Gestão, uma vez que é considerado por um número significativo dos respetivos alunos como importante ou mesmo muito importante. No polo inverso, com a classificação de pouco importante, podemos verificar que há um total de 21 respostas (num total de 173), indiciando que o fator linguístico, relacionado com a língua oficial de Portugal, não terá tido peso na tomada de decisão quanto ao país de acolhimento.

Tabela 12- **Área de Estudos & Qual a importância da língua portuguesa para a escolha do programa Erasmus?**

Área de estudos	**Importância da língua portuguesa**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	Total
Missing values	0	2	0	0	0	2
Área de Saúde	4	3	5	5	3	20
Área de Tecnologias	5	8	9	7	8	37
Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	1	2	3	5	2	13
Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	3	2	7	4	3	19
Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	2	1	5	6	6	20
Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	2	2	4	2	0	10
Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	4	5	13	7	4	33
Áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	0	5	4	2	4	15
Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	0	1	1	0	2	4
Total	21	31	51	38	32	173

Escala: 1 = Pouco importante ……. 5 = Muito importante

4. Conclusões

Da análise dos dados, constatámos que uma parte muito significativa dos alunos Erasmus (120 em 186) não fala a língua portuguesa. Além, obviamente, dos brasileiros, é no grupo proveniente do país vizinho que há mais falantes do português, havendo a destacar o domínio desta língua por parte de estudantes vindos de países muito distantes aquando da realização do inquérito por questionário. Tendo em conta o facto de a inquirição ter acontecido durante o mês de novembro, poderá ter também resultado, pelo menos em parte, da aprendizagem no contexto das instituições de acolhimento.

De qualquer modo, depreendemos ser necessário que os diferentes politécnicos proporcionem cursos de língua e cultura portuguesa num período que anteceda o início das aulas e durante o período letivo, e, sobretudo, que incentivem eficazmente para a sua frequência, uma vez que, não obstante o inglês se afirmar como língua franca universal, não deixa de ser importante promover o multilinguismo cultural. Aliás, este foi um dos desideratos que justificou a criação dos programas de incentivo à mobilidade de estudantes, como o Erasmus.

Surpreendentemente, foi de Economia e Gestão e de Tecnologias que mais alunos manifestaram a intenção de aprender a língua portuguesa (153 em 186), e não de áreas expectáveis como Humanidades, Secretariado e Tradução. É provável que muitos dos que estavam predispostos para tal aprendizagem pensassem numa carreira internacional nos países de língua portuguesa, nomeadamente nos PALOP`S e no Brasil, tanto mais que houve 26 alunos a afirmarem a intenção de aprenderem português por razões ligadas a negócios.

O interesse pela aprendizagem da língua portuguesa, e o facto de a grande maioria dos nossos inquiridos ter reconhecido a importância da mesma na escolha do programa de mobilidade que realizavam em Portugal, indicia a sua importância na integração/inclusão dos alunos Erasmus em Politécnicos.

Referências Bibliográficas

Castells, M. (1999). A Sociedade em Rede. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Concelho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto. Edições Asa.

Costa, António Firmino da & Lopes, João Teixeira (coord.) (2008). Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas (Relatório Final). Lisboa. ISCTE – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Leite, Carlinda *et al* (2009). O trabalho pedagógico no ensino superior. Um olhar a partir do prémio excelência *E-learning* da Universidade do Porto. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS, 28, 71-91.

Fischer, Glória (2004). Políticas Linguísticas numa Europa Multilingue e Multicultural. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Friedman, T. L. (2009). O Mundo é Plano: uma história breve do século XX*I*. Lisboa. Actual Editora.

Gass, Susan M. e Larry Selinker (2008). Second Language Acquisition – an Introductory Course. New York. Routledge.Lightbown. In Patsy e Nina Spada (1999). How Languages are Learned. Oxford. OUP.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, 8, 63-83.

Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis. EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY, 11 (3), 26-36.

Vicente, P. (2012). Estudos de Mercado e de Opinião. Lisboa. Sílabo.

Webgrafia

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf, acedido em maio e junho de 2014.

2014.http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/pt/007e69770f/Multilinguismo.html, acedido em maio e junho de 2014.

http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/sitios-de-interesse1/politica-da-lingua/as-linguas-na-uniao-europeia, acedido em maio e junho de 2014.

http://eacea.ec.europa.eu/erasmusmundus/programme/documents/2012/em_programmeguide_dec2011_pt_new.pdf, acedido em junho de 2013.

GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E SAÚDE: DESAFIOS TRIANGULARES NAS POLÍTICAS (TRANS)NACIONAIS

Joana Figueiredo [1], Adriana Mendonça [2], Jorge Brandão [3]

[1] Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense, Porto, joanaupt@hotmail.com
[2] Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde, adriana.mendonca@docente.unicv.edu.cv
[3] Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, j.almeidabrandao@gmail.com

Resumo

À premissa de que a Educação é um direito de todos os cidadãos e aporta o compromisso do sucesso de todos e de cada um, debatemos aqui se estará a escolaridade obrigatória concebida para reconhecer e integrar curricularmente crianças/jovens hospitalizados, garantindo esse direito.
Metodologicamente, seguimos a análise documental e (re)visitámos a dimensão literária do hospital como espaço de escolarização, salientando documentos estruturantes da política educativa legislada.
Desta análise, destacamos o desafio da legitimação/institucionalização do ensino regular no contexto hospitalar; a necessidade da política e prática educativas efetivarem esse direito a estes cidadãos, num quadro de cooperação e articulação interinstitucional.

Palavras-Chave: Globalização, Educação Escolar em Contexto hospitalar, Inclusão Educativa

Introdução

Tendo como ponto de análise, a configuração do Mundo como um sistema global cujos acontecimentos políticos, económicos e sociais das últimas décadas se constituíram como um marco simbólico-referencial indicativo da emergência de uma nova e complexa fase histórica e política, com abrangência transnacional, analisamos, nesta comunicação, os conceitos-chave de globalização, educação e saúde, num contexto de análise crítica face à realização efetiva do direito ao acesso à educação escolarizada em situação de hospitalização. Atendendo a que o Homem só é Homem em sociedade, com os outros, assim, enquanto ser social e, em sociedade, insere-se e determina-se como ator e participante de uma comunidade. Desligar-se dessa sociedade, quando surge uma doença, implica sair do (seu) *mundo*.

O entendimento de que a saúde deve ser encarada como questão global e como um bem e um valor, pelo qual se deve trabalhar de modo explícito e programado, é consensual a nível mundial. Assim, esta assume-se como um direito de todos, pelo que a luta contra as desigualdades é um poderoso estímulo para esse objetivo.

De facto, tem sido atribuída à saúde, nos últimos anos, uma maior relevância como fator impulsionador do bem-estar económico, por se considerar que o estado de saúde dos indivíduos afeta, não só, o seu bem-estar físico e psicológico, mas também, a sua situação económica, sendo cada vez mais considerado como um determinante fundamental para o crescimento económico. Atualmente, com a inserção de equipas multidisciplinares formadas por profissionais de diferentes áreas no contexto hospitalar, tem contribuído para que os direitos das crianças e dos jovens venham a ser gradualmente ampliados (Santos & Sebastiani,1996). É também neste sentido, que Nóvoa (2002) considera que a renovação da educação como espaço público, só é possível quando se integram diferentes maneiras de pensar que conquistam uma sociedade em "redes e fluxos":

> A escola terá que se definir como um espaço público, democrático e participativo, que funciona em ligação com redes de comunicação e cultura, de arte e ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de "recuperar" práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e educação (p. 20).

Além disso, a educação não pode ser vista como um fenómeno, exclusivamente escolar, pois

> (…) ninguém escapa da educação. Em casa, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.
> (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (Brandão,1985, p. 7).

Ao lançar mão de tal conceito de educação, fica claro que o seu processo não se realiza apenas no ambiente escolar, e que, a escola convencional não é a única forma de realização do processo educativo. Assim, o papel da educação, enquanto mediadora das necessidades sociais cada vez mais em aceleradas transformações, e enquanto elemento construtor de uma sociedade mais justa, mais humana, mais consciente, mais responsabilizada e mais inclusiva, em contexto hospitalar, pretende, proporcionar à criança doente e hospitalizada a valorização e concretização dos seus direitos educativos e de cidadania.

Efetivamente, o acompanhamento educativo em contexto hospitalar tem como objetivo proporcionar a este público-alvo situações práticas de envolvimento e desenvolvimento que, além de permitirem a continuidade do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual no hospital, possibilitem também amenizar a dor causada pelos procedimentos médicos necessários, pela carência afetiva marcada pela separação da família e dos amigos e pela quebra das rotinas diárias. (Figueiredo & Cardoso, 2013). Através de intervenções psicopedagógicas, os educadores podem contribuir para a descoberta e desenvolvimento das potencialidades dos pacientes e, para que a diferença seja concebida numa perspectiva de universo plural da existência humana, a função do educador no hospital é aproveitar o sentido de oportunidade de diferentes situações, que contribuam para o processo de reabilitação e, consequentemente, para o desenvolvimento das crianças internadas.

Através da revisão da literatura e de uma análise comparativa dos documentos legislativos procurámos perceber como é que os vários países, têm atuado em função do reconhecimento da necessidade da garantia ao acesso à Educação por crianças/jovens que deixam de frequentar a escola regular, durante determinados períodos, face à necessidade de hospitalizações e/ ou tratamento de doenças crónicas.

1. Método

Tomando como ponto de partida o objetivo principal desta comunicação de fazer uma análise integrativa das orientações das políticas sócio educativas em sistemas educativos de diversos países, que efetivam e regulam o princípio do cumprimento da escolaridade obrigatória com sucesso e a garantia dos direitos e deveres de cidadania, em situação de serviço educativo num contexto não convencional: o hospital, e adotámos uma abordagem de investigação de tipo qualitativo, de caráter exploratório.

Neste contexto, através da exploração do paradigma metodológico qualitativo, recorremos ao estudo de documentos escritos como método de recolha de dados e seguimos a análise documental, como método de investigação.

Deste modo, revisitámos o contexto político-legislativo e as iniciativas de diversos países do Mundo, que oferecem este tipo de acompanhamento educativo, apresentamos, diferenciamos e problematizamos o enquadramento legal que cada um deles atribui a esta modalidade de intervenção educativa. Posteriormente, debruçamo-nos sobre a educação em contexto hospitalar em Portugal e destacamos as críticas e questões que têm vindo a ser desenvolvidas em torno da pedagogia hospitalar (Fonseca,1999; Fontes, 2005) e do hospital enquanto interveniente e interlocutor num novo campo pedagógico e educativo.

2. Escolarização em contexto hospitalar: Panorama ;undial

2.1. Do Brasil, à Argentina passando pelo Chile

Nos últimos anos têm sido observados progressos significativos na legislação brasileira em termos das garantias dos direitos de cidadania sendo que, a repercussão desse avanço se faz notar em múltiplos segmentos e setores da sociedade.

A Pedagogia Hospitalar segundo Fonseca (1999) e Fontes (2005) iniciou-se no **Brasil** na década de 1950 na Cidade do Rio de Janeiro. Deste então, diversos programas e legislação específica garantem e reconhecem o direito da continuidade de escolarização de crianças/jovens hospitalizados, designando-se esta modalidade de atendimento educativo de classe hospitalar. A sua finalidade é atender pedagógico - educacionalmente as necessidades cognitivas e psíquicas de crianças/jovens que se encontram impossibilitados de frequentar a escola face à sua situação de doença. Esse acompanhamento pode realizar-se em contexto hospitalar ou no domicílio.

As classes hospitalares foram reconhecidas definitivamente pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1994, através da publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994). O documento concretiza que a: "classe hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças/jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em

tratamento hospitalar" (Brasil, 2005, p. 121). Compete às Classes Hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar:

> (...) elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (Brasil, 2002, p.13).

Acresce ainda que, "as classes hospitalares existentes ou que venham a ser criadas deverão estar em conformidade com o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial na educação básica" (Brasil, 2002, p.25). Definido este padrão, a classe hospitalar possibilita os mesmos direitos e deveres de uma instituição regular de ensino.

Na **Argentina**, a educação em contexto hospitalar surge nos anos 50 como resposta aos inúmeros internamentos causados pela epidemia de Poliomielite que afetou o país. A *Educación Domiciliaria y Hospitalaria*, assim designada na Ley de Educación Nacional N° 26.206, é a modalidade de ensino nos níveis de educação infantil, primário e secundário, que visa garantir o direito à educação de alunos que, por motivos de saúde, não podem frequentar o ensino obrigatório numa instituição regularmente (Lei 26.206, art. 60º e art. 61º).

> Artículo 60º: La Educación Domiciliaria y Hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.
>
> Artículo 61º: El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

Os atendimentos pedagógico hospitalar e domiciliar passaram a dispor de uma publicação regulamentar dessas modalidades, como modalidades específicas do Sistema Educativo Nacional que se propõe escolarizar todos os indivíduos que não tenham ainda completado o ensino obrigatório face à sua situação de doença. Tal como pode ser observado na Resolución CFE Nº 202/13,

> (…) es así que la Educación Domiciliaria y Hospitalaria es formalmente definida como una modalidad del Sistema Educativo Nacional, una opción organizativa y/ocurricular de la educación común, que se propone escolarizar a los sujetos que no han completado los niveles obligatorios que, por haber enfermado se encuentren imposibilitados de concurrir a la escuela, asegurando dentro de sus fines y objetivos una educación de calidad con igualdad de oportunidades y possibilidades (p.6).

A intervenção educativa em contexto hospitalar no **Chile,** enquadra-se na Educação Especial, designando-se de *escuelas hospitalárias*. O seu primeiro enquadramento legislativo reporta-se ao ano de 1994 na Ley 19.284 de Integración Social de las personas con discapacidad. Este documento legislativo, refere no seu artigo 31º que

> (…) a los alumnos y alumnas del sistema educacional, de enseñanza pre básica, básica o media que padezcan de patologías o condiciones médico-funcional, que requieran permanecer internados en centros especializados o en un lugar que el médico tratante determine o que estén en el tratamiento médico ambulatorio, el Ministerio de Educación les proporcionará la correspondiente atención escolar, en el lugar que por prescripción médica deban permanecer, la que será reconocida para los efectos de continuación de estudios y certificación de acuerdo a las normas que establezca ese Ministerio

Mais tarde, o Decreto de Educación Nº 1 de 1998, agrega um Título V designado "de la educación de las niñas y niños en proceso de rehabilitación médico-funcional internados en establecimientos hospitalarios".

> Artículo Nº 25: Los recintos hospitalarios destinados a la rehabilitación y/o atención de alumnos que sufren enfermedades crónicas (como por ejemplo hemodializados, ostomizados y oxígeno dependientes), patologías agudas de curso prolongado (tales como quemados, politraumatizados u oncológicos), o de otras enfermedades que requieran de una hospitalización de más de tres meses, podrán implementar un recinto escolar que tendrá como único propósito favorecer la continuidad de estudios básicos de los respectivos procesos escolares de estas niños y niñas.

2.2. A experiência de Israel

Em **Israel**, a intervenção educativa para crianças hospitalizadas enquadra-se na educação especial e encontra-se regulamentada, desde 1988, através da Special Education Law 5748-1988. Este diploma legislativo estabeleceu o direito de crianças com deficiências físicas, mentais, emocionais ou comportamentais a educação adequada às suas necessidades, o desenvolvimento e a implementação de um plano de estudo individual para cada criança ou adolescente.

Em 2001 surge a *Free Education for Sick Children Law* 5761-2001 sob alçada do Ministério da Educação, que cria um programa de educação para as crianças que internadas ou doentes e ficam em casa por um período superior a 21 dias. A educação à criança doente passa a ser realizada no domicílio ou no hospital, financiada pelo Estado e pelas autoridades locais de educação, conforme o documento *Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* – Israel, elaborado pelas Nações Unidas em 2011,

> (…) this Law is aimed at advancing equal opportunity in education for sick children and providing a suitable educational framework for children in hospitals or at home due to long term illness. The purpose of the Law is to preserve the normative lifestyle of these children. The educational framework for children in hospitals or at home aim, is to identify the special educational needs of the sick child and to enable, subject to the learning capacities and medical condition of the child, the promotion of his/her development. According to the Law, the Minister of Education will introduce a special educational program for sick children to be implemented in their own homes or in hospitals with the consent of the parents. Section 7 to the Law stipulates that the implementation of the Law will be gradual, commencing in 2006 (UN, 2011, p.116).

2.3. Oceânia: Nova Zelândia

Na **Nova Zelândia** o acompanhamento educativo a crianças/jovens em situação de doença enquadra-se no âmbito da Educação Especial, mais especificamente nas designadas *Regional Health Schools*. De acordo com o documentado pelo Ministério da Educação, para que seja considerado o acompanhamento educativo numa *Regional*

Health Scholl, a criança precisa de ter entre 0 e os 13 anos e se enquadrar um dos parâmetros seguintes:

> - be unable to attend school for 10 or more days in a row because of illness, an ongoing medical condition or accident – they might be in hospital or at home, or have been in hospital six times or more in one year, or
> - have been, or likely to be, unable to go to school for more than 40 days in one year because of illness, or be recuperating or rehabilitating at home after being unwell, or have support to return to school after being unwell.

Atualmente existem três Escolas Regionais de Saúde (RHS) - Norte, Central e do Sul – criadas em 2000, como parte das iniciativas de Educação Especial 2000.

2.4.Continente Africano: África do Sul

No Contexto Africano, deparamo-nos com a inexistência de suporte legislativo sobre esta matéria. O único registo que conseguimos reportar refere-se a uma experiência na **África do Sul**, a *Pretoria Hospital Scholl*.

Num país onde existe uma elevada taxa de gravidez precoce, com 94 mil casos registados segundo os dados oficiais mais recentes, a Pretoria Hospital Scholl é o único estabelecimento de ensino do país que acolhe jovens grávidas, com o objetivo de lhes dar formação e um futuro, apesar da fragilidade da sua situação.

2.5. Perspetivas de França, Espanha e Portugal

O modelo mais antigo da intervenção educativa em contexto hospitalar surge em **França**, especificamente em Paris, no ano de 1935, em consequência da segunda Guerra Mundial. Mas, foi com o fim desta guerra, que a escola entra definitivamente nos hospitais franceses, com a criação dos primeiros cargos de ensino nos hospitais, conforme decreto de 23 de julho de 1965.

> (…) Pour les jeunes et adolescents qui ne peuvent, compte tenu de leur état de santé, être accueillis dans l'établissement scolaire où ils sont administrativement inscrits ou dans une structure assurant un suivi scolaire, les dispositifs d'assistance pédagogique à domicile doivent être développés.

Em 1983 é publicado em França o primeiro documento legislativo designado por Circulaire n° 83-24 de 1983. Esta Lei determina que "o menor está sujeito a escolaridade obrigatória, por um período de doze anos, começando com o ano letivo em que completar 6 anos de idade e termina no final de ano escolar, no ano em que completar 18 anos de idade". Daqui em diante, diversos diplomas e medidas legislativas foram implementados, nomeadamente o Decreto de 18/12/1984, sobre a aprendizagem à distância e a Circular n º 2.765, de 19 de Junho de 2009, que institui as instituições de ensino especializadas, nomeadamente o contexto hospitalar. No capítulo 10º da Circular n º 2.765, de 19 de Junho de 2009 clarificam-se os procedimentos a adotar em caso de internamento,

> Chapitre 10 - Formalités administratives pour les élèves fréquentant l'enseignement spécialisé de type 5
> La brièveté de la plupart des séjours des élèves en milieu hospitalier dans l'enseignement spécialisé de type 5 et la continuelle variation de la population créent des conditions de fonctionnement très spécifiques, à la fois du point de vue administratif et du point de vue pédagogique.
> Le présent chapitre se limite à l'aspect administratif du problème et plus particulièrement encore aux formalités relatives à l'entrée, au séjour et à la sortie des élèves **(**Circular n ° 2.765, 2009, p.76).

Um aluno de uma escola no hospital tem um registo duplo, na sua escola de origem e na escola do hospital, e permanece administrativamente ligado à primeira durante o tempo de internamento (por vezes também durante a convalescença em casa).

Em **Espanha**, a primeira referência legislativa data de 1982. Desde então, uma série de leis, decretos e ordens reais tem vindo a definir, a partir do ponto de vista da Educação Especial e Educação Compensatória as políticas a serem implementadas. Assim, o quadro legislativo que suporta o atendimento hospitalar baseia-se no disposto na Lei 13/1982, em 7 de abril, da Integração Social de Pessoas com Deficiência. Em 1995, o Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril regula a educação de alunos com necessidades educativas especiais, prevendo no artigo 3.6, que o Ministério da Educação e Cultura,

> (…) promoverá la creación, en los centros hospitalarios y de rehabilitación, de servicios escolares para el adecuado desarrollo del proceso educativo de los alumnos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria internados en ellos (Real Decreto 696/1995, art. 3.6).

Um novo impulso à regulamentação da intervenção educativa no contexto hospitalar foi dado no ano seguinte, com a publicação do Real Decreto 299/1996 de 28 de Fevereiro, que institui uma seção específica referente ao desempenho educacional com crianças hospitalizadas, consagrados no capítulo III, secção 2, e que dispõe:

> 1. El alumnado hospitalizado mantendrá sus escolarización en el centro ordinario en el que desarrolle su proceso educativo.
> 2. Excepcionalmente, cuando no pueda asistir a un centro educativo por permanencia prolongada en el domicilio por prescripción facultativa, podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia, y mantener esta situación mientras permanezca la condición que la generó.

A partir da responsabilização pela educação por parte das Comunidades Autónomas, continuaram os esforços legislativos iniciados pelo Ministério da Educação para regular a operacionalização dos cuidados às crianças/jovens, no hospital e no domicílio, ficando a mesma e a sua operacionalização a cargo de cada uma das Comunidades.

Em **Portugal**, embora com enquadramentos organizacionais diferentes no espaço geográfico continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, a educação especial tem como grande princípio orientador a inclusão educativa e social das crianças/jovens com deficiências e incapacidades numa escola integradora de todos os alunos, capaz de responder diferenciadamente às suas necessidades educativas.

Na região continental, atualmente esta modalidade de ensino encontra-se regulada pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, organizando-se segundo modelos diversificados de integração em escolas de ensino regular. Este Decreto-lei preconiza respostas para as diversas

situações, que permitem o apoio para acesso ao currículo comum, currículos próprios, a colocação em contextos adequados, bem como a existência do Programa Educativo Individual (PEI) dando a oportunidade do estabelecimento de respostas educativas e formas de avaliação para cada aluno.

É com este diploma que surge na história da Educação Especial a temática das crianças doentes hospitalizadas, com a criação da Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto, criando-se o regime especial de proteção de crianças/jovens com doença oncológica. A estes indivíduos aplicam-se as medidas do regime educativo especial, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Este diploma cria outras medidas educativas especiais, contribuindo para a aprendizagem e sucesso educativo tais como, condições especiais de avaliação e frequência escolar; apoio educativo individual e apoio no domicílio, sempre que necessário; adaptação curricular e utilização de equipamentos especiais de compensação (artigo 11.º). O apoio psicológico é prestado no estabelecimento hospitalar ou no local onde a criança e jovem com doença oncológica esteja internado ou receba os tratamentos. Este é prestado através dos centros de saúde e hospitais da área de residência do agregado familiar (artigo 13º).

3. Reflexões Finais

Através da revisão da literatura, procurámos apurar a importância dada à educação escolar como direito universal, questionando sobre o caminho que diversos países tem sido seguido para assegurar a garantia ao acesso à Educação por crianças/jovens que deixam de frequentar a escola regular, face à necessidade de hospitalização e ainda integrar debates e tendências internacionais, fundadas na "educação para todos", pretensamente inclusiva e promotora do sucesso de todos e de cada um e alicerçada em princípios do dever, do direito e da igualdade de oportunidades. Isto porque consideramos que a educação inclusiva desenvolve-se em torno do princípio da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, devem ter acesso a uma educação com qualidade, capaz de responder às suas necessidades. Para Hargreaves (2003, p.267) "é uma questão de justiça e de inclusão, pois as oportunidades de sucesso devem ser disponibilizadas a todos os alunos de todas as raças e origens sociais, independentemente das suas aptidões iniciais"

No caso concreto em estudo, a análise da documentação disponível sobre a temática a nível mundial, revelou a existência de uma grande dispersão conceptual no que concerne ao enquadramento e aos conceitos inerentes à intervenção educativa em contexto hospitalar, uma modalidade de intervenção educativa que lida com uma panóplia de entendimentos tanto conceptuais, quanto legais ou, mesmo, representações de atores e sujeitos próximos ou envolvidos pessoal e/ou profissionalmente.

Conclui-se pois, que "esta modalidade de acompanhamento educativo enfrenta o desafio de construir a sua própria identidade educativa" (Figueiredo & Cardoso, 2013, p.987). Para alguns dos países estudados, a escola hospitalar é uma modalidade de educação especial, como é o caso do Brasil, do Chile, de Israel, de Espanha, e da Nova Zelândia. Outros, categorizam-na como uma modalidade independente e específica dos sistemas educativos nacionais, que propõem escolarizar todos os indivíduos que não tenham completado os níveis de ensino obrigatório, que se encontram em idade escolar, em situação de doença, como acontece na Argentina. É também considerada uma modalidade de intervenção educativa no âmbito da educação à distância, como acontece em França.

No seio desta heterogeneidade de interpretações legais, foi possível identificar que todos os países cujos sistemas educativos assumem modalidades de acompanhamento educativo no ambiente hospitalar em períodos de internamento dos jovens cidadãos, e no domicílio, no período pós hospitalização, de forma a assegurar o acesso à educação básica e em atenção às necessidades educativas especiais das crianças/jovens hospitalizados ou impedidos de frequentar a sua escola do ensino regular por motivo de doença.

Particularizando o contexto Português, verificamos uma escassa bibliografia e uma legislação geral e específica que estipula opções de políticas educativas e orientações sobre a matéria em estudo, para o caso de crianças/jovens com doença oncológica que viram os seus direitos legislados ao ser criado o regime especial de proteção, em 2009 através da entrada em vigor do Lei n.º 71/2009de 6 de Agosto que cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica. No entanto, as crianças/jovens com outros tipos de patologias continuam sem qualquer enquadramento legislativo de acesso e continuidade educativa quando hospitalizadas.

Pensando numa escola de qualidade, queremos acreditar que as TIC, na escola inclusiva podem fazer a diferença e deste modo, devem ser usadas na educação e formação de alunos considerados com necessidades educativas especiais, melhorando assim, a sua qualidade de vida.

Referências bibliográficas

Brandão, C. (1985). *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense.

Ministério da Educação e do Desporto. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação e do Desporto. (2004). Secretaria de Educação Especial. - *Política Nacional de Educação Especia*l. Brasília, MEC/SEESP.

Ministério da Educação e do Desporto. (2005). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília. MEC/SEESP.

Figueiredo, J. S. S. & Cardoso, S. M. C. F (2013). Escolarização Infantojuvenil: O direito e o dever da continuidade da ação educativa escolarizada. *In Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 977-988). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) /Instituto de Educação Universidade Minho.

Fonseca, E. (1999). Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. *Temas sobre Desenvolvimento,* 8 (44), 32-37.

Fontes, R. S. (2005, maio/agosto). A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação, 26*, 119-138.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança.* Porto: Porto Editora.

Mello, M.C., Cristo, R.C. & Kamada, I. (2006). Avaliação da assistência multiprofissional dos casos de violência intrafamiliar atendidos em uma unidade de pediatria. *Comum Ciência Saúde*. 17 (1), 47-52.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Santos, C.T., & Sebastiani, R.W. (1996). Acompanhamento psicológico à pessoa portadora de doença crônica. In *V.A. Angerami-Camon* (Org.), E a psicologia entrou no hospital (pp. 147-176). São Paulo: Pioneira.

Referências Legislativas

Ley de Educación Nacional N° 26.206 _ Regulamenta os princípio da Educação domiciliária e hospitalar na Argentina.

Ley 19.284 de Integración Social de las personas con discapacidad _ Regulamenta os princípio da Educação domiciliária e hospitalar no Chile.

Decreto Supremo de Educación nº 374/99 _ Regulamenta os princípio da Educação domiciliária e hospitalar no Chile.

Special Education Law 5748-1988 _ Define os apoios específicos a implementar junto de crianças com necessidades educativas especiais em Israel.

Lei 13/1982, em 7 de abril _ Quadro legislativo que suporta atendimento hospitalar em Espanha.

Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril _ Regula a educação de alunos com necessidades educativas especiais em Espanha.

Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005_ Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro_ Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto_ Cria o regime especial de proteção de crianças/jovens com doença oncológica

RESPOSTAS INSTITUCIONAIS À INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS PALOP; PONTOS COMUNS E PONTOS DIVERGENTES ENTRE DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Susana Ambrósio[1], Catarina Doutor[2], João Filipe Marques[2], & Emilio Lucio-Villegas[3]

[1] Universidade de Aveiro, CIDTFF
[2]Universidade do Algarve, CIEO
[3]Universidade de Sevilha

Resumo

Este estudo tem como finalidade apresentar as respostas institucionais de duas Instituições de Ensino Superior – Universidade do Algarve e Universidade de Aveiro - relativamente à integração dos estudantes dos PALOP. Para tal, foram realizadas entrevistas a diversos atores sociais: os Serviços de Ação Social; a Secção Autónoma dos Estudantes Africanos; o Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento; o Gabinete Pedagógico e o Gabinete do Provedor do Estudante. Os resultados revelam, por um lado, uma certa consciência relativamente à perceção das dificuldades de integração sentidas pelos estudantes dos PALOP e, por outro lado, respostas algo diferenciadas por parte das duas instituições.

Introdução

No âmbito de um projeto de investigação intitulado «Estudantes Não Tradicionais no Ensino Superior» (PTDC/IVC-PEC/4886/2012), conduzido em duas instituições de ensino superior (IES) portuguesas, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Algarve, está a ser desenvolvido um estudo sobre os estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) cujos objetivos são: (i) analisar como lidam com a transição para o ensino superior e para Portugal; (ii) conhecer os seus processos de integração nas referidas instituições; (iii) identificar as respostas institucionais que ambas as universidades oferecem aos estudantes dos PALOP no decorrer desses processos de integração. Neste projeto de investigação pretendemos analisar os processos de integração dos estudantes oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe nas duas universidades. Este estudo possibilitará uma análise mais detalhada sobre o perfil dos estudantes dos PALOP, quais as dificuldades que enfrentam e como lidam com essas dificuldades. O estudo irá, igualmente, possibilitar uma compreensão mais alargada do papel que ambas as instituições desempenham no referido processo de integração e, finalmente, elaborar sugestões de medidas institucionais que venham a permitir melhorar o processo de integração destes estudantes.

No presente texto, os autores apresentam uma reflexão sobre as respostas institucionais de ambas as universidades no que diz respeito à integração, aos níveis pessoal, social e académico, dos estudantes dos PALOP, no sentido de identificar os pontos comuns e divergentes. A partir da análise de conteúdo a um conjunto de entrevistas semiestruturadas a responsáveis de cada uma das IES, pretendeu-se traçar a perspetiva institucional de cada uma das universidades para, posteriormente, se identificarem os pontos comuns e os pontos divergentes. Mais especificamente, pretendemos identificar (i.) as estruturas de apoio e as medidas levadas a cabo por cada

uma das instituições no sentido de promover uma integração bem-sucedida dos estudantes dos PALOP; (ii.) as principais dificuldades e obstáculos no que diz respeito ao seu processo de integração e (iii.) os recursos e medidas específicas direcionadas para os estudantes dos PALOP.

O levantamento destas perspetivas institucionais permitirá refletir sobre o impacto dos recursos disponibilizados e das ações implementadas no percurso académico dos estudantes dos PALOP e possibilitará sistematizar sugestões para melhorar a sua experiência no ensino superior.

1 – Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe - os PALOP[1] - partilham, com Portugal alguns traços culturais oriundos de um passado colonial comum os quais sustentam alguns dos seus interesses estratégicos atuais.

A cooperação com os PALOP para o desenvolvimento é um dos objetivos afirmados da política externa portuguesa, sendo encarada como um veículo de afirmação e extensão da influência internacional do país (Mesquita, 2005; Mourato, 2011).Neste sentido o combate à pobreza, a contribuição para a consolidação da democracia, a promoção do desenvolvimento económico, em particular ao nível da educação, formação e saúde, são áreas prioritárias para Portugal no que diz respeito à política de cooperação com os PALOP (Palma, 2004). No âmbito desta política, as IES portuguesas têm, desde os anos 80, desempenhado um papel importante. Muitos estudantes destes países que optam por estudar no estrangeiro, escolhem Portugal devido à língua, às questões históricas, a conhecimentos e ligações prévias com familiares e amigos portugueses e, também, devido à garantia de ingresso que os acordos de cooperação veiculam (Costa, 2012; Faria, 2009; Pessoa, 2004).

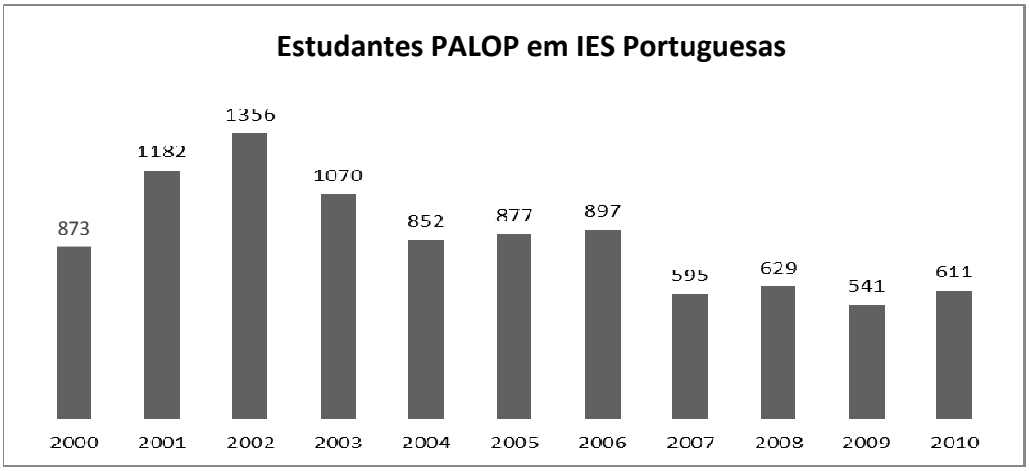
Os acordos de cooperação multilaterais[2] permitem aos estudantes dos PALOP usufruírem de condições especiais de acesso às IES portuguesas. Para tal, necessitam obedecer aos seguintes critérios: a) ter um certificado de nível secundário ou equivalente; b) não ter nacionalidade portuguesa e c) ter uma bolsa de estudo oriunda do governo português, dos governos dos PALOP, de convenções internacionais com a União Europeia ou da Fundação Calouste Gulbenkian.

De acordo os últimos dados oficiais (Direção-Geral do Ensino Superior, DGES, 2011) entre 2000 e 2010, o número de estudantes dos PALOP começou por aumentar consideravelmente até 2002, seguido por uma descida acentuada e algumas oscilações que se mantiveram até 2010 (Figura 1).

[1] Em 1996, juntamente com Portugal e Brasil, os PALOP estabeleceram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), a que se juntou, em 2002, Timor-Leste.

[2] Existem diferentes tipos de acordos de cooperação entre Portugal e os PALOP: o Acordo de Cooperação Geral/Amizade; o Acordo Cultural; o Acordo de Cooperação nas áreas da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e Formação Graduada; o Acordo de Cooperação nos domínios Sociocultural, Científico e Tecnológico; o Acordo de Cooperação Científico e Tecnológico; o Acordo de cooperação nas áreas de Educação e Formação Profissional e o Acordo de Cooperação nas áreas do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (Mourato, 2011).

Figura 1: Estudantes dos PALOP nas IES portuguesas.
Fonte: DGES (2011)



A análise dos dados também põe em evidência que a percentagem de estudantes dos PALOP em Portugal tem sido independente da dimensão da população do país de origem. Cabo Verde (n=2534) e São Tomé e Príncipe (n=465) são os países de origem de mais de 88% dos estudantes, enquanto os estudantes oriundos de Angola (n=49) representam menos de 2% da comunidade estudantil dos PALOP. Moçambique é o terceiro país com mais estudantes de primeiro ano em Portugal (n=204), sendo a Guiné Bissau o quarto país com 150 estudantes no primeiro ano nas IES (Tabela 1).

Tabela 1: País de origem dos estudantes dos PALOP nas IES portuguesas – Primeiro ano da licenciatura

Fonte: DGES (2011)

País de Origem	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Angola	18	16	8	3	4	49
Cabo Verde	670	372	351	354	433	2534
Guiné Bissau	40	39	39	7	25	150
Moçambique	51	33	52	37	31	204
São Tomé e Príncipe	78	88	142	68	89	465

1.1 – Estudantes dos PALOP e a integração no Ensino Superior: o papel da universidade

Desde a década de 80 que os estudantes dos PALOP se tornaram num grupo importante entre os estudantes estrangeiros nas IES portuguesas. No entanto, do ponto de vista institucional não foi dada qualquer importância às suas potenciais dificuldades de integração. Por conseguinte, não foram tomadas quaisquer medidas específicas de apoio a esta população. Parece, inclusive, haver uma ideia generalizada segundo a qual os estudantes oriundos dos PALOP não possuem quaisquer diferenças sociais ou culturais relativamente aos seus colegas portugueses, uma vez que se pensa que todos dominam a língua e conhecem a cultura portuguesa (Nova, 2005). Como resultado, e de acordo com Nova (2005), houve uma certa negligência por parte das IES portuguesas no que diz respeito às especificidades socioculturais dos alunos oriundos dos PALOP.

Esta situação traduz também a conceção dominante relativamente ao papel do Ensino Superior. Este tem sido visto mais como mero distribuidor de diplomas do que como promotor do bem-estar dos estudantes ou da sua integração social. Todavia, se o Ensino Superior for encarado como um serviço público, como um bem comum ao serviço da sociedade, no centro das suas estratégias deveriam estar as preocupações com o bem-estar e com o desenvolvimento pessoal e social de todos os seus membros.

Existem, todavia, alguns estudos cujo foco é, precisamente, a integração dos estudantes dos PALOP nas IES portuguesas, e muitos deles traduzem reflexões e apontam sugestões que possibilitam às instituições melhorar os seus programas de acolhimento e as suas estratégias de integração destes estudantes. A grande maioria destes estudos tem como ponto de partida a análise das perspetivas subjetivas dos estudantes e procura compreender os principais desafios e oportunidades que se lhes deparam. Por exemplo, Silva, Abrantes e Duarte (2009) desenvolveram uma escala de Integração Social e Académica (ISA) a partir das diferentes especificidades dos estudantes dos PALOP. Com esta escala identificaram três conjuntos de fatores, considerando as dimensões pessoal, social e académica e, a partir dos resultados, desenharam estratégias para melhorar a integração daqueles estudantes. Duque (2012) mediu e analisou a integração académica destes estudantes através do questionário de «Vivências Académicas». No estudo levado a cabo por Rocha (2012), foi sublinhada a importância da implementação de projetos de tutoria com colegas no sentido de melhor a integração destes estudantes dos PALOP.

Importa também referir que a qualidade da transição para o Ensino Superior depende do desenvolvimento psicossocial do estudante e de como as instituições levam a cabo estratégias que facilitam a sua integração (Cunha & Carrilho, 2005). De igual modo, e de acordo com Santos e Almeida (2001), também são suficientemente importantes por si só algumas variáveis associadas aos contextos académico e institucional - nomeadamente a qualidade das infraestruturas e serviços oferecidos pela IES, o modo como o acolhimento é realizado e a existência de estratégias de apoio por parte das instituições (Chickering, 1969).

2 – Metodologia

Como foi mencionado, o presente estudo baseia-se num projeto atualmente a decorrer em duas IES portuguesas, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Algarve, e reporta-se aos dados recolhidos no ano letivo de 2013/2014. Sendo um projeto em curso, os dados aqui apresentados referem-se apenas à perspetiva institucional e são ainda preliminares, mas permitem explorar as práticas de ambas as

instituições no que diz respeito aos programas de acolhimento e aos processos de integração dos estudantes oriundos dos PALOP. Este estudo pretende identificar, em cada uma das instituições, (i.) as estruturas e ações de apoio oferecidas no que diz respeito à integração dos estudantes PALOP; (ii.) as principais dificuldades e obstáculos relativas à integração dos estudantes PALOP e (iii.) as ações e recursos mobilizados para lhes fazer frente.

Para alcançar estes objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, junto de órgãos de gestão de ambas as universidades, com responsabilidade direta ou indireta na prestação de apoio ao processo de integração dos estudantes oriundos dos PALOP. No caso da Universidade de Aveiro, os entrevistados são provenientes do Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento (GCD), dos Serviços de Ação Social (SAS), do Gabinete Pedagógico (GP) e do Gabinete do Provedor do Estudante (GPE). Em relação à Universidade do Algarve, os entrevistados são provenientes dos Serviços de Ação Social (SAS).

No sentido de facilitar a apresentação dos dados, num primeiro momento apresentam-se os dados específicos a cada uma das instituições (2.1 – Universidade de Aveiro e 2.2 – Universidade do Algarve) e posteriormente, tal como referido, serão apresentados os pontos comuns e divergentes entre ambas as instituições.

2.1 - A UNIVERSIDADE DE AVEIRO

2.1.1 – Breve descrição dos estudantes dos PALOP na Universidade de Aveiro

No ano académico de 2013/2014, há 185 estudantes oriundos dos PALOP a frequentar a Universidade de Aveiro (UA), quer em a nível de licenciatura quer a nível de mestrado. Importa referir que o número total de estudantes dos PALOP a frequentar a UA é de 248; no entanto os estudantes a frequentar doutoramento, cursos de especialização e cursos de especialização tecnológica não estão incluídos no presente estudo.

Como pode ser verificado na Tabela 2, as comunidades de estudantes de Cabo Verde (n= 68) e de Moçambique (n=54) são as que apresentam o maior número de estudantes na UA. A comunidade de São Tomé conta com 36 estudantes e a de Angola com 18. A comunidade mais pequena é a de Guiné-Bissau, com apenas 9 estudantes (Tabela 2).

Tabela 2 – Estudantes dos PALOP na Universidade de Aveiro – Ano Letivo 2013/2014

	PALOP					
Grau	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	TOTAL
Licenciatura	7	32	5	2	25	71
Mestrado	11	36	4	52	11	114
TOTAL	18	68	9	54	36	185

As licenciaturas com mais estudantes oriundos dos PALOP são Meteorologia, Oceanografia e Geofísica (n=6), Administração Pública (n=6), Economia (n=5) e Tecnologia e Sistemas de Informação (n=4). No que diz respeito aos mestrados com maior número de estudantes dos PALOP pode destacar-se Línguas, Literaturas e Culturas, com 39 estudantes e Contabilidade, com nove.

2.1.2 – Estruturas da Universidade de Aveiro que apoiam os estudantes oriundos dos PALOP

As estruturas da UA para apoio à integração destes estudantes são as seguintes: Serviços de Ação Social (SAS), Gabinete do Provedor do Estudante (GPE), Gabinete Pedagógico (GP) e Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento da Reitoria (GCDR),

2.1.2.1 Apoios prestado pelos Serviços da Ação Social

a – Bolsa Social

Para poderem beneficiar deste tipo de apoio, os estudantes dos PALOP devem reunir os seguintes critérios: atestado das necessidades financeiras, sucesso académico e não possuir bolsa atribuída pelo seu país de origem. No entanto, apesar destes critérios estarem bem definidos, há casos excecionais em que "*se o estudante já tiver uma bolsa, mas se houver atrasos graves no pagamento da bolsa, nós [SAS] ajudamo-lo até o pagamento da bolsa ser efetuado*" (SAS3).

b – Apoio Alimentar

Os SAS também apoiam os estudantes dos PALOP no que diz respeito à alimentação no *campus*, providenciando uma "senha social" que permite aos estudantes que passam por dificuldades financeiras "*por algum tempo, que é definido por nós, façam as suas refeições nas nossas cantinas, pagas pelos SAS…temos almoços, jantares e situações com pequenos-almoços*" (SS4).

c - Alojamento

Tal como os estudantes portugueses, os estudantes provenientes dos PALOP podem candidatar-se ao alojamento nas residências da universidade. Para aqueles que se encontram em situações financeiramente mais complicadas, existe uma "*redução no preço do alojamento*" (SS5).

d – Bolsa de mérito social

Desde 2009, a UA decidiu, devido a "*fins humanitários*" (SS1), que os estudantes dos PALOP que estivessem a passar dificuldades iriam ser apoiados por esta bolsa de mérito social. Neste sentido, a UA "*tem a preocupação de encontrar mecanismos de suporte por questões humanitárias para os ajudar a ter o mínimo de condições de vida*" (SS2). Desta forma, os estudantes dos PALOP podem beneficiar de uma bolsa de mérito social, paga em senhas de refeição, mediante a colaboração "*em algumas tarefas que (…) podem realizar nos diferentes departamentos da universidade, apoiando a comunidade académica*" (SS6)

2.1.2.2 - Apoio prestado pelo Gabinete do Provedor do Estudante (GPE)

O Gabinete do Provedor do Estudante desempenha, muitas vezes, o papel de ponto de ligação entre os estudantes e as diferentes estruturas da universidade, uma vez que "*há uma parceria e ligação entre todas as estruturas da universidade, o que permite respostas integradas aos problemas*" (GPE1). Este Gabinete tem como responsabilidades: (i) defender e promover os direitos e os interesses dos estudantes da universidade; (ii) analisar as queixas que são apresentadas por parte dos alunos e (iii.) agir por sua iniciativa, orientando, baseado nos resultados obtidos da análise, e propondo recomendações para as entidades competentes da universidade. De um modo geral, "*os estudantes dos PALOP recorrem ao gabinete do Provedor do Estudante procurando algum apoio, normalmente apoio social e eu encaminho-os para as estruturas apropriadas*" (PE1).

2.1.2.3. Apoio prestado pelo Gabinete Pedagógico (GP)

O Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro apoia os estudantes em diversos aspetos da sua vida académica e pessoal, respeitando sempre a confidencialidade dos seus problemas. No que diz respeito aos estudantes oriundos dos PALOP "*eles vêm ao Gabinete Pedagógico só muito recentemente* […] *com os problemas das bolsas*"; (GP1) sendo posteriormente encaminhados para os Serviços Sociais apropriados. Alguns estudantes, de um país em particular, recorrem ao GP procurando apoio pedagógico, uma vez que "*no seu país* […] *eles têm um programa de ensino diferente* […] *e eles sentem algumas dificuldades*" (GP2). Nesses casos, o GP providencia apoio pedagógico através da sua rede de voluntários: "*embora o grupo de voluntários seja mais direcionado para estudantes com necessidades educativas especiais* […] *se o estudante realmente precisar de ajuda, claro que o ajudamos*" (GP3).

2.1.2.2 – Síntese dos principais problemas dos estudantes oriundos dos PALOP identificados pela Universidade de Aveiro.

Ao nível institucional, na Universidade de Aveiro, foram identificadas situações graves no que diz respeito ao pagamento das bolsas, uma vez que "*por vezes, há longos atrasos no pagamento das bolsas por parte dos governos dos países de origem em que fazem o pagamento da bolsa apenas sete ou oito meses depois*" (SAS7). O atraso no pagamento origina graves dificuldades, em concreto, no que diz respeito à alimentação e alojamento.

2.1.2.4 – Ações e recursos direcionados para os estudantes dos PALOP pela Universidade de Aveiro

- A nível interno

Na perspetiva do Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento (GCD) a Universidade deve "*promover uma melhor integração destes estudantes*" (GCD1), estabelecendo uma conexão mais eficiente entre os diferentes gabinetes, apoios e procedimentos. Também para a Reitoria da UA é importante analisar e melhorar o acolhimento e a integração dos estudantes dos PALOP, sublinhando que "*nós* [a UA - Reitoria] *pensamos muito no processo de acolhimento destes estudantes. É importante*

que eles saibam onde e com quem eles podem resolver problemas" (GCD2). Nesse sentido, é importante dar-lhes a conhecer, o mais cedo possível, as diferentes estruturas de apoio existentes na UA e como estas os podem ajudar.

- A nível externo

Esta investigação permitiu verificar que as diferentes estruturas da UA tentam articular-se entre si, de modo a melhor responderem aos problemas dos estudantes oriundos dos PALOP, contudo, "*é evidente que há outros atores* […] *uma vez que há situações que não podem ser resolvidas no âmbito da universidade, e precisamos da ajuda deles* [dos outros atores] *para resolver os problemas*" (GCD3). Nesse sentido, e com o intuito de apoiar os estudantes dos PALOP, as diferentes estruturas da UA articulam-se com várias instituições locais e nacionais, como a Câmara Municipal de Aveiro, Centro de Saúde, Centro Universitário Fé e Cultura - CUFC (instituição da diocese de Aveiro dedicada a apoiar a população académica) e Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF).

2.2 - A UNIVERSIDADE DO ALGARVE

2.2.1 – Breve descrição dos estudantes dos PALOP na Universidade do Algarve

No ano académico de 2013/2014, há 129 estudantes oriundos dos PALOP a frequentar a Universidade do Algarve (UAlg). Como se pode verificar na Tabela 3, as comunidades de estudantes de Cabo Verde (n= 78) e de Angola (n=21) são as que apresentam o maior número de estudantes na UAlg.

Tabela 2 – Estudantes dos PALOP na Universidade do Algarve – Ano Letivo 2013/2014

	PALOP					
Grau	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	TOTAL
Licenciatura	15	57	9	5	5	91
Mestrado	6	21	3	7	1	38
TOTAL	21	78	12	12	6	129

2.2.2 – Estruturas de apoio da Universidade do Algarve (UAlg)

O apoio aos estudantes dos PALOP na Universidade do Algarve é prestado essencialmente pelos Serviços de Ação Social (SAS). Estes constituem um serviço de apoio aos estudantes que frequentam a Universidade do Algarve de forma a promover a igualdade de oportunidades na frequência do ensino superior, através da concessão de auxílio económico, assim como através da prestação de outros serviços de apoio No âmbito das suas atribuições, compete aos SAS: "conceder bolsas de estudo; promover o

acesso à alimentação em cantinas e bares; promover o acesso ao alojamento; promover o funcionamento e manutenção dos serviços de informação, reprografia, de apoio bibliográfico e de material escolar; promover o acesso a serviços de saúde; [e, por último] apoiar as atividades desportivas e culturais" (Artigo 4º, Decreto-Lei nº129/93). De acordo com o Administrador dos SAS, os estudantes provenientes dos PALOP têm usufruído de diversos apoios prestados por estes serviços em concreto: o acesso ao alojamento nas residências universitárias, a alimentação nas cantinas e bares, o acesso aos serviços médicos e às atividades desportivas.

a – Alojamento

Relativamente às residências universitárias, os SAS têm, atualmente, doze residências femininas e masculinas distribuídas pela cidade de Faro e Portimão. Estas destinam-se prioritariamente aos estudantes bolseiros e funcionam também como um auxílio financeiro, na medida em que, a mensalidade cobrada é menor comparativamente aos preços das outras alternativas de alojamento. Tendo como principal objetivo a melhor integração possível dos estudantes dos PALOP, o Administrador dos SAS refere que os estudantes dos PALOP são *"espalhados para o maior número de residências possível"*. Esta distribuição dos estudantes pelas residências universitárias contribui, na perspetiva do Administrador, para uma maior integração do estudante no contexto académico, uma vez que proporciona uma vivência e um maior contacto com os outros estudantes neste alojamento.

Segundo a Técnica Superior dos SAS, os estudantes dos PALOP procuram apoio dos SAS, principalmente pela questão do alojamento. No entanto, são referenciadas algumas situações complicadas vivenciadas pelos estudantes dos PALOP em termos de pagamento das residências: existem *"muitas dívidas de alojamento, precisamente porque a bolsa não chega ou é insuficiente"* para suportar o elevado custo de vida em Portugal. Perante tal situação, os SAS elaboram planos de pagamento faseado de acordo com as possibilidades dos estudantes.

b - Auxílio financeiro

SAS também prestam auxílio de emergência financeira aos estudantes dos PALOP que demonstram maiores dificuldades de subsistência. Este apoio financeiro pode ser dirigido para diversos tipos de despesa, nomeadamente as propinas. Nas palavras do Administrador, o processo funciona assim: "*vou-lhe dar este auxílio de emergência com uma condição – você vai pagar as propinas e traz-me o ticket em como as pagou.*". Para além das propinas, os estudantes procuram os SAS para obter apoio na aquisição de material escolar, ajuda para alugar quartos etc. Segundo o Administrador dos SAS , "*o atraso do pagamento das bolsas é uma dificuldade tremenda*". E, quando isto acontece, "*os serviços de ação social da Universidade do Algarve estão sempre de porta aberta para poder ajudar o estudante*".

c – Alimentação

No que concerne à alimentação, os serviços de Ação Social asseguram a provisão de refeições aos estudantes através das cantinas, bares e restaurante da universidade. De acordo com o Administrador dos SAS, "*o problema é o atraso no pagamento das bolsas de estudo e eles têm que comer (…), nós conseguimos resolver parcialmente o problema através da doação de algumas senhas [de refeição].*"

É ainda importante mencionar que os SAS da Universidade do Algarve, já providenciaram semestralmente "*cabazes de alimentação*" aos estudantes mais carenciados. Atualmente, está em análise a ideia de estes cabazes de alimentos poderem passar a ser mensais. Para além destes apoios, os SAS fazem questão de organizar um almoço e uma ceia de Natal.

d – Serviços Médicos

De acordo com o Administrador e com a Técnica Superior dos SAS, verifica-se uma afluência significativa quer ao médico quer ao psicólogo disponibilizados pelos SAS.Segundo o Administrador dos SAS *"tudo aquilo que nós temos feito tem que estar absolutamente vocacionado para o bem-estar do estudante, tentar melhorar a sua condição de vida, dar bem-estar ao nível da saúde"*. Para além deste serviço, sempre que é necessário os SAS disponibilizam aos estudantes transporte para o hospital. Por outro lado, o gabinete de Psicologia é destacado pela Técnica entrevistada como um serviço que tem orientado positivamente os estudantes dos PALOP, particularmente em termos de métodos de estudo. Na realidade, estes estudantes "*vêm de países em que a situação escolar lá foi muito deficitária,* o *ensino secundário deles normalmente é um ensino secundário deficitário e eles também se deparam com muitas dificuldades a nível académico cá*.

Considerações Finais

Como vimos, a principal dificuldade dos estudantes dos PALOP de ambas as IES prende-se com os atrasos no pagamento das bolsas de estudo. Estas dificuldades financeiras condicionam, por sua vez, o pagamento das propinas, do alojamento, da alimentação, entre outras despesas necessárias para sobreviver. Com o intuito de financiar os seus estudos e perante dificuldades financeiras, os estudantes procuram apoio financeiro junto dos SAS.

No que concerne aos pontos comuns, é possível verificar que ambas as IES prestam fortes apoios aos estudantes dos PALOP quer ao nível do alojamento, quer ao nível da alimentação. Neste caso, os estudantes dos PALOP em maiores dificuldades podem usufruir de apoios indiretos, ou seja, do acesso às cantinas e ao alojamento. Estas ajudas acabam por funcionar como auxílios. Ainda no âmbito da integração, o alojamento é entendido, pelos entrevistados, como um fator de sociabilidade, uma vez que propicia condições para a interação entre estudantes de diferentes proveniências regionais. Embora a Universidade do Algarve não atribua, formalmente bolsas de subsistência equivalentes à Bolsa Social da Universidade de Aveiro, na prática o auxílio financeiro "dado" pelos SAS, funciona como uma bolsa social «informal».

De destacar também o facto de a Universidade de Aveiro apoiar institucionalmente os seus estudantes no que diz respeito às suas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente através dos voluntários do Gabinete Pedagógico.

De acordo com a análise dos resultados preliminares, ambas as Universidades evidenciam ter uma preocupação real com o acolhimento e a integração dos estudantes dos PALOP. Todos os entrevistados defendem uma relação de proximidade, parceria e/ou de sinergias entre (i) diferentes estruturas das duas Instituições de Ensino Superior, (ii) os próprios estudantes dos PALOP e (iii) as diferentes instituições locais e nacionais que contactam, mais ou menos diretamente, com os estudantes dos PALOP. Contudo, o sistema de apoio prestado pelas duas Universidades a estes estudantes apesar de se

revelar bastante completo, poderia ser melhor se fosse mais bem sistematizado institucionalmente.

Do ponto de vista da integração social e em meio académico, as associações de estudantes de ambas as Universidades desenvolveram núcleos de acolhimento e apoio a estes estudantes – a Secção Autónoma dos Estudantes Africanos da Universidade do Algarve e o Núcleo da CPLP da Associação Académica da Universidade de Aveiro. Não sendo estruturas institucionais, a análise da sua atividade não está no âmbito deste estudo. No entanto, a sua interação com as Universidades constitui uma contribuição para o bem-estar e para a integração dos estudantes dos PALOP nomeadamente no sentido da agilização e eficiência dos sistemas de apoio que as Universidades disponibilizam, pelo que deve ser promovida.

Um dos principais problemas diagnosticados, que gera um ciclo vicioso de outros problemas, prende-se com os constantes atrasos no pagamento das bolsas de estudos por parte dos governos nacionais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Para obviar a este problema parece fundamental intervir junto das Embaixadas – por exemplo ao nível do Governo de Portugal ou ao nível do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – no sentido de reforçar das vias institucionais para a resolução dos problemas identificados.

As "vozes institucionais" que ouvimos no decorrer desta investigação estão cientes de alguns pontos que deverão ser melhorados num futuro próximo e evidenciam uma clara predisposição para o fazer. Assim, e no sentido de alcançar essas melhorias, será importante sistematizar e organizar toda a informação respeitante às estruturas de apoio ao acolhimento e integração dos estudantes PALOP, por parte das duas Universidades.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxia e Educacion,* 15, 2, pp. 203-215.

Costa, A. B. (2012). "Formação de Quadros Superiores Moçambicanos em Portugal: Trajetórias, identidades e redes sociais ", *Cadernos de Estudos Africanos*, 23, pp. 131-158.

Chickering, A.W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia escolar e Educacional*, 9, 2, pp. 215- 224.

Decreto-Lei nº129/93,de 22 de abril. Diário da República, I Série – A. - http://www.ualg.pt/home/pt/content/dec-lei-12993.

Duque, E. J. (2012). Representações e expetativas dos estudantes universitários dos PALOP, *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*. Porto: Universidade do Porto.

Faria, M. L. (2009). Cooperação no âmbito do ensino superior: Ser estudante angolano em universidades portuguesas. *Pro-Posições* [online], *20* (1), pp. 45-63. ISSN 0103-7307. Available in http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000100004.

Mesquita, A. V. (2005*). A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Viragem do Século: A Cooperação Portuguesa com Timor Leste*. Tese de Mestrado em Desenvolvimento e cooperação internacional. Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.

Mourato, I.C. (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: Contributos do Ensino Superior Politécnico*. Tese de Mestrado em Ciência Política, Cidadania e Governação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Nova, M. J. C. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 13, *47*, pp. 185-216.

Palma, E. C. (2004). Diplomacia, projecção cultural e APD. *Observatório de Relações Exteriores da Universidade Autónoma de Lisboa: Janusonline*.

Pessoa, I.C. (2004). Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas. *Observatório de Relações Exteriores da Universidade Autónoma de Lisboa: Janusonline*, pp. 1-8.

Rocha, E.S. (2012). *Avaliação dos processos de integração dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ISCTE-IUL*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

Santos, L. & Almeida, L.S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. Análise Psicológica, 2, pp. 205-217.

Silva, C., Abrantes, J. & Duarte, I. (2009). Integração Social e Académica dos Alunos Provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português: um estudo de caso, 1º Congresso de Ciência Regional de Cabo Verde/ 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional/ 15º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional/ 3º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza. Praia, Cabo Verde, 8-12 Julho.

EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS: REFLEXÃO DE (FUTUROS) PROFESSORES SOBRE POTENCIALIDADES E DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria João Macário [1], Tatiana Guzeva [2], Maria Helena Ançã [3], Cristina Manuela Sá [4]

[1] LEIP/CIDTFF/Departamento de Educação/Universidade de Aveiro, Aveiro, mjoaomacario@ua.pt

[2] LEIP/CIDTFF/Departamento de Educação/Universidade de Aveiro, Aveiro, tatiana.guzeva@ua.pt

[3] LEIP/CIDTFF/Departamento de Educação/Universidade de Aveiro, Aveiro, mariahelena@ua.pt

[4] LEIP/CIDTFF/Departamento de Educação/Universidade de Aveiro, Aveiro, cristina@ua.pt

Resumo

A discussão sobre o valor internacional da Língua Portuguesa (LP) no mundo está na ordem do dia e a Educação afigura-se fundamental na sua promoção.

Realizaram-se dois estudos exploratórios, um envolvendo três universidades (portuguesa, brasileira e cabo-verdiana) e outro apenas uma universidade portuguesa, em que participaram (futuros) professores de Português. Recorreu-se a um questionário, para conhecer o modo como viam a LP e a promoveriam.

Os resultados apontam para uma visão da LP limitada ao espaço que ocupam e demasiado focada em aspetos históricos e culturais, o que revela a necessidade de refletirem sobre as suas potencialidades no panorama internacional.

1. Promoção e difusão da Língua Portuguesa

No mundo globalizado em que vivemos atualmente, as línguas ocupam um lugar fundamental na comunicação e aproximação entre pessoas, lugares e culturas. Nesse espaço, há algumas que se destacam pelo seu papel central.

O modelo gravitacional das línguas, da autoria de Calvet (2002), possivelmente apoiado em De Swaan (2001), explica, precisamente, a importância que lhes é conferida. O autor coloca o inglês num lugar hipercentral, em torno do qual gravitam algumas dezenas de línguas com papel supercentral, como é o caso da língua portuguesa (LP). À volta destas, gravitam algumas centenas de línguas centrais, em torno das quais gravitam milhares de línguas periféricas. Deste modo, o número de línguas vai aumentando, à medida que nos aproximamos da periferia do modelo, como a figura abaixo, da autoria de Ançã (2014a) procura representar:

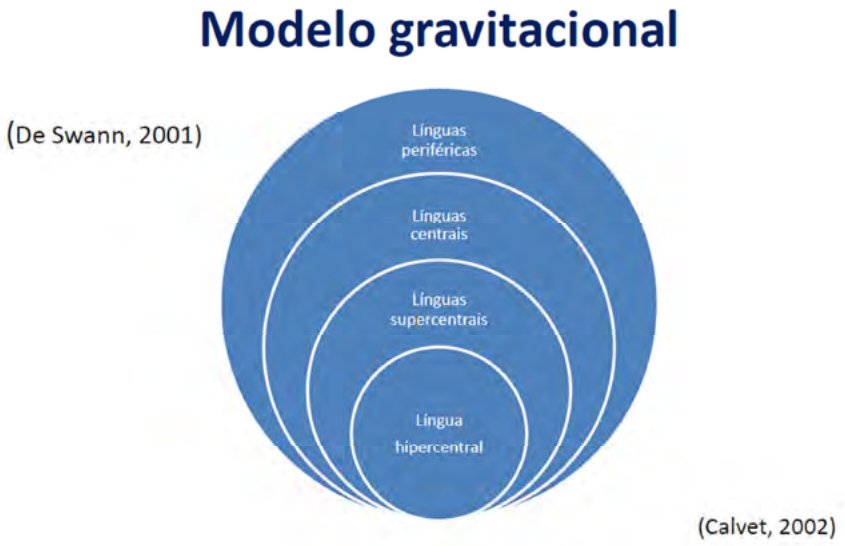


Figura 1 – Modelo gravitacional das línguas

Centrando-nos, particularmente, na LP, os seus cerca de 250 milhões de falantes, distribuídos por todo o mundo representam perto de 3,7% da população mundial e 4% da riqueza total (Reto, 2012), ocupando o sexto lugar entre as línguas mais faladas no mundo (Lewis, Gary, & Fenning, 2013).

Esse lugar cimeiro traduz-se na assunção de diferentes estatutos: de língua materna, de língua segunda, de língua oficial e, ainda, de língua de raízes e de língua estrangeira, procurada por falantes de outras línguas (Ançã, 2005, 2014b). Por ser uma língua falada em países com peso económico (como o Brasil), com potencial económico (como Angola), ou, no passado, com um papel político no mundo (como Portugal), é-lhe conferido um estatuto internacional de relevo (União Latina, 2010), a par de peso económico e geopolítico no panorama internacional (Laborinho, 2012; Reto, 2012; União Latina, 2010).

Sendo as sociedades contemporâneas cada vez mais competitivas, é natural que as línguas que as servem se confrontem permanentemente com novos desafios e valores a conquistar. A LP não é indiferente a esta realidade e vê-se atualmente confrontada com a necessidade de se afirmar, também, como língua do conhecimento e da ciência, lugar ocupado, sobretudo, pelo inglês (Ançã, 2014b). Aliás, num estudo levado a cabo por Pinto (2012), relativo às línguas na Universidade de Aveiro, percebeu-se que existem representações, por parte de diversos atores envolvidos na vida universitária, relativas à LP, que tendem a vê-la como um impedimento à internacionalização:

> [...] torna-se importante diagnosticar e (re)construir essas representações e concepções, expondo as razões que transformam determinadas línguas em objectos considerados imprescindíveis (para a instituição e para os sujeitos) e outras línguas (inclusivamente a língua portuguesa) em objectos considerados acessórios, *handicaps* e até barreiras à internacionalização das actividades universitárias. (p. 416).

Esta e outras preocupações têm vindo a ser discutidas em diferentes fóruns internacionais, reunindo especialistas, políticos, empresários, observadores e membros da sociedade civil. Alguns exemplos disso são a Conferência *Promoção e difusão da Língua Portuguesa*, da responsabilidade da Comissão Temática dos Observadores Consultivos da CPLP, que aconteceu em abril de 2014, na Universidade de Aveiro.

Nela, entre outros aspetos, foi discutido o papel da LP como língua de ciência e de inovação, numa época em que os investigadores são pressionados por instâncias oficiais – nacionais e internacionais – a usarem a língua inglesa na disseminação do conhecimento científico, em detrimento do português.

Esta discussão veio dar continuidade às I e II *Conferências sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*, que decorreram, respetivamente, em 2010, em Brasília, e em 2013 em Lisboa, tendo delas resultado dois *Planos de Ação*, que ficaram conhecidos pelos nomes das cidades que acolheram aqueles eventos. Esses *Planos de Ação* têm como principal preocupação (re)pensar a política linguística comum da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e, portanto, propor formas de difusão e promoção da LP no mundo.

Particularmente, no *Plano de Ação de Lisboa* (CPLP, 2014), reconhece-se o estatuto internacional conferido à LP e a aposta no ensino e na formação profissional como uma estratégia ideal para intensificar a valorização da língua portuguesa a nível internacional:

> [...] a pertença a um grande espaço cultural e de comunicação traz facilidades com relevância económica para o desenvolvimento dos vários países, como o estatuto de língua internacional de trabalho, ou o acesso a mercados e negócios, que são ao mesmo tempo incentivos permanentes em todos os níveis de prossecução de uma cidadania plena. (p. 5).

Assim, parece fundamental atuar em diversos espaços de ensino e formação, particularmente na formação inicial de professores, procurando compreender como é que os (futuros) professores veem a LP, seus valores, sua importância no panorama internacional e formas de a promover junto dos seus alunos. Foi neste contexto que se desenvolveram dois estudos exploratórios, que se descreverão de seguida.

2. Os estudos exploratórios

No ano letivo de 2012/2013, desenvolveu-se um estudo exploratório (EE1[1]), em que participaram (futuros) professores de três universidades: Portugal, Brasil e Cabo Verde. No ano letivo seguinte, o estudo (EE2[2]) envolveu outros estudantes com o mesmo perfil do anterior, mas, apenas, de uma universidade portuguesa (a mesma do EE1).

No EE1, foi disponibilizado um questionário (Ançã, Macário, & Guzeva, 2013), depois adaptado para o EE2. Os dados recolhidos a partir desses questionários permitir-nos-iam compreender o modo como os estudantes viam a LP (incluindo no contexto de outras línguas), a sua promoção e difusão e formas de a abordar. Este questionário também nos permitiu traçar o perfil dos participantes. Os estudantes dos grupos de ambos os estudos frequentavam mestrados profissionalizantes em ensino.

No EE1:

- o grupo de estudantes portugueses era constituído por 14 finalistas, todos do sexo feminino, tendo 13 naturalidade portuguesa e uma naturalidade venezuelana, pelo que, respetivamente, o português e o espanhol eram as suas línguas maternas; a maioria encontrava-se na faixa etária dos 20 aos 25 anos e havia algumas alunas que se encontravam na faixa dos 30 anos;

[1] Coordenado por Maria Helena Ançã, com participação das duas primeiras autoras deste artigo e Belinda Gomes (Portugal), Zilda Paiva e Márcia Ohuschi (Brasil) e Amália Lopes (Cabo Verde), com o apoio de Reinaldo Miranda.

[2] Coordenado por Cristina Manuela Sá, tendo participado a primeira autora deste artigo e Belinda Gomes.

- o grupo brasileiro compreendia 12 participantes; predominava o sexo feminino e a LP era a língua materna de todos eles, mas havia uma aluna que considerava o espanhol igualmente sua língua materna; a maioria dos alunos concentrava-se na faixa etária dos 20 aos 25 anos;

- o grupo cabo-verdiano abrangia 14 estudantes; havia apenas 2 indivíduos do sexo masculino; a maioria concentrava-se na faixa etária dos 22 aos 27 anos.

Relativamente ao EE2, o grupo de participantes era constituído por 37 estudantes do sexo feminino, cuja média de idades se situava nos 24 anos. O português era a língua materna de todas elas.

O questionário disponibilizado para ambos os estudos estava dividido em três blocos intitulados: i) *Línguas e língua portuguesa*, ii) *Internacionalização da língua portuguesa* e iii) *Valores da língua portuguesa*. Neste texto, pretendemos apresentar os resultados da análise das respostas dadas a algumas dessas questões, como se representa na tabela abaixo:

Bloco temático	**Questão**
Línguas e LP	Países que têm a língua portuguesa como oficial
Internacionalização	Personalidades do espaço lusófono
Valores da LP	Valores da LP
	Para mim a LP é…

Tabela 1 – Questões a apresentar e blocos a que pertencem

No Gráfico 1, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à primeira pergunta do bloco relativo às Línguas e à LP, feita no EE1 (cf. Ançã, 2014b):

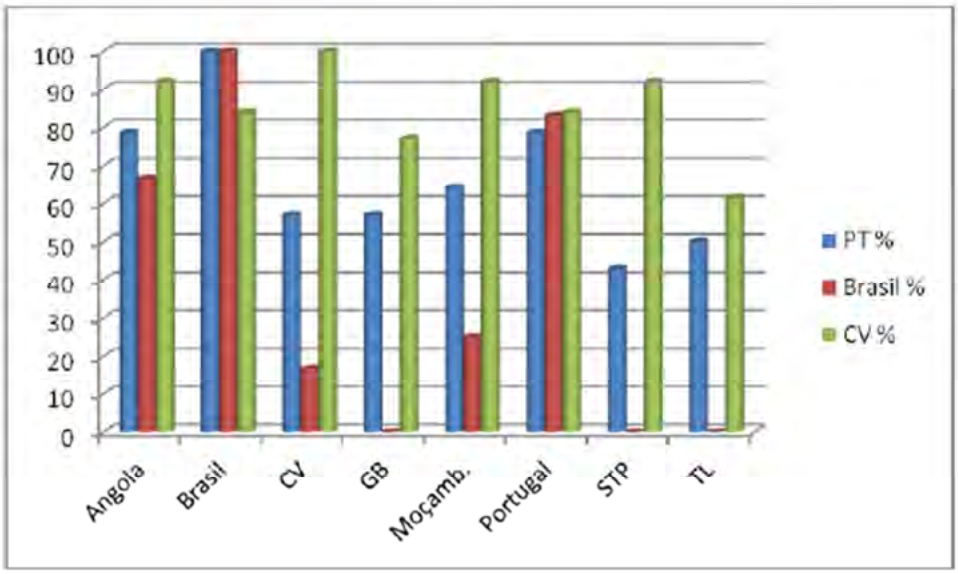


Gráfico 1 – Países que têm a LP como oficial – EE1

O gráfico revela que houve países que foram escolhidos pelos três grupos de participantes com percentagens similares: Brasil, Portugal e Angola. Parece não ter havido muitas dúvidas, relativamente ao Brasil e a Portugal, talvez por serem os únicos países onde a maior parte da população tem a LP como língua materna.

Também se verifica que Moçambique e Cabo Verde são referidos pelos três grupos, mas com percentagens diferentes: Moçambique teve maior peso para os estudantes cabo-verdianos (92%), seguindo-se o grupo português (64,2%) e o grupo

brasileiro (25%); Cabo Verde é assinalado por todos os estudantes deste país e por quase todos os de Portugal (75%), mas por muito poucos do Brasil (16,7%). Esta última percentagem poder-se-á explicar por os estudantes deste grupo não terem contacto com informação sobre países africanos de língua oficial portuguesa.

Os restantes países, como a Guiné-Bissau, são conhecidos dos cabo-verdianos (77%), pela sua história comum, e dos portugueses (57%), provavelmente pela relação histórica. No entanto, o grupo do Brasil não o refere, nem a São Tomé e Príncipe (STP) e Timor Leste (TL). Já o grupo de Cabo Verde revelava conhecer razoavelmente os países de língua oficial portuguesa em África e Timor Leste. Macau, apesar de não ser um país, mas uma Região Administrativa Especial (da República Popular da China), também é mencionado pelo grupo cabo-verdiano.

Cabe, ainda, referir que os grupos de Portugal e do Brasil apresentaram algumas respostas inusitadas, como "Luxemburgo" e "África" (no caso de Portugal) e "África", "África do Sul" e "Quénia" (no caso do Brasil). Ainda que, relativamente ao Luxemburgo (pelo elevado número de emigrantes portugueses) e África (talvez pensando numa África lusófona), se pudesse encontrar um elevado número de falantes de português, em relação à África do Sul e ao Quénia, torna-se mais difícil encontrar uma justificação plausível.

Vejamos os resultados da análise das respostas dadas pelo grupo de Portugal à mesma questão no EE2:

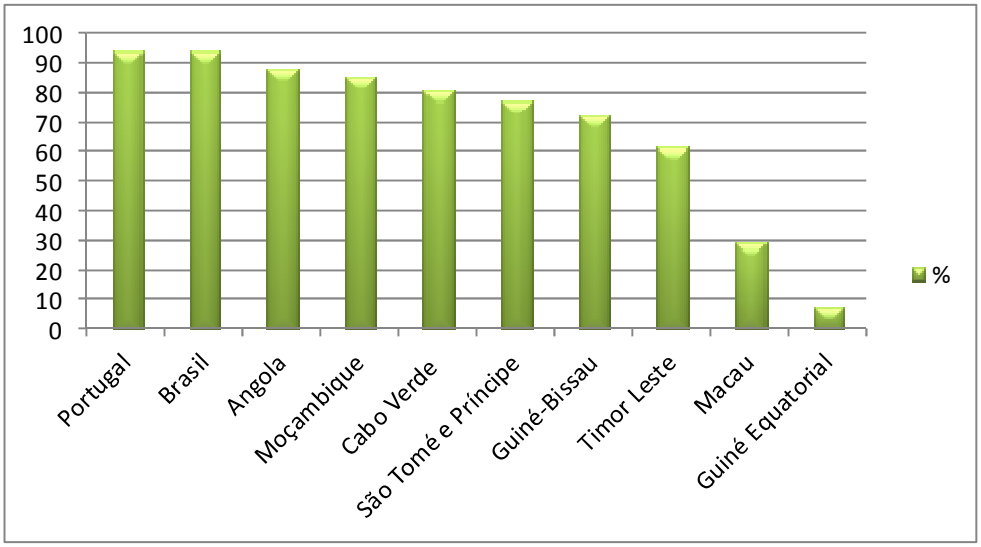


Gráfico 2 – Países que têm a LP como oficial – EE2

No EE2, os países referidos com maior concordância foram Portugal e Brasil (95%), seguidos de Angola (89%), Moçambique (86%), Cabo Verde (81%), São Tomé e Príncipe (78%), Guiné-Bissau (73%) e Timor Leste (62%). Os resultados relativos aos quatro primeiros países aproximam-se bastante dos obtidos no EE1. Apesar de Cabo Verde e da Guiné-Bissau terem tido uma referência superior a 50% no EE1, no EE2, os resultados para esses países são mais satisfatórios. Abaixo dos 50%, apesar de não ser um país, encontramos a referência a (Região Administrativa Especial de) Macau, que tem a língua chinesa, também, como língua oficial, e a Guiné Equatorial, que tem o inglês e o francês também como oficiais e cuja adoção da LP resulta de uma estratégia política. Também aqui encontrámos respostas inesperadas como "PALOP", referência que engloba vários países africanos de língua oficial portuguesa, mas não especifica

nenhum, e "Goa", que, apesar da presença portuguesa (longínqua), não tem a LP como língua oficial e nem sequer é um país.

No bloco relativo à internacionalização e no que dizia respeito às personalidades do espaço lusófono, os estudantes deveriam identificar personalidades – nas áreas da Política, Literatura, Música e Desporto – e referir o respetivo país de origem.

Começamos pelos grupos portugueses do EE1 (cf. Ançã, 2014b) e do EE2. Em ambos os estudos, os estudantes portugueses deram muito mais importância às personalidades nacionais do que às oriundas de outros países do espaço lusófono, dado que estas surgiam em número muito reduzido ou deslocadas, ou, simplesmente, omitidas. Para Portugal, em ambos os estudos, quer na Política, quer na Literatura, foram Durão Barroso e José Saramago, respetivamente, as personalidades que tiveram maior destaque. No EE1, na Música, foi Mariza a mais mencionada e, no Desporto, Rosa Mota. No EE2, nessas mesmas duas áreas, Amália e Cristiano Ronaldo foram os mais referidos. No que respeita às personalidades brasileiras, o grupo português do EE1 destacou Paulo Coelho, Paulo Freire e Jorge Amado, sendo este último também referido no EE2 a par de Vinicius de Moraes. Na política, em ambos os estudos, surgiu destacado Lula da Silva. Para o Desporto, o grupo do EE2 referiu Romário, Ayrton Senna e Pelé, tendo sido este último, também, o mais destacado pelo grupo do EE1. O grupo do EE2 não mencionou personalidades na área da Música, ao contrário do grupo do EE1, que referiu Caetano Veloso e Carmen Miranda. No que toca aos restantes países, em ambos os grupos, o cenário torna-se um pouco preocupante pelo desconhecimento revelado. O grupo do EE2 não mencionou quaisquer personalidades para Cabo Verde, mas o grupo do EE1 referiu Cesária Évora e Sara Tavares para a Música. Para Moçambique, na literatura, Mia Couto foi o escritor destacado, em ambos os estudos. No entanto, Maria de Lurdes Mutola surgiu na área do Desporto, no grupo do EE2, e Nélson Mandela (?) no grupo EE1, para a Política. Para Angola, na política, o grupo do EE1 referiu, apenas, Jonas Savimbi e Xanana Gusmão (?) e o grupo do EE2, José Eduardo dos Santos. Neste último estudo, o grupo destacou, também, Eusébio, no Desporto, e Pepetela, na Literatura. Para as personalidades de Timor, foi apenas mencionado Xanana Gusmão, em ambos os estudos. São Tomé e Príncipe foi referido por uma pessoa do EE2, ao mencionar, para a Política, Fradique de Menezes. No EE1, Pepetela e Agualusa apareceram 'perdidos' e Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe foram completamente esquecidos.

Centrando-nos, agora, apenas no EE1 (cf. Ançã, 2014b), o grupo do Brasil investiu também e apenas nas personalidades do seu país. Mencionamos os mais destacados: Política **–** Getúlio Vargas e Lula da Silva; Literatura – Machado de Assis; Música – Chico Buarque; Desporto: Pelé, Ayrton Sena, Daiane dos Santos e Ronaldinho, com um registo cada. Quanto às personalidades portuguesas, os jovens brasileiros destacaram, com percentagens baixas: na Política – Prado (?); na Literatura – Camões; na Música – Ricardo Azevedo. Não fizeram qualquer referência aos restantes países, o que vai ao encontro do desconhecimento sobre os países oficiais de língua portuguesa manifestado nas respostas dadas à pergunta anterior.

O grupo cabo-verdiano preocupou-se com a identificação de personalidades em vários países, à exceção de um respondente, que deixou completamente em branco esta questão. Encontraram-se, por vezes, alguns equívocos (por exemplo: Camões, na Literatura cabo-verdiana, ou os EUA, como país onde se fala a LP). Identificaram, sobretudo, personalidades de Cabo Verde, com particular destaque para: na Política, José Maria Neves; na Literatura, Eugénio Tavares e Germano Almeida; na Música, Cesária Évora; no Desporto, Nani e Nelson. Relativamente a Portugal, os estudantes cabo-verdianos destacaram principalmente: na Política, Cavaco Silva; na Literatura,

Saramago; na Música, Amália e Mariza; no Desporto, Cristiano Ronaldo. Para o Brasil, o grupo de Cabo Verde registou, principalmente, os seguintes nomes: na Política, Dilma Roussef; na Literatura, Jorge Amado; na Música, Roberto Carlos e Alcione; no Desporto, Ronaldinho. Quanto a outros países africanos, foram identificadas personalidades em Angola (na Política, José Eduardo dos Santos; na Literatura, Ondjaki; na Música, Anselmo e Bonga), em Moçambique (na Literatura, Mia Couto, José Craveirinha), na Guiné-Bissau (na Política, Amílcar Cabral; na Literatura, Odete Semedo; na Música, Neyme; no Desporto, Lúcio). Timor Leste apareceu numa resposta apenas, contemplando a Política (Ramos Horta) e o Desporto (Lúcio Antunes).

Podemos, então, constatar que o grupo cabo-verdiano era o mais conhecedor de personalidades do espaço lusófono, tendo identificado vários políticos, escritores, músicos e desportistas. É de referir que em Cabo Verde a comunicação social – em particular a televisão – parece ter desempenhado um papel importante na divulgação da atualidade e das personalidades que se distinguem nas diversas áreas (Ançã, 2014b).

No que diz respeito aos valores da LP, objeto de uma pergunta de escolha múltipla (ao contrário das anteriores, que eram de resposta aberta), pedia-se aos estudantes para assinalarem os que consideravam mais revelantes: língua da ciência, língua de valor sociocultural e intelectual (*socioc int*), língua do ciberespaço (*net*), língua de comunicação internacional (*com in*), língua de relações comerciais (*rel. com*), língua de relações internacionais (*rel. int*), língua com peso político (*político*), língua de poder económico (*económ*). No quadro abaixo, revelamos os resultados relativos ao EE1 (cf. Ançã, 2014b; Guzeva et al., 2013):

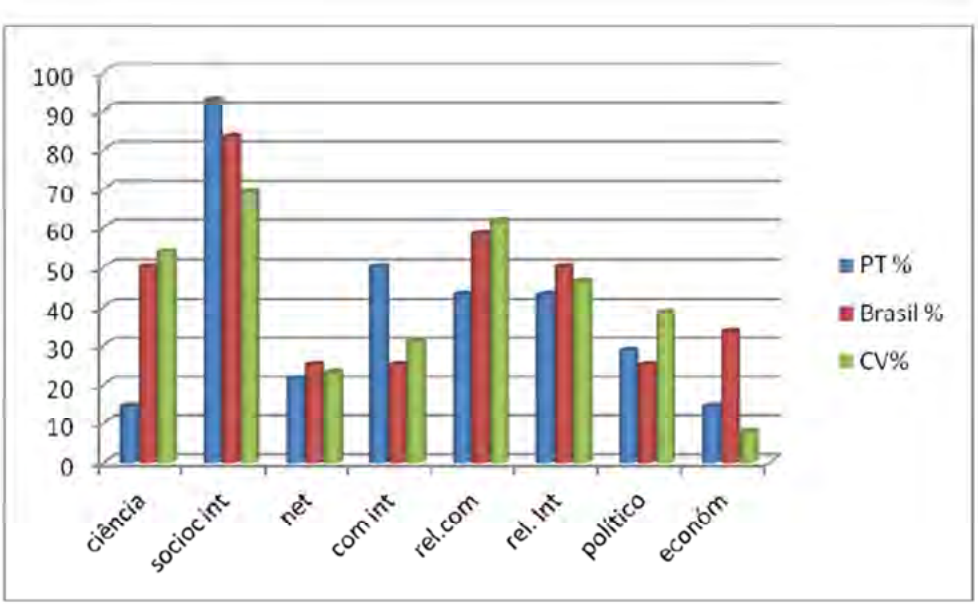


Gráfico 3 – Valores da LP – EE1

Assim, para os três grupos do EE1, o valor sociocultural e intelectual é aquele que apresenta maior relevância, sendo a percentagem para o grupo de Portugal acima dos 90%. De seguida, registou-se o valor da língua nas relações comerciais, estando os valores de Cabo Verde e do Brasil muito próximos. Ainda que com percentagens mais baixas, o mesmo se verificou relativamente ao valor da LP nas relações internacionais, aproximando-se, agora, Portugal dos outros dois países, o valor da LP como língua de ciência parece ser relevante apenas para os respondentes do Brasil e de Cabo Verde, talvez por, enquanto língua divulgadora de ciência, seja a que dominam melhor (ou a

única). O mesmo não se verifica no grupo português, que apresentou uma percentagem pouco acima dos 10% para esta opção. O peso político teve alguma expressividade, apenas, para o grupo cabo-verdiano (38,5%). Já o valor económico só tem alguma importância para o grupo do Brasil (33%). Quanto ao valor da LP no ciberespaço, os resultados são muito baixos, pouco ultrapassando os 20%, para qualquer um dos grupos, o que é de estranhar, dado que são um público jovem e que utiliza diariamente a internet.

Passemos aos resultados do EE2:

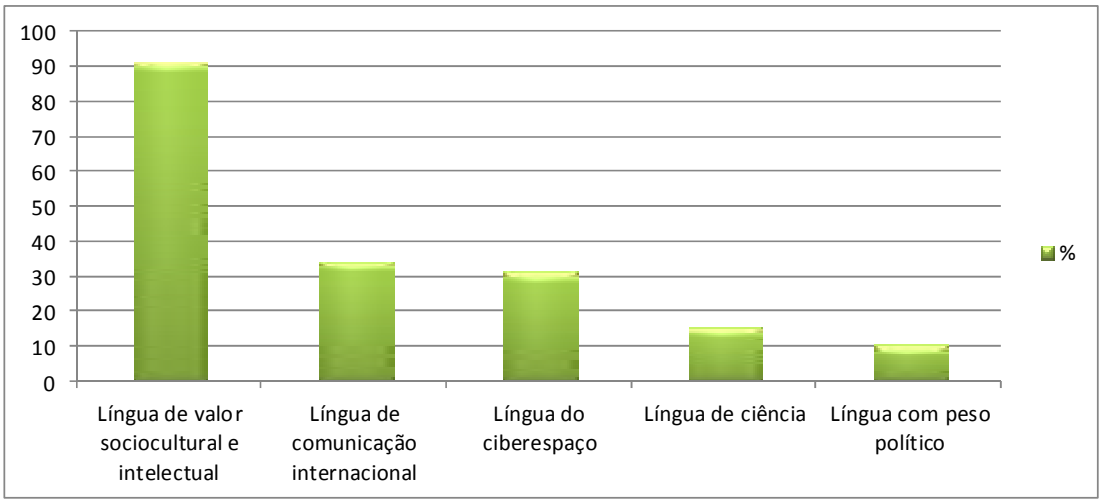


Gráfico 4 – Valores da LP– EE2

No questionário disponibilizado para este grupo, apenas se apresentaram alguns dos valores presentes no anterior, que obtiveram os resultados a seguir apresentados: língua de valor sociocultural e intelectual (92%), língua de comunicação internacional (35%), língua de ciberespaço (32%), língua de ciência (16%) e língua com peso político (11%). Excluímos língua de comunicação internacional, língua de relações comerciais, língua de relações internacionais e língua de poder económico, pois considerámos que estes aspetos estavam incluídos na língua de comunicação internacional.

O gráfico revela que, para este grupo, também foi o valor sociocultural e intelectual a sobressair, apresentando os restantes valores percentagens inferiores aos do grupo de Portugal do EE1.

Também solicitámos aos estudantes que completassem a frase *Para mim a LP é*... Vejamos os resultados para o EE1 (cf. Ançã, 2014b, 2014c):

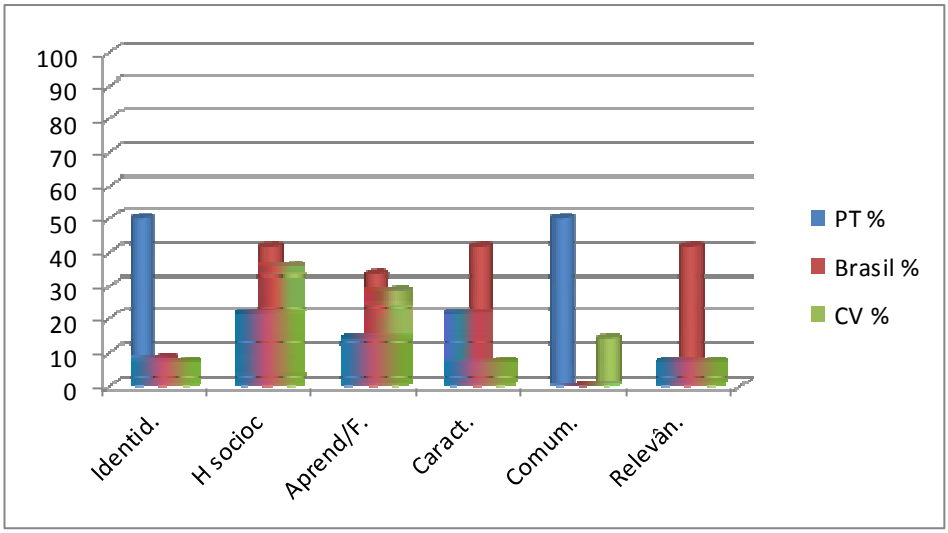


Gráfico 4 – Definição de LP – EE1

Percebemos que metade dos estudantes do grupo de Portugal destacou primeiramente os valores identitários (*Ident.*), recorrendo sistematicamente aos possessivos *meu* e *minha*, e o valor da comunicação (*Comum.*), por ser o português ser a sua língua materna (para a maioria destes estudantes) e por ser língua de trabalho (para todos eles). Um pouco mais distanciados apareceram valores como o peso histórico e sociocultural (*H socioc*), as caraterísticas da língua (*Caract.*) com referência aos aspetos estéticos e linguísticos (21,4%) – apelidando-a de *romântica*, *doce*, *bonita* – e aos aspetos de aprendizagem e formação por exemplo, referindo-a como difícil de aprender.

Já os estudantes brasileiros destacaram (com 41,7%):

- a relevância, falando de "uma língua em ascensão económica e social";

- o peso histórico e sociocultural, referindo que "por meio dela consigo expressar a cultura do meu país";

- as caraterísticas da língua, apresentando-a como "uma das línguas admiráveis do mundo".

A importância da aprendizagem/formação surgia com 33,3%, uma percentagem superior à do grupo de Portugal ("deve ser aprendida e difundida como qualquer outra língua"). A identidade surgia com, apenas, 8,3% ("é uma estrutura de desenvolvimento que faz parte da minha vida desde que nasci").

O grupo de cabo-verdianos privilegiou os valores históricos e socioculturais (35,7%) e a aprendizagem/formação (28,6%), seguindo-se-lhes o valor de comunicação (14,3%; veja-se o exemplo: "permite falar com os meus irmãos da CPLP mas também conhecer a cultura deles..."). De seguida, apareceram os valores identitários ("é a minha segunda língua" ou "a melhor herança que os portugueses nos deixaram") e a relevância da LP, referida por apenas um sujeito.

Vejamos os resultados do EE2 para esta mesma questão:

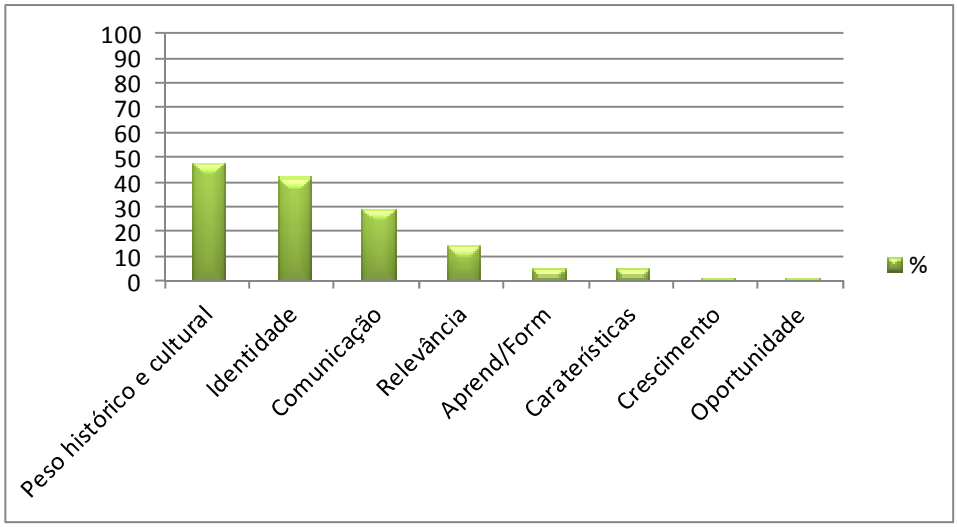


Gráfico 5 – Definição de LP – EE2

Curiosamente, o grupo de portugueses do EE2, destacou o peso histórico e cultural (48,6%; veja-se o exemplo: "Uma história com diversas personagens. Cada uma representa à sua maneira, os melhores serão reconhecidos."), ao contrário do grupo português do EE1, que não lhe deu suma relevância. Neste aspeto, o grupo português do EE2 aproximava-se mais dos grupos brasileiro e cabo-verdiano do EE1. De seguida, surgiu o valor identitário (com 29,7%), também com muito recurso aos possessivos *meu* e *minha*. Os valores seguintes eram os de comunicação (15,5%), relevância (15,5%), aprendizagem e caraterísticas (com 5,4% cada) e língua de crescimento e de oportunidade (2,7% cada; vejam-se, respetivamente, os exemplo: "Uma língua que está em contante crescimento a nível demográfico" e "Língua do futuro").

Estes resultados serão objeto de reflexão na secção seguinte.

3. Discussão dos resultados

Uma reflexão sobre os resultados obtidos permite-nos perceber que, genericamente, os participantes em ambos os estudos conheciam os três países com maior destaque no espaço lusófono, em termos políticos e económicos: Portugal, Brasil e Angola. Estes dois últimos países têm, no seu espaço geográfico, a maior parte da população falante de LP e desempenham, atualmente, um papel preponderante na economia mundial. O grupo do Brasil foi o que revelou estar mais circunscrito ao seu espaço geográfico, pois não mencionou Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Cabo Verde e Moçambique tinham menos de 50 % das referências.

Portugal tem relações estreitas com todos os países da lusofonia, ainda que essa relação seja mais destacada com alguns deles. Julgamos que isso se refletiu nas respostas dos estudantes nacionais. O grupo português do EE1 apresentou referências acima dos 50% para todos os países de língua oficial portuguesa, à exceção de São Tomé e Príncipe. Também com referências residuais (em ambos os estudos) aparecia a Região Administrativa Especial de Macau, designado, apenas, por "Macau" e Guiné-Equatorial, que têm um estatuto particular na CPLP e não têm a LP exclusivamente como oficial.

Já o grupo cabo-verdiano mencionou acima dos 50% todos os países lusófonos. Notámos, ainda, algumas referências à Região Administrativa Especial de Macau e à Guiné Equatorial, o que é curioso, se pensarmos na sua posição geográfica insular. Na

verdade, parecem querer transpor as fronteiras do seu país, revelando conhecer, pelo menos no espaço lusófono, mais do que o seu próprio espaço geográfico (Ançã, 2014b).

No que diz respeito à referência a personalidades do espaço lusófono, recuperamos o estudo de Reto et al. (2012, p. 179). Comparando os resultados apresentados para a categoria "Referências a personalidades de língua portuguesa (inquiridos de países não lusófonos)", verifica-se que as primeiras 10 personalidades são, genericamente, coincidentes com as que os sujeitos dos nossos estudos convocaram: Lula da Silva, Ronaldinho, Cristiano Ronaldo, Figo, Fernando Pessoa, José Saramago, Paulo Coelho, Amália Rodrigues e Luís de Camões. Curiosamente, do grupo das personalidades de LP referidas pelos inquiridos lusófonos, não se encontram tantas semelhanças, surgindo ainda outros nomes: Malangatana, Bonga, etc.. Naturalmente, todos os grupos de estudantes se centraram mais nos seus países, mas o grupo brasileiro foi o que se revelou menos conhecedor de outras geografias da lusofonia, o que vai ao encontro dos resultados da questão anterior (Ançã, 2014b).

Quanto aos valores atribuídos à LP, os resultados apontam para linhas de reflexão interessantes. Os três grupos eram da área das Humanidades, o que pode ajudar a explicar que, quase sem hesitar, se tenham centrado mais no valor sociocultural e intelectual. Outro aspeto a comentar é o valor atribuído à LP como língua de ciência. Os grupos do Brasil e de Cabo Verde parecem acreditar na sua importância, talvez porque a maioria da literatura da especialidade que consultam está escrita em português, ao contrário dos alunos de Portugal, que recorrem mais a estudos de língua inglesa. Este é, aliás, um problema em debate, sobretudo em Portugal, como mencionámos anteriormente na contextualização deste nosso estudo. O facto de o professor do Ensino Superior e, genericamente, o investigador ser pressionado pelas instâncias financiadoras da ciência a disseminar o conhecimento construído em inglês pode estar a ter repercussões bastante negativas nos próprios cursos de formação inicial.

Julgamos, também, que o facto de ter sido o grupo de Cabo Verde o único a mencionar o valor político da LP se poderá dever à independência deste país ser ainda relativamente recente (ano de 1975), o que gera nos seus naturais uma forte vontade de o erguer (Ançã, 2014b).

Já o valor económico da LP não tem grande importância para Portugal e Cabo Verde, mas é muito referido pelo grupo do Brasil. Este resultado poder-se-á ter ficado a dever ao facto de aqueles dois países não terem destaque económico no panorama internacional, ao contrário do Brasil, cujos falantes (pelo menos os que participaram no nosso estudo) têm consciência disso mesmo. A valorização da LP no ciberespaço teve muito pouca expressividade para qualquer dos grupos do EE1, o que é surpreendente, se nos basearmos nos números divulgados pelo Observatório da Língua Portuguesa, que coloca a LP no 5º lugar das línguas mais faladas na internet (Observatório da Língua Portuguesa, 2013).

No que dizia respeito à definição (pessoal) da LP, notou-se o pouco peso atribuído à aprendizagem da LP/formação, principalmente para o grupo de portugueses, quer do EE1, quer do EE2. Talvez este desinteresse no EE1 se possa explicar pelo facto de a LP não ser a única área de formação destes estudantes. No caso dos brasileiros, notámos a omissão do valor comunicativo da LP, talvez porque a sua variedade era diferente da considerada padrão (no Brasil) e, nessa medida, poderiam não a sentir como língua de comunicação internacional (Ançã, Guzeva, et al., 2013). Apesar de o grupo de cabo-verdianos ter referido a dimensão de *comunicação* da língua na questão relativa aos valores, quando refletiu sobre a definição da LP (*Para mim, a LP é...*) não o mencionou com tanta expressividade.

Julgamos que estes dados se apresentam de uma grande riqueza e poderão conduzir a importantes reflexões futuras sobre caminhos a seguir para uma efetiva valorização da LP pelos seus falantes.

4. Considerações finais

Iniciámos este artigo partindo da constatação de que a língua portuguesa tem um estatuto de relevância no mundo, encontrando-se numa posição cimeira em relação a outras línguas. Esse estatuto é-lhe conferido: i) pelo número de falantes espalhados pelo mundo inteiro, ii) pela sua posição em contextos profissionais, económicos, políticos e ainda iii) pelo seu inegável valor cultural e histórico e enquanto língua de ciência e de conhecimento. Assim, é fundamental que o falante de LP compreenda que esta língua não se restringe ao espaço nacional, detendo, também, um estatuto internacional, do qual pode beneficiar para fins diversificados, e que dominar a língua portuguesa alarga as possibilidades de desenvolver competências essenciais para a vida ativa e para construir conhecimento relevante.

A formação de professores poderá vir a ter um posicionamento fulcral para a consciencialização e dinamização desta perspetiva, com o objetivo de abrir ainda mais os seus horizontes, consolidar e recolocar o português, como língua internacional, que abre portas, usando todos os meios disponíveis (Guzeva et al., 2013).

5. Referências bibliográficas

Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas, de Maria José Grosso. *Palavras*, (27), 37–39.

Ançã, M. H. (2014a). *Dos mares aos rostos da Língua Portuguesa - reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na perceção de (futuros) professores, em Portugal, Brasil e Cabo Verde*. Apresentação em powerpoint presented at the *II Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2014b). Língua Portuguesa - ouvindo futuros professores em diferentes latitudes. *Palavras*, *(outono 2013 - primavera 2014)*, 54–67.

Ançã, M. H. (2014c). Que valores tem a Língua Portuguesa? Um estudo com universitários portugueses, brasileiros e cabo-verdianos. Aceite para publicação no *XI Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas* a realizar no Mindelo (Cabo Verde) de 21 a 25 de julho.

Ançã, M. H., Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa e lusofonia: na voz de universitários portugueses e brasileiros. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (pp. 158–165). Seia: Associação internacional dos colóquios da lusofonia.

Ançã, M. H., Macário, M. J., & Guzeva, T. (2013). *Questionário "Educação em Português: promoção e difusão da língua*." LEIP/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Universidade de Aveiro (documento não publicado).

Calvet, L.-J. (2002). *Mondialisation, langues et politiques linguistique*. Retrieved from http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/Calvet.pdf

CPLP. (2014). *Plano de Ação de Lisboa*. Maputo: CPLP.

De Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.

Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Ançã, M. H., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa no ciberespaço: difusão, crescimento e valores. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (pp. 164–173). Seia: Associação internacional dos colóquios da lusofonia.

Laborinho, A. P. (2012). Prefácio. A língua na rota da economia. In L. Reto (Ed.), *Potencial económico da língua portuguesa* (pp. 17–20). Alfragide: Texto.

Lewis, M. P., Gary, F. S., & Fenning, C. D. (2013). *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Retrieved from http://www.ethnologue.com/statistics/size

Observatório da Língua Portuguesa. (2013). *Línguas mais utilizadas na internet*. *Observatório da língua portuguesa*. Retrieved from http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-na-internet/linguas-mais-utilizadas-na-internet

Pinto, S. M. A. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Reto, L. et al. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. (L. Reto, Ed.). Alfragide: Texto.

União Latina. (2010). Introdução. In União Latina (Ed.), *Actas do Encontro Internacional "Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado"* (pp. 9–10). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUTOS DE DUAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

Francisco Sousa [1], José Carlos Morgado [2]

[1] Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo e CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), fsousa@uac.pt
[2] Instituto de Educação da Universidade do Minho e CIED (Centro de Investigação em Educação), Braga, jmorgado@ie.uminho.pt[1]

Resumo

A Universidade dos Açores e a Universidade do Minho, à semelhança de muitas outras instituições portuguesas de ensino superior, têm contribuído para o desenvolvimento da internacionalização da formação de professores, sobretudo no âmbito das relações que Portugal desenvolve em duas vertentes: a Europeia e a lusófona. O presente texto organiza-se em função destas duas vertentes, salientando diferenças e aspetos comuns na abordagem das duas instituições ao eixo Europeu e ao eixo lusófono. Em qualquer dos casos, parte-se da análise de um conjunto de iniciativas protagonizadas pelas duas universidades para caracterizar o respetivo contributo para a internacionalização da formação de professores.

Introdução

Considerando que a internacionalização da formação de professores é prosseguida pela generalidade das instituições de ensino superior, é interessante identificar diferenças e aspetos comuns nas estratégias de internacionalização desenvolvidas por instituições distintas. Neste sentido, o presente texto aborda os casos da Universidade do Minho (UM) e da Universidade dos Açores (UAc). A primeira é uma das universidades portuguesas que mais têm crescido nos últimos anos, atraindo centenas de estudantes estrangeiros, que frequentam cursos numa grande variedade de áreas do conhecimento. A última tem uma localização geográfica muito particular, o que explica não só a sua reduzida dimensão mas também a sua especial apetência para determinadas áreas científicas, das quais se destacam a oceanografia e a vulcanologia.

A internacionalização da atividade destas instituições desenvolve-se, predominantemente, em dois eixos: o eixo Europeu e o eixo lusófono. O primeiro constrói-se a partir da localização geográfica de Portugal no continente Europeu e das relações políticas e económicas que mantém com outros países Europeus no quadro da União Europeia (EU), desde que aderiu, em 1986, à então Comunidade Económica Europeia. O segundo baseia-se não só nas relações privilegiadas que Portugal mantém com países cuja língua oficial é o Português mas também na afirmação da lusofonia em comunidades de emigrantes portugueses que residem em diversas partes do mundo, onde falam e escrevem em Português e divulgam a cultura portuguesa. A diáspora deve, portanto, ser tida em conta quando se discutem relações internacionais.

[1] Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para Ciências e a Tecnologia – no âmbito do projeto PEst–OE/CED/UI 1661/2011 do CIEd – UM.

1. O eixo Europeu

A Europeização da educação tem sido uma prioridade nas políticas educativas da UE, que a tem promovido de diversas formas, das quais se destaca o desenvolvimento do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV). De entre os programas específicos em que o PROALV se desdobra, o *Comenius* é o mais relevante para a formação de professores, na medida em que promove a qualidade dessa mesma formação, através da atribuição de bolsas individuais de formação e do apoio à realização de parcerias entre escolas de diferentes países Europeus e de projetos comuns, com uma forte componente formativa. Em 2014 – ano em que o presente texto é redigido –, o PROALV é substituído por um programa ainda mais abrangente, o *Erasmus* +, embora as várias parcerias iniciadas no âmbito do primeiro programa continuem em funcionamento. Quer a UM quer a UAc têm participado no PROALV, integrando-se em diversas parcerias, das quais destacaremos algumas das mais recentes e relevantes.

A UM está integrada na rede *Voices – the voice of European teachers*. Esta rede *Comenius*, que inclui parceiros de dez países – Holanda, Bélgica, Espanha, Itália, Reino Unido, Turquia, Suiça, Áustria, Finlândia e Portugal –, tem como principal finalidade a implementação de competências de ensino reconhecidas a nível Europeu. Trata-se de uma rede cuja criação, em 2012, surgiu numa linha de continuidade com iniciativas anteriores, especialmente os projetos *Face it!* e *ETSize*. A determinação em contribuir para a consolidação de um modelo Europeu de profissionalidade docente constitui um dos principais traços comuns a este conjunto de iniciativas (Bakker, Dekker, Smeets e Vogl, 2011).

A discussão da profissionalidade docente inclui, frequentemente, reflexões mais específicas sobre o papel da investigação no trabalho dos professores enquanto possível pilar, entre outros, dessa mesma profissionalidade (Stenhouse, 1975; Elliott, 1991; Zeichner e Noffke, 2001; Lüdke e Cruz, 2005; Morgado, 2005; Sousa, 2010). Tendo em conta essas discussões e as suas possíveis implicações práticas, a UAc assumiu, entre 2009 e 2011, a coordenação científica do projeto *ENCUR – Enhancing Curriculum Relevance*. Este projeto consistiu numa parceria *Comenius Regio* que envolveu entidades com responsabilidades de política educativa de âmbito regional ou local, escolas e instituições de formação de professores localizadas nos Açores – Portugal – e em Bucareste – Roménia. O projeto *ENCUR* partiu de preocupações de professores do ensino básico em relação ao desinteresse revelado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo. Admitindo a hipótese de que esse desinteresse estava relacionado com um défice de reconhecimento da relevância do currículo por parte desses alunos, os participantes no projeto recorreram à investigação-ação para estudar o problema e desenvolver estratégias de ensino que suscitassem nos alunos um maior reconhecimento da importância do que lhes é ensinado na escola para as suas vidas extraescolares (Sousa, Alonso e Roldão, 2013). Ao tomar a investigação-ação como método privilegiado de trabalho, a equipa que desenvolveu o projeto *ENCUR* contribuiu para a promoção de uma postura investigativa por parte dos professores participantes.

No campo mais específico da formação de professores para a diversidade cultural e linguística, a UM participou, entre 2008 e 2010, no projeto *EUCIM-TE – European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education*. Este projeto multilateral foi desenvolvido ao abrigo do programa *Comenius* por um consórcio de instituições sedeadas em oito países – Bulgária, Holanda, Alemanha, Luxemburgo, Eslovénia, Suécia, Reino Unido e Portugal. A principal intenção assumida pelo consórcio foi a de contribuir para a melhoria da formação inicial e contínua de professores, em particular no que diz respeito ao desenvolvimento das suas

competências de trabalho com alunos imigrantes. Neste sentido, o consórcio desenvolveu um modelo de formação de professores no domínio da promoção de competências de ensino face à diversidade linguística – um modelo Europeu com adaptações nacionais. Algumas características deste modelo e dos produtos a ele associados têm sido reconhecidas pela sua qualidade. Por exemplo, a possibilidade de muitos dos materiais de formação produzidos serem "diretamente usados por estudantes no âmbito de cursos de formação de professores" (Coelho, Oller e Serra, 2011, p. 57) tem sido referida como um dos pontos fortes do projeto.

O projeto *Lift-2 – Literary Framework for Teachers in Secondary Education* – também incluiu a UM como parceira. Tratou-se de um projeto *Comenius*, implementado entre 2009 e 2012, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino da literatura a estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Participaram no projeto parceiros de seis países: Holanda, República Checa, Finlândia, Alemanha, Roménia e Portugal. O trabalho realizado por esta parceria contribuiu para o desenvolvimento de vários instrumentos de análise de obras literárias em contexto escolar e para avanços teóricos na área do desenvolvimento literário, através da definição de indicadores com base nos quais é possível situar os estudantes em diferentes níveis de competência literária (Witte, Rijlaarsdam e Schram, 2012).

Sem prejuízo das especificidades do ensino da língua materna, das línguas estrangeiras e da literatura, ler com fluência e interpretar corretamente os textos lidos são competências fundamentais na relação dos estudantes com todo o currículo. Com base neste pressuposto, foi implementado, em 2011 e 2012, o projeto *BaCuLit – Basic Curriculum for Teachers' Professional Development in Content Area Literacy in Secondary Schools* –, com a participação de instituições de sete países Europeus: Alemanha, Hungria, Holanda, Noruega, Roménia, Suécia e Portugal. A UM foi a única instituição portuguesa a integrar esta parceria, que se constituiu em reação ao fraco desempenho dos estudantes Europeus na área da literacia, até 2006, e à insuficiente melhoria verificada entre 2006 e 2009 (Szabó e Steklács, 2013). A equipa responsável pelo projeto *BaCuLit* espera contribuir para a consecução das metas Europeias de melhoria da literacia, através da formação de professores de todas as áreas curriculares, no pressuposto de que "os professores de qualquer área de conteúdo devem ser não só especialistas nesse mesmo conteúdo mas também *especialistas da aprendizagem* conscientes do impacto da leitura, da escrita, da expressão oral e da compreensão do oral na aprendizagem dos conteúdos" (Szabó e Steklács, 2013, p. 643).

Os projetos acima referidos – bem como outros projetos desenvolvidos pela UM, pela UAc e por outras instituições de ensino superior – podem ser analisados à luz de tendências Europeias e globais. Neste sentido, é possível refletir sobre os temas abordados no âmbito das diversas parcerias numa perspetiva que, transcendendo as abordagens específicas adotadas pelas diferentes equipas, permita uma atribuição de significados ao conjunto de temas escolhidos. Não foi por acaso que da nossa pesquisa sobre projetos desta natureza emergiram temas como a profissionalidade docente, o papel da investigação nessa mesma profissionalidade, as responsabilidades dos professores enquanto promotores da literacia em sentido abrangente (muito para além da aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras) e os desafios profissionais resultantes das migrações e das suas consequências em termos de diversidade cultural e linguística na escola. A escolha destes temas reflete um fenómeno de transformação de aspetos importantes não só das profissões da área da educação mas também de outras profissões fortemente associadas às políticas sociais, como é o caso das profissões das áreas do serviço social e da saúde. Os profissionais destas áreas, tradicionalmente percecionados como prestadores de serviços públicos, têm estado sujeitos a uma

reconfiguração das suas identidades, associada a mudanças no setor público, que incluem alguma descentralização da tomada de decisão e a prescrição de objetivos gerais de serviço público cuja consecução é "controlada à saída através da avaliação da qualidade" (Krejsler, 2005, pp. 350-351).

Partilhando o interesse de muitos investigadores Europeus em estudar estas tendências, investigadores da UAc participaram, entre 2004 e 2007, no projeto *ProfKnow – Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe*. Este projeto foi concebido e implementado por investigadores integrados um consórcio de universidades de vários países: Suécia, Inglaterra, Grécia, Finlândia, Espanha, Portugal e Irlanda. O seu financiamento foi assegurado pela Comissão Europeia através do programa FP6. Tendo promovido o estudo do conhecimento profissional nas áreas da educação e da saúde (Lima e Pereira, 2008), o projeto *ProfKnow* gerou resultados que merecem ser tidos em consideração no âmbito das políticas de formação. Há, por exemplo, resultados que evidenciam a importância de uma formação contínua de professores centrada na escola. Apesar de os investigadores afirmarem que os professores abrangidos pelo projeto valorizam a formação em contexto de trabalho, os resultados revelam a existência de um défice de meios através dos quais essa formação se possa concretizar. A formação existente "tende a ocorrer de forma *ad hoc*, o que, de alguma forma, contrasta com a importância atribuída pelos professores a este tipo de aprendizagem" (Lindblad *et al.*, 2008, p. 17). Por isso, os investigadores recomendam a "promoção de infraestruturas que permitam aos professores aprenderem no trabalho" (Lindblad *et al.*, 2008, p. 18).

A Europeização da formação de professores também tem sido promovida através da mobilidade de docentes e estudantes no âmbito do programa *Erasmus*. Vários docentes da UM e da UAc têm realizado missões de ensino de curta duração em cursos de formação de professores ministrados noutras universidades Europeias, com as quais foram estabelecidos acordos bilaterais. Em contrapartida, docentes de várias universidades Europeias têm lecionado algumas aulas em cursos de formação de professores ministrados pela UM e pela UAc. A mobilidade de estudantes, financiada com bolsas *Erasmus*, tem ocorrido ao abrigo dos mesmos acordos bilaterais, envolvendo as mesmas instituições. Neste contexto, estudantes estrangeiros têm frequentado cursos de formação de professores na UM e na UAc e estudantes destas duas universidades têm frequentado cursos de formação de professores noutros países da Europa. A UAc tem estado envolvida num menor número de mobilidades *Erasmus* comparativamente à UM – o que resulta, naturalmente, da diferença de dimensão entre as duas instituições –, a maior parte das quais tem sido realizada no âmbito de acordos com universidades espanholas.

Finalmente, importa referir a participação de docentes da UM e da UAc em eventos científicos da área da formação de professores e de áreas afins, realizados em vários países da Europa, bem como a realização, por parte da UM e da UAc, de eventos de âmbito Europeu, ou com a participação de investigadores Europeus, nas mesmas áreas.

2. O eixo lusófono

A UAc e a UM têm também intensificado as suas relações com instituições universitárias fora da Europa.

No caso particular da primeira, a América do Norte tem sido encarada como uma fonte privilegiada de oportunidades de internacionalização, o que se explica, em grande parte, pelo facto de muitos milhares de açorianos terem emigrado, ao longo de muitas décadas dos séculos XX e XXI, para os EUA e para o Canadá. Esta realidade tem facilitado o estabelecimento de contactos e parcerias em diversas áreas, incluindo a formação de

professores promovida pela UAc. Aliás, vários docentes do Departamento de Ciências da Educação da própira UAc fizeram (ou estão a fazer) formação especializada nos EUA e no Canadá – ao nível de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento – e participam frequentemente em eventos científicos realizados nesses países.

A ação da UAc é particularmente relevante na formação de professores de Português que trabalham em escolas Norte-Americanas (Castanho, 2010b). A participação em eventos alusivos ao tema, a realização de ações de formação em escolas e o desenvolvimento de projetos em parceria com instituições Norte-Americanas têm sido as modalidades de trabalho mais frequentes.

Entre 2002 e 2005, Graça Castanho, docente da UAc, desempenhou, na Embaixada de Portugal em Washington DC, as funções de Conselheira para o Ensino Português, numa missão que lhe permitiu organizar e dinamizar inúmeras ações de formação para os docentes que, nos EUA e Bermuda, ensinam Português como segunda língua, língua estrangeira ou língua de herança. Estas ações serviram docentes de língua, cultura e literatura portuguesas, provenientes dos vários espaços da lusofonia, e decorreram em várias instituições Norte-Americanas de ensino superior, incluindo a *University of Massachusetts Dartmouth*, o *Bristol Community College*, a *University of Massachusetts Boston*, a *Lesley University*, o *Rhode Island College*, a *University of California Berkeley* e a *John Hopkins University* (Castanho, 2010c). Entre 2008 e 2010, alunos de cursos de formação de professores ministrados na UAc deslocaram-se aos EUA para dinamizarem, sob a coordenação da mesma docente, ações de formação sobre o novo acordo ortográfico da língua portuguesa nos Estados de Massachusetts (*King Open School*, *Holly Ghost School*, *Bristol Community College*, *Lesley University* e *University of Massachusetts Boston*), Nova Iorque (*Columbia University*) e Nova Jérsia (*Rutgers University*).

Em 2010, a UAc, em colaboração com a *Lesley University*, organizou a celebração dos Cinco Séculos de Presença Portuguesa na América do Norte, que incluiu um conjunto de eventos relevantes para a formação de professores, especialmente o Congresso Internacional sobre o Ensino do Português na América, realizado no *Bristol Community College* (Blayer, 2010; Observatório da Emigração, 2010).

O Departamento de Ciências da Educação da UAc, em colaboração com a Direção Regional das Comunidades do Governo dos Açores, tem oferecido, desde 2012, um curso de verão para professores de língua, cultura e literatura portuguesas que trabalham nos EUA. Este curso é financiado pela Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, tem a duração de duas semanas e aborda estratégias de ensino através das quais se pretende melhorar o sucesso educativo das crianças e jovens que estudam Português naquele país.

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) constituem outra parte importante do eixo lusófono. De forma direta ou indireta, a UM e a UAc têm contribuído para a formação de professores que trabalham nos PALOP, com especial incidência em Moçambique, Angola e Cabo Verde.

A UM tem estabelecido vários acordos de cooperação com universidades e outras instituições com responsabilidades na área da formação de professores, visando a criação de condições favoráveis à frequência de cursos de mestrado e doutoramento por parte de cidadãos angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos. Como evidencia a tabela 1, entre 2008 e 2013, 31 cidadãos dos PALOP receberam formação pós-graduada na área da educação oferecida pela UM, através do mestrado em ciências da educação e do doutoramento em ciências da educação. A participação numericamente mais expressiva foi a de Moçambique, com 15 estudantes.

Entre 2008 e 2011, a UM liderou o projeto *Post-Graduate Systems Development in Cape Verde and East Timor* (*PostCaVeT*), que teve como objetivos centrais o reforço e a melhoria da oferta educativa em Cabo Verde e Timor-Leste, através do desenvolvimento dos seus sistemas de (pós)graduação. O projeto foi financiado pelo programa *Edulink* e teve como entidades parceiras, além da UM, a Universidade de Cabo Verde (UniCV) e a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNLT). A sua implementação permitiu a realização de vários cursos de mestrado, em diversas áreas científicas, na UniCV. Um desses cursos foi o mestrado em educação, na especialidade de avaliação educacional, frequentado por 20 estudantes cabo-verdianos e por 15 estudantes timorenses.

A dinâmica de investigação gerada no contexto dos referidos cursos de formação avançada tem facilitado a realização de eventos científicos, dos quais se destaca o 1.º Colóquio de Estudos Curriculares, que decorreu na Universidade Katyavala Bwila (UKB), em Benguela – Angola, em junho de 2013, e que foi promovido por docentes da UM e da UKB.

Tabela 1
Número de cidadãos dos PALOP que frequentaram formação pós-graduada em educação na UM entre 2008 e 2013

	Mestrado em Ciências da Educação	*Doutoramento em Ciências da Educação*
Angola	4	5
Moçambique	11	4
Cabo Verde	5	2
Total	**20**	**11**

No âmbito das relações entre a UAc e instituições africanas com responsabilidade na área da formação de professores, há a destacar um estudo sobre o ensino da língua portuguesa em Moçambique, concebido no âmbito de um projeto de pós-doutoramento realizado na Universidade de Harvard, EUA (Castanho, 2010a).

O Brasil, pela sua dimensão no mundo lusófono, é um espaço incontornável e prioritário nas estratégias de estabelecimento de parcerias desenvolvidas pelas universidades portuguesas. Neste sentido, quer a UM quer a UAc têm dado prioridade a instituições brasileiras nos seus esforços de internacionalização da formação de professores.

A UM tem desenvolvido fortes relações de colaboração, na área da formação de professores e em áreas afins, com instituições brasileiras através de protocolos de colaboração, realização de eventos científicos e outras iniciativas.

Desde 2012, 48 professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte frequentam o doutoramento em ciências da educação oferecido pela UM, o mesmo acontecendo com 28 professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em ambos os casos, a frequência do curso decorre ao abrigo de protocolos de colaboração específicos, celebrados entre as instituições envolvidas.

Entre 2008 e 2013, outros 22 estudantes brasileiros (não abrangidos pelos protocolos acima referidos) concluíram o mesmo doutoramento na UM. No mesmo período, 8 estudantes brasileiros concluíram o também já referido mestrado em ciências da educação na UM. Ao nível das licenciaturas, destaca-se, no passado recente, a frequência de várias unidades curriculares de cursos de licenciatura em educação na UM por parte de estudantes brasileiros (14 no período 2012/2013 e 38 no período 2013/2015), ao abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais – um programa que

apoia a mobilidade internacional de estudantes universitários brasileiros, em diversas áreas do conhecimento.

Os programas de pós-doutoramento assumem uma especial importância no contexto do reconhecimento internacional das universidades. Entre 2010 e 2013, 24 académicos brasileiros realizaram pós-doutoramento no Instituto de Educação da UM.

Também merece referência o Estágio Científico Avançado – um programa destinado a estudantes de doutoramento de outras instituições de ensino superior, portuguesas ou estrangeiras, que pretendem realizar parte dos seus estudos na UM, visando a obtenção do grau de doutor em educação (ou em áreas afins) nesta universidade. Entre 2010 e 2013, realizaram Estágios Científicos Avançados na UM 47 estudantes brasileiros.

A UM tem colaborado com várias universidades brasileiras na organização de eventos científicos relevantes para a formação de professores, dos quais se destaca o Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, que se realiza de dois em dois anos, alternadamente em Portugal e no Brasil, e do qual tem resultado um significativo acervo bibliográfico. Tendo como objetivo o envolvimento de outros países de língua oficial portuguesa na organização deste evento, os seus promotores decidiram organizar na UM, em setembro de 2014, o 1.º Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares.

Numa época em que se tem observado uma intensificação de contactos entre instituições açorianas e brasileiras, a UAc assinou um acordo de cooperação com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para promoção de atividades de investigação e ensino em todas as áreas científicas. O trabalho colaborativo entre docentes de ambas as universidades já tinha começado antes da celebração do acordo, no âmbito de estudos sobre questões curriculares e didáticas (Sousa, 2012). A concretização do acordo iniciou-se com pequenos projetos através dos quais docentes de de cada uma das universidades têm colaborado, através de meios eletrónicos de ensino a distância, na lecionação de cursos de formação de professores oferecidos pela universidade parceira.

Outras iniciativas de docentes da UAc com bastante potencial em termos da internacionalização da formação de professores incluem trabalhos de investigação e realização de eventos científicos.

Em relação a trabalhos de investigação, destaca-se um estudo sobre ensino da literacia realizado em 2007 e 2008 em cinco Estados brasileiros (Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Brasília e Bahia). Dos resultados deste estudo emergiu a ideia de que é necessário criar uma plataforma comum de ensino da escrita e da leitura às crianças do mundo lusófono que se encontram numa fase inicial de aprendizagem, visando a melhoria do seu sucesso na aprendizagem da língua portuguesa (Castanho, 2008).

No que diz respeito à realização de eventos científicos, vários docentes da UAc têm participado frequentemente em congressos e outros encontros promovidos por instituições brasileiras e organizado, nos Açores, eventos nos quais têm participado académicos brasileiros. A este propósito, merece especial destaque o facto de a UAc ser a entidade organizadora da versão portuguesa do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). O FIPED consiste num evento orientado para a reflexão sobre a participação dos estudantes nos processos de investigação. As suas raízes encontram-se no Brasil, país onde, durante a última década do século XX, se realizaram algumas edições focadas na área da linguística, tendo havido posteriormente uma deslocação desse foco para a área da formação de professores. Em Portugal, o FIPED ficou, desde a primeira edição – realizada em Angra do Heroísmo em 2008 –, aberto a todas as áreas científicas, mas sempre com uma porção muito significativa dos trabalhos dedicada a questões de formação de professores.

Os esforços de internacionalização da formação de professores por parte da UM e da UAc estendem-se até à Região da Ásia-Pacífico, através da colaboração com instituições sedeadas no único país de língua oficial portuguesa localizado nessa parte do globo: Timor-Leste.

No âmbito da cooperação entre Portugal e Timor-Leste, a Fundação das Universidades Portuguesas tem promovido várias iniciativas de desenvolvimento do ensino superior naquele país asiático em diversas áreas, incluindo a formação de professores. Uma delas consiste na oferta, em Dili, de um curso de mestrado em ciências da educação, na especialidade de administração educacional, destinado a professores dos ensinos básico, secundário e superior. A organização do curso é da responsabilidade da UNTL, que confere o grau académico de mestre, e a lecionação das unidades curriculares que o integram é assegurada por professores da UM. Este curso tem sido frequentado por 15 estudantes, alguns dos quais estão perto de concluí-lo no momento em que o presente texto é redigido.

No âmbito do mesmo programa de cooperação, três docentes da UAc colaboraram, entre 2006 e 2008, na lecionação de unidades curriculares do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa, oferecida pela UNTL, além de terem colaborado ocasionalmente noutras ações de formação de professores realizadas nesse período em Timor-Leste.

A UM tem também prestado assessoria científica e pedagógica no âmbito do *Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores – PFICP-TL*, que resulta de um protocolo de colaboração estabelecido entre o Ministério da Educação de Timor-Leste, o Instituto Nacional de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e a própria UM, visando o reforço da formação dos professores timorenses. Entre 2011 e 2013, a UM desenvolveu no INFORDEPE, em Timor-Leste, um curso de mestrado em formação de formadores, com quatro áreas de especialização – história e geografia, língua portuguesa, matemática e ciências naturais –, tendo 51 estudantes concluído o curso e, consequentemente, passado a integrar a Bolsa Nacional de Formadores do INFORDEPE.

No mesmo período (2011-2013), seis professores timorenses concluíram o mestrado em ciências da educação na UM. No momento em que o presente texto é redigido, mais cinco professores timorenses frequentam o mesmo curso.

Finalmente, importa referir que, entre 2008 e 2011, 15 estudantes timorenses frequentaram na UM o mestrado em educação, na especialidade de avaliação educacional, no âmbito do já referido projeto *PostCaVeT* (que também teve como parceira uma universidade cabo-verdiana).

Conclusão

Como ilustram os dois casos aqui analisados, Portugal acompanha as tendências de internacionalização da formação de professores observáveis na generalidade dos países Europeus. Programas financiados pela Comissão Europeia – como o PROALV e, mais recentemente, o programa *Erasmus* + – têm impulsionado o desenvolvimento de muitos projetos e redes nesta área. Mas, no caso português, a internacionalização da formação de professores distingue-se sobretudo por projetos desenvolvidos no contexto do mundo lusófono. Este eixo lusófono assenta na localização geográfica de Portugal enquanto país da costa ocidental da Europa e em raízes históricas profundas. A vocação atlântica de Portugal, explicada pelos referidos fatores geográficos e históricos, assume algumas *nuances* regionais, que se refletem em diferentes estratégias institucionais. Neste sentido, a especial atenção dedicada pela UAc a parcerias com instituições Norte-Americanas reflete as particularidades da diáspora açoriana.

Este fenómeno de internacionalização tem gerado benefícios significativos para docentes e estudantes das universidades portuguesas, por promover o intercâmbio académico e uma maior exposição à diversidade cultural, que, por sua vez, tendem a enriquecer o conhecimento científico e contribuem para o aperfeiçoamento de competências transversais. À luz destes pressupostos, tem havido bastante consenso em torno da ideia de que a internacionalização é um meio de desenvolvimento e inovação no ensino superior.

Porém, análises mais críticas deste fenómeno denunciam situações de desequilíbrio e algumas assimetrias. Considerando que a formação desempenha um papel importante na construção da identidade profissional dos professores, a internacionalização dessa formação tem implicações que não se restringem aos benefícios do intercâmbio académico e cultural. A internacionalização da formação de professores contribui para a construção de uma identidade docente transnacional marcada por importantes mudanças relativamente à identidade tradicionalmente reconhecida aos professores e a profissionais de outras áreas fortemente associadas às políticas sociais. Essas mudanças têm sido apoiadas por um "discurso gerencialista que promove uma identidade empreendedora no âmbito da qual o mercado, a prestação de contas, a economia e a eficiência moldam a forma como os professores, individual e coletivamente, constroem as suas identidades profissionais" (Sachs, 2003, p. 134).

Os desequilíbrios e as assimetrias manifestam-se também em desigualdades entre instituições formadoras de professores. A formação de professores rege-se cada vez mais por normas determinadas pelos atores mais poderosos nas relações internacionais, pouco sensíveis às necessidades dos atores mais periféricos. A imposição da língua inglesa como língua de trabalho em grande parte das parcerias estabelecidas e o alinhamento da acreditação da formação de professores com investigação preferencialmente relatada em Inglês e realizada no quadro de projetos financiados na sequência de concursos extremamente competitivos constituem dois exemplos de factos que levam alguns autores a afirmar que a internacionalização das instituições de ensino superior tem funcionado mais como catalisadora de uma nova hegemonia do que como espaço de afirmação de uma efetiva diversidade cultural (Santos, 2006). Urge, por isso, promover o debate em torno de formas alternativas de internacionalização, no contexto de uma cultura democrática. Ao apresentar o eixo lusófono como exemplo de internacionalização à margem das tendências dominantes, esperamos contribuir para esse debate.

Referências Bibliográficas

Bakker, F., Dekker, J., Smeets, R. & Vogl, H. (Eds.) (2011). European professionalism: School concepts in Europe. Brussels. EACEA.

Blayer, I. (2010). Celebração da Língua Portuguesa na América do Norte. In: Blog Comunidades, http://www0.rtp.pt/icmblogs/rtp/comunidades/?k=Celebracao-da-lingua-portuguesa-na-America-do-Norte---Programa.rtp&post=26428, acedido em 10/12/2013.

Castanho, M. G. (2008). O ensino da leitura nos países de língua portuguesa: Em busca de uma plataforma comum de sucesso. In: C. Lima-Hernades et al. (Orgs.). A Língua Portuguesa no mundo: Actas do Simpósio Mundial de Ensino da Língua Portuguesa. Pp. 40-55. São Paulo. FFLCH-USP.

Castanho, M. G. (2010a). Early literacy in Portuguese: Practices and priorities in the Republic of Mozambique, Research report for the degree of post-doctorate in Education. Cambridge, MA. Portuguese World Language Institute.

Castanho, M. G. (2010b). O papel das universidades norte-americanas na promoção do ensino do Português (K-12). In: J. P. Ferreira & M. Marujo (Orgs.). Ensinar Português nas

universidades da América do Norte. Pp. 115-125. Toronto. Department of Spanish and Portuguese.
Castanho, M. G. (2010c). O Português no roteiro das línguas europeias mais ensinadas nos EUA: A acção da Conselheira de Ensino em Washington DC. Cambridge, MA. Portuguese World Language Institute.
Coelho, E., Oller, J. & Serra, J. M. (2011). Rethinking initial teacher education for linguistic and cultural diversity in the classroom, @TIC – REVISTA D'INNOVACIÓ EDUCATIVA, (7), 52-61.
Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Philadelphia. Open University Press.
Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-)professions. SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 49 (4), 335-357.
Lima, J. A. & Pereira, H. (Orgs.) (2008). Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em restruturação. Porto. Livpsic.
Lindblad, L. et al. (2008). Professional knowledge in education and health: Restructuring work and life between state and citizens in Europe – Final activity report. Göteborg. Göteborg University.
Lüdke, M. & Cruz, G. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. CADERNOS DE PESQUISA, 35 (125), 81-109.
Morgado, J. C. (2005). Currículo e profissionalidade docente. Porto. Porto Editora.
Observatório da Emigração (2010). Português está em alta nos EUA mas sem capacidade de resposta, http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/1968.html, acedido em 10/12/2013.
Sachs, J. (2003). The activist teaching profession. Buckingham. Open University Press.
Santos, M. (2006). Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal (13ª ed.), Rio de Janeiro. Record. 13ª edição.
Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: O caso do projecto ICR. INTERACÇÕES (14), 32-56.
Sousa, F. (2012). "Se já havia lá gente, eu acho que foi uma redescoberta": procurando oportunidades de diferenciação curricular inclusiva em uma escola portuguesa. In: A. Fetzner (Org.). Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? Reflexões didático-metodológicas. Pp. 49-80. Rio de Janeiro. Wak Editora.
Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013). Investigação para um currículo relevante. Coimbra. Almedina.
Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London. Heinemann.
Szabó, I. & Steklács, J. (2013). The evaluation of BaCuLit-project in Hungary, PROCEDIA – SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES (81), 638-643.
Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education, L1 EDUCATIONAL STUDIES IN LANGUAGE AND LITERATURE (12), 1-33.
Zeichner, K. & Noffke, S. Practitioner research. In: V. Richardson (Ed.) (2001). Handbook of research on teaching. Pp. 298-330. Washington DC. American Educational Research Association. 4th edition.

SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS: SUSCETIBLIDADES E DESAFIOS NUM CONTEXTO INTERNACIONAL

Francisca Margarida Machado Sousa da Costa[1]

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, franciscacosta.work@gmail.com

Resumo

O presente texto resulta de uma comunicação oral a efetuar no XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Este trabalho elenca algumas suscetibilidades do sistema educativo português, tendo sob consideração a dinâmica internacional, quer através dos diferentes indicadores de desenvolvimento, quer relativamente à sua *performance* educativa em contexto internacional. Para a discussão acerca dos desafios que Portugal enfrenta, em função das suas perspetivas futuras, são explicitadas algumas sugestões de reflexão, sobretudo em torno do modelo político atual e sua apologia educacional, para que a reflexão induza à transformação política e educativa.

Palavras-chave: Política(s) Educativa(s), Transnacionalização, Indicadores de Desenvolvimento, Desafios.

1. Política(s) Educativa(s) em Portugal, em *tempos* de transnacionalização

1.1 Da epistemologia do sentido, ao sentido da ação

A presente comunicação é concretizada com um objetivo: apre(e)nder para (trans)formar, não exclusivamente do ponto de vista profissional, mas também enquanto cidadã. Na minha perspetiva, a crítica politico-profissional e, consequentemente, a decisão política, devem alicerçar-se no domínio da técnica (in)formada, e não da conjeturação 'metafísica' de *opinion*-makers.

Deste modo, proponho-me a realizar um *Estado da Questão* que concretize uma análise política histórica e sociologicamente problematizadora. Não procuro tecer hipóteses de estudo para posterior comprovação, mas sim buscar (in)formação em torno da supra temática, através dos *outcomes* educativos produzidos no tecido social português, sob uma abordagem *compreensiva* e *pós-estruturalista*, onde a desconstrução da realidade social subjectiva importa para a consolidação científica do campo das políticas públicas de/em educação.

1.2 Em jeito de introdução: Quem somos, de onde vimos

Portugal ou oficialmente República Portuguesa tem um território de 92.212,0 Km2 e uma população de 10.514,8 indivíduos[2]. É um país soberano, Estado-membro da União Europeia desde 1986, que se encontra situado no extremo Ocidente da Península Ibérica, sendo portanto o país mais ocidental do continente europeu. Pelo seu

[1] Francisca Costa é licenciada em *Ciências da Educação* pela *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*, estando de momento a frequentar o *Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação pela Faculdade de Letras* da mesma universidade. Ambiciona estudar e trabalhar no domínio da cooperação internacional para o desenvolvimento, através da Educação. O estudo das políticas públicas de educação e educação comparada de sistemas de ensino é um dos seus interesses académicos, por considerar que a prática política deve sustentar-se em conhecimento técnico-científico.

[2] Dados PORDATA, disponível em: http://www.pordata.pt/Portugal.

posicionamento geográfico a Sul, as relações sócio-históricas produtivas pautaram-se pela relação com a vizinha Espanha e com o Mar, mas não particularmente com outros países da Europa, o que mais tarde, com a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE) se altera. Por outro lado, a Democracia Portuguesa encontra-se ligada ao projeto de construção europeia, na medida em que a solicitação da entrada para a União Europeia em 1977, era oriunda do receio de que Portugal fosse tomado por movimentos revolucionários, sob tentações totalitaristas. Deste modo, "o país escorregara para a União Económica Europeia, onde se integrara, sem acerca disso se ter alguma vez realizado um debate (…) ou sequer uma consulta referendária" (Rosas, 2006: 22).

Pensar (…)

1.3 as diferenças, (d)as Nações

No século XIX era verificável uma distinção entre países do Norte da Europa, mais ricos e urbanizados, predominantemente (mas não exclusivamente) protestantes, onde a alfabetização se havia desenvolvido desde o século XVIII, e países do Sul e do Leste da Europa, mais pobres e rurais, dominantemente de religião católica ou ortodoxa, com taxas de analfabetismo elevadas (Teodoro, 2001: 78).

Segundo a *Teoria da Análise dos Sistemas Mundiais* ou *Teoria da Dependência* (Wallerstein, 1974; Meyer et al, 1992) as diferenças entre o eixo Norte e Sul cultiva[va]m um paradigma hegemónico que concentra a possibilidade de desenvolvimento nos países Norte (com poder económico) sob os países Sul, estruturalmente mais fracos no plano internacional (Sweeting, 2007: 154). Sob o ponto de vista da alocação daqueles contextos no panorama internacional, Boaventura Sousa Santos (1985) advoga que há uma extensão política e sócio-cultural aos conceitos espaciais de 'centro' (Norte) e 'periferia' (Sul). Ou seja, os países auferem de diferentes vivências históricas, que a sua condição geográfica e consequentemente cultural lhes possibilitou, delineando modelos de construção societal e política díspares. Pela sensibilidade de compreensão deste processo, Wallerstein introduziu o conceito de *semiperiferia*[3], em que se enquadram os países com relativa dependência internacional, cujo poder, sob uma tradição (ainda) feudal, é menor em relação aos países hegemónicos, bem como o estatuto que vinculam às organizações supra-nacionais que aqueles países integram. Tal também se deve à consagração da divisão do trabalho que aqueles países efetivaram (Nunes, 2013: 2), na decorrência da estruturação social alicerçada nas suas características geográfico-espaciais e demográficas, bem como culturais e sociais. Neste caso, os países nórdicos por terem algumas debilidades em matéria de comercialização (por questões climatéricas e geográficas) para fins de progresso económico, especializaram a produção através da alta qualificação, adquirida pela educação/formação. O mercado de I&D[4] é considerado um dos mais elevados, com qualidade acima da média, em países escandinavos como a Finlândia ou a Suécia, o que não sucedera nos países Sul, onde se inclui Portugal. Assim, no caso português, a fragilidade do sistema económico pela estrita articulação com as ténues relações internacionais, sobretudo aquando domínio salazarista e concomitantes nacionalizações pós-revolução de Abril e pós-descolonização, não permitiu que aquele país desenvolvesse o seu tecido produtivo a par de outros países.

[3] À data trabalhado de modo mais vago e analógico, segundo Boaventura Sousa Santos (1985).
[4] Inovação e Desenvolvimento.

1.4 (…) as especificidades, [d]a História

No que concerne a matéria educativa, Portugal encontra-se atrasado em relação aos restantes países europeus ocidentais, bem como demais parceiros homologados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)[5] (Teodoro, 2001: 63). À data de 1997, cerca de 80% da população adulta possuía, no máximo, 6 anos de escolaridade e, 80% dos portugueses não ultrapassam o 2.º nível de literacia[6], sendo que Portugal, encontrava-se no patamar último do nível de instrução (dados de 1994) em comparação com os restantes países da OCDE. A qualificação dos indivíduos concentrava-se, em 1991, no *ensino básico 1* (o que, estruturalmente, hoje se (re)conhece como o 1.º ciclo do ensino básico, embora não seja possível efetuar uma comparabilidade das competências) com 38,1% da população entre os 15 e 64 anos, decrescendo a percentagem de qualificação à medida que o grau aumentava, culminando com o ensino superior que auferia de 5,4% (idem: 64). José Mariano Gago (1995), nas palavras de Teodoro (2001), declara que *estes resultados exibem um 'comportamento bimodal típico da coexistência de populações que 'sabem bastante' e de outras que 'pouco sabem' (...), comportamento característico de 'sistemas de ensino elitistas''* (71).

Do ponto de vista internacional, Portugal ocupava, à data de 1994, a posição última no que concerne ao nível de instrução mais elevado de entre os países membros da OCDE[7]. A percentagem de população que havia terminado o ensino secundário, à data de 1994, entre os 25 e 34 anos era cerca de 30%, enquanto a taxa de estudantes entre os 45 e 54 anos era superior a 10% e inferior a 20%. A este nível Portugal ocupava a penúltima posição no âmbito dos parceiros da OCDE, apenas precedido pela Turquia, no que concerne às incipientes taxas de escolarização. No Ensino Superior, Portugal ocupava a 4ª posição, a contar do fim da tabela, relativamente aos diplomados entre os 25 e 34 anos e entre os 45 e 54 anos. No primeiro caso a taxa de diplomados era superior a 10%, mas inferior a 15%, enquanto no segundo caso a taxa era inferior a 10%, mas superior a 5% (Teodoro, 2001: 67).

Entre 1875 e 1925, Portugal baixou de uma taxa de analfabetismo de 80% para 64% o que, em termos civilizacionais, representa um decréscimo ténue em relação ao problema social referido (Teodoro, 2001: 79). Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de analfabetismo nos Censos de 2001 era de 9,0% (aproximadamente 6,3% homens e 11,5% mulheres). À data de 2011, a mesma era de 5,22% (dos quais 3,51% homens e 6,77% mulheres)[8].

A par do progresso efetuado, fora desenvolvido um trabalho de aumento da qualificação da população, sobretudo naqueles que seriam a geração futura de população ativa:

[5] No original *The Organization for Economic Co-operation and Development* (OCDE).
[6] No âmbito do nível 2, "as tarefas requerem, em geral, um processo de elaboração mais complexo [do que o nível 0 e 1], implicando a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado" (Teodoro, 2001: 69).
[7] À data. Ver Teodoro (2001).
[8] INE Bases de Dados, em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main.

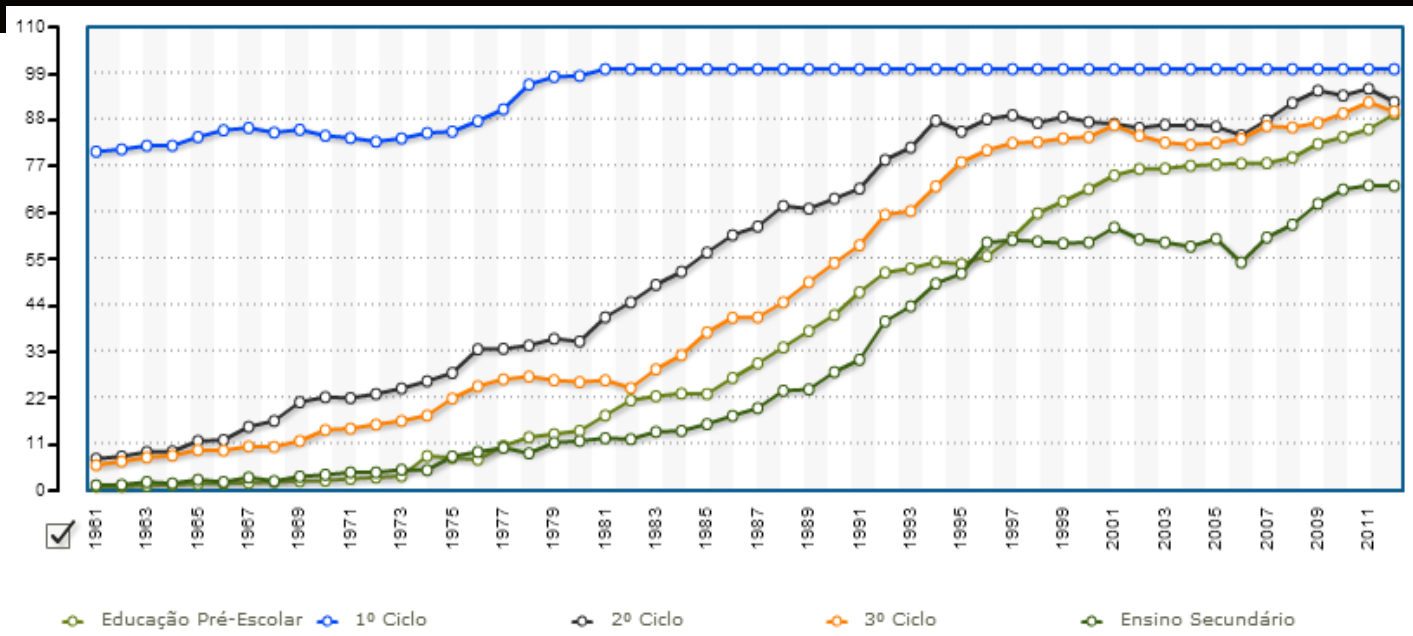


Gráfico 1: Taxa real de escolarização entre 1981 e 2011 (fontes: PORDATA [DGEEC/MEC; INE; PORDATA])[9]

A taxa de analfabetismo, à data de 2011, era cerca de 5,2%, o que é incipiente tendo em consideração a difícil trajetória que Portugal teve de traçar nestes 40 anos de Democracia. Por outro lado, a taxa de escolarização real em 2012 no 3.º ciclo do ensino básico era de 89,9%, e no ensino secundário (cumprimento da escolaridade obrigatória) era de 72,3% (dados PORDATA). No que concerne ao abandono escolar precoce, Portugal ainda aufere de uma taxa de 19,2%. Esta taxa prende-se sobretudo com fatores de desigualdade e exclusão social, a par das simetrias regionais integrantes da Nação Portuguesa, onde o Norte interior é o *parente pobre* no que concerne ao investimento em educação e cultura.

A formação profissional é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma Nação competitiva. Os países nórdicos (sobretudo escandinavos) compreenderam esse fator nas décadas finais do século XX, apostando na inovação e desenvolvimento através da formação educacional. No que concerne a Portugal, o investimento educacional, designadamente em termos de estabelecimento de uma rede de apoios estatal para permitir a adesão de todos os indivíduos à educação, apenas começou a desenvolver-se no século XXI. À data de 1991, o número de estudantes matriculados no ensino superior era de 186.780, sendo o número de diplomados, nesse mesmo ano, de apenas 18.671 estudantes. Nos anos subsequentes, quer o número de inscritos, quer o número de diplomados, aumentaram progressivamente. Em 2012, o número de estudantes inscritos era de 390.273 estudantes, sendo o número de diplomados de 81.410[10].

Deste modo, Portugal realizou um trabalho de desenvolvimento positivo em matéria de atraso educativo, particularmente quando alocado em relação aos parceiros Ocidentais. David Justino (2012) ressalva: "tenhamos consciência do seguinte: quando cruzamos variáveis de desempenho com variáveis de contexto, nomeadamente de contexto social, os nossos resultados são muito bons" (361). Não obstante, Gomes e Duarte (2012) acautelam que ainda há muito trabalho a realizar pois, o caminho ainda é longo se for objetivo de Portugal convergir os nossos resultados qualificacionais com os nossos congéneres. "A este ritmo, para alcançar, por exemplo, a média da população ativa com

[9] Informação retirada em: http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolarizacao-987.
[10] Número provisório (PORDATA).

ensino secundário na União Europeia, Portugal necessitava ainda de cerca de cinco décadas, considerando que essa média não se alteraria" (354).

1.5 (…) a dinâmica internacional

O contexto internacional do século XX altera o seu padrão de ação com a introdução das novas tecnologias (de informação e comunicação), a disseminação cultural da escolaridade obrigatória e prolongada, a necessidade de desenvolvimento económico através da inovação, o acesso a diferentes referenciais de aprendizagem pela globalização. Sob este aspeto, as estâncias supra-nacionais, como a OCDE e a UNESCO, tiveram/têm um papel fundamental na "(…) difusão mundial de padrões e modelos estandardizados no plano educativo" (Mendes, 2007: 109), através da criação de uma *Cultura Educacional Mundial Comum* (CEMC) (Dale, s/d cit in Mendes, 2007). Não obstante, tal como aponta Dale (1994), Cortesão e Stoer (2001), sob as palavras de Mendes, incorre-se atualmente na possibilidade "(…) de as dimensões cultural e normativa dos processos de globalização serem afectadas primordialmente pela dimensão socioeconómica (…) [a par] das influências externas" (109), sob uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, "(…) a partir da interface entre a natureza mutável da economia capitalista como força motriz e as releituras, os enquadramentos interpretativos e as mediações dos sistemas educativos nacionais" (ibidem).

Segundo James Guthrie e Lawrence Pierce, referenciados por Steiner-Khamsi (2007), face à influência da globalização e da concorrência internacional para obtenção de melhores resultados, os sistemas educativos nacionais tendem a partilhar as mesmas características: "um currículo nacional estabilizado que dá mais relevância à matemática, ciência e línguas estrangeiras; a devolução da autoridade operacional da tomada de decisão à escola; o uso dos testes de *performance*[11] para fins de *accountability*[12]; enfâse na formação de professores e seu profissionalismo; e, para os programas de ensino superior, a expansão do acesso e incentivos ao longo da vida (Steiner-Khamsi, 2007: 158/159). Esta aceção assenta em um *modelo de consenso* (Steiner-Khamsi, 2007), sobretudo pela cada vez maior disseminação cultural do '*brain circulation*'[13].

Sob perspetiva internacional, os estudantes portugueses de 15 anos, ao nível das competências de leitura, Matemática e Ciências, realizavam testes (re)conhecidos internacionalmente como PISA[14]. Na avaliação PISA, a OCDE, entidade promotora, utiliza uma escala com média de 500 pontos e desvio-padrão de 100 pontos (Relatório Nacional PISA 2012), a fim de avaliar os conhecimentos estandardizados naqueles domínios, de vários estudantes de todo o Mundo.

Na seguinte tabela serão apresentados os resultados de Portugal nos testes PISA, de 2000 a 2012, de modo a compreender se obteve evolução nos seus resultados.

[11] Em Português (conceito aproximado): *desempenho*.
[12] Em Português (conceito aproximado): prestação de contas, responsabilização.
[13] Em Português (conceito aproximado): circulação do cérebro; prende-se com a disseminação do conhecimento sob vários locais do Mundo, através de trocas intelectuais concretizadas por estudiosos e atores de determinada área.
[14] *Programme for International Student Assessment*. Esta tipologia de avaliação já se verificava no final do século XX, mas só começou a ser efetiva segundo o modelo apresentado em 2000.

Anos	Portugal		
	Matemática	**Ciências**	**Leitura**
2000	454 (27)[15]	459 (28)	470 (26)
2003	466	468	478
2006	466	474	472
2009	467	**493**	**489**
2012	**487** (23)	489 (26)	488 (25)

Tabela 1: Resultados de Portugal nas 3 áreas de avaliação do PISA [Fonte: Relatórios Nacionais PISA 2000 a 2012; *OECD reports PISA*].

De um modo geral, no domínio da Matemática e Ciências, Portugal bem como outros países europeus, não conseguem alcançar os níveis de proficiência dos países asiáticos, nomeadamente da Coreia do Sul ou o Japão (Relatório Nacional PISA 2012), particularmente nos últimos anos. Nos primeiros testes de *performance* do PISA os países escandinavos tinham bons resultados, em algumas circunstâncias superiores aos países asiáticos, mas as suas posições no topo da tabela têm enfrentado uma concorrência cada vez mais acérrima por parte destes últimos. O progresso tem sido conduzido por um trabalho educativo que conduz os seus alunos ao sucesso, sobretudo por serem ambiciosos na aposta educativa e serem mais competitivos que os restantes países do mundo em matéria de tecnologia. Não obstante, importa refletir acerca das práticas educativas subjacentes aos referidos resultados que, em vários casos, são amplamente questionáveis.

Portugal tem um desempenho a literacia científica semelhante a outros países do Mediterrâneo, como a Grécia, Itália ou Israel (Relatório Nacional PISA 2006). O Índice Sócio-económico e Cultural (ESCS) é relativamente compatível com os resultados dos estudantes portugueses. *O nosso país encontra-se no quadrante em que, simultaneamente, se encontram desempenhos a literacia científica a baixo da média da OCDE e em que o impacto da origem sócio-económica e cultural dos alunos se encontra acima da média da OCDE*. Tal traduz que o contexto de origem dos estudantes portugueses tem maior nível de influência nos seus resultados do que o padrão médio dos países parceiros da OCDE, caracterizando a escola portuguesa como mais discriminatória (idem: 23). Os dados contextuais de análise de desempenho apontam naquela direcção; os mesmos ditam que as escolas privadas portuguesas (ou com integração maioritária de capital privado) têm níveis de proficiência superiores à média da OCDE, contrariamente à escola pública. Do ponto de vista geográfico, a região do Algarve, Centro e Lisboa auferem de melhores resultados, atingindo valores superiores à média nacional (idem: 24), o que traduz o centralismo burocrático subjacente à organização interna de Portugal.

Todavia, Portugal no PISA 2012 melhorou significativamente os seus resultados, diminuindo a percentagem de alunos com *low performers* e aumentando a percentagem dos estudantes com *top performers*, a par da Polónia e da Itália. Tal como se verifica na tabela presentada, Portugal tem efetuado uma trajetória ascendente no que concerne a

[15] Posição no *ranking* segundo o número de países, sendo variável consoante a prova. Introdução de elemento comparativo de alocação no 1.º ano de implementação e no último.

resultados. Não obstante, Portugal tem-se situado continuadamente abaixo da média de *performance* da OCDE.

1.6 (…) o rumo da Educação, em Portugal

O [E/]estado atual da educação em Portugal e aquelas que são as perspetivas de progresso, no quadro de um desenvolvimento europeu e (também) ocidental, permitem concluir que a situação atual é fruto de um efetivo progresso em matéria educacional, mas que não é suficiente face à intervenção que Portugal intende ter no plano internacional, o que, na minha opinião, só pode ser realizado com qualidade através de um investimento económico e político em políticas públicas de educação.

No plano internacional, os resultados auferidos no PISA em função do PNB[16] *per capita* (em dólares americanos convertidos com recurso à paridade de poder de compra [ppp]) não são amplamente satisfatórios. À data de 2006, verificava-se que países como a República Checa, Eslováquia, Polónia e Hungria, tendo um PIB *per capita* semelhante ou inferior a Portugal, apresentam resultados de desempenho superiores ao nosso. Por outro lado, países com PIB *per capita* mais elevado, como a Grécia e a Itália, apresentam resultados de desempenho semelhantes a Portugal (Relatório Nacional PISA 2006: 24).

No plano interno, o investimento em educação sob o princípio de igualdade de acesso e de sucesso educacional é fundamental, sobretudo pela promulgação da escolaridade obrigatória para 12 anos[17]. Deste modo tona-se crucial que o Estado consiga responder às especificidades do tecido social que comporta, sobretudo no que concerne aos indivíduos com maiores dificuldades de inserção sócio-económica.

No seguinte gráfico é possível verificar a despesa orçamental realizada em educação, desde 1972 até 2012:

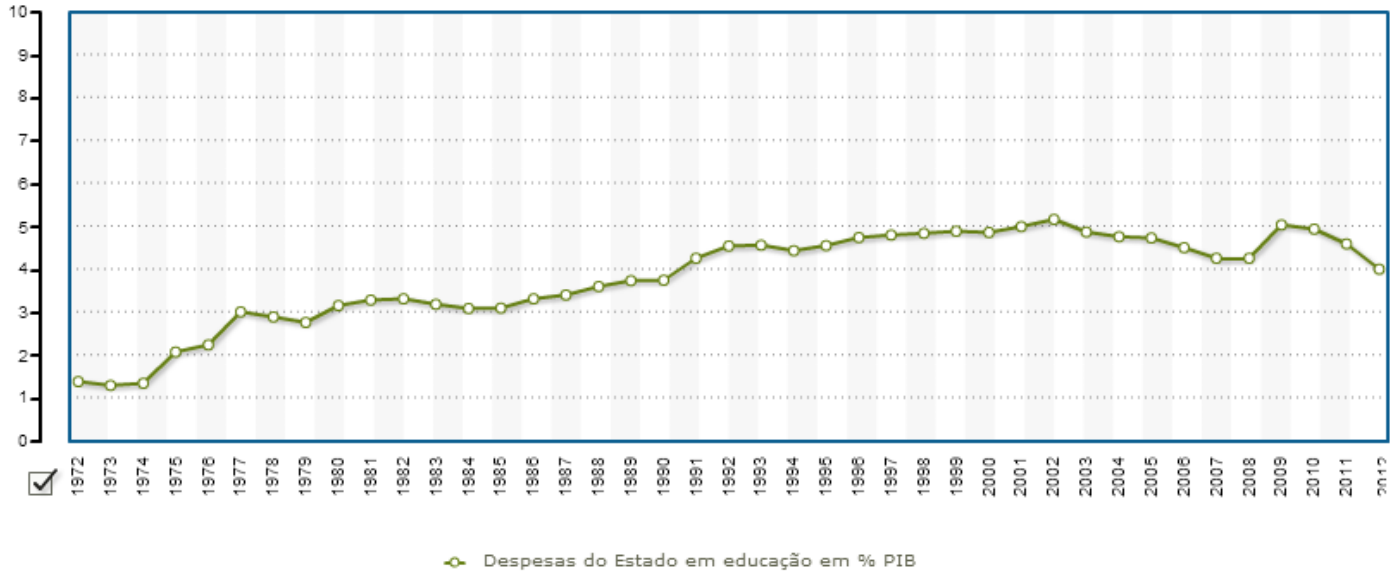


Gráfico 2: Execução orçamental em % do PIB, em educação (fonte: PORDATA [INE-BP; DGO/MF, PORDATA]).

[16] Produto Nacional Bruto.
[17] Lei n.º85/2009 de 27 de Agosto, disponível em: http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf.

No gráfico 2 é percétivel que o investimento em educação aumentou progressivamente durante as últimas décadas, embora aufira actualmente de uma diminuição, devido ao pedido de resgate financeiro que exige a concretização de castração orçamental no setor da educação. De um modo geral, Portugal é um dos países europeus que menos investiu em educação, apesar de ser um dos países com menor taxa populacional (Teodoro, 2001). Não obstante, o investimento efetuado em Educação apresenta custos semelhantes aos da Nova Zelândia e Coreia, mas cujos resultados são significativamente piores do que aqueles países, no âmbito da literacia científica (Relatório Nacional PISA 2006: 24). Tal possibilita a hipótese de o investimento educacional, enquanto ação isolada, não ser suficiente para promover um sistema educacional de qualidade, que corresponda aos propósitos providencialistas do Estado-Nação (que, por constituição, vigora no Estado português) e que seja eficiente.

Na seguinte Tabela encontram-se discriminados os valores de despesa em Educação, nomeadamente no ensino básico e secundário e administração escolar, nos últimos 3 anos e na decorrência do ano vigente, em função do *memorando de entendimento*:

Ano (de Orçamento)	Despesa em Educação (M. €)
2011	6. 391,1
2012[18]	6. 237,0
2013[19]	5. 979,6
2014[20]	5. 775,8*

Tabela 2: Montantes de valor (em Milhões de Euros) aplicados à Educação, no domínio do ensino básico e secundário, por OE.

Deste modo, é possível concluir que o montante disponível para a educação (nos domínios referidos) tem vindo a diminuir, devido aos constrangimentos da contratualização do *memorando*. Este, introduziu as seguintes medidas generalistas:

- Reduzir custos na área da Educação em 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar criando agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando os aprovisionamentos, e reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas num contratos de associação (Memorando de Entendimento[21], p. 3).

A proposta de Guião da Reforma do Estado[22], visa fazer uma reforma gradual ao Estado, sobretudo *porque as opções despesistas nele incorporado não geram contrapartidas, o que torna insustentável o Estado-providência na sua configuração atual*. Para racionalizar os processos adestrados ao Estado, que o tornam pesado e, nesse

[18] Relatório do Orçamento de Estado de 2012, disponível em: http://static.publico.pt/docs/economia/PropRelOE2012.pdf.

[19] Relatório do Orçamento de Estado de 2013, disponível em: http://www.portugal.gov.pt/media/1441882/20140603%20Anexo%206%20-%20Relatorio%20OE2013.pdf.

[20] Relatório do Orçamento de Estado para 2014, disponível em: http://www.dgo.pt/politicaorcamental/OrcamentodeEstado/2014/Proposta%20do%20Or%C3%A7amento/Documentos%20do%20OE/Rel-2014.pdf.

* Valor Provisório.

[21] Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf.

[22] Proposta de Guião para a Reforma de Estado, designado 'Um Estado Melhor', é uma iniciativa do vice primeiro-ministro, Doutor Paulo Portas para a revisão da ação do Estado ao nível dos serviços públicos que tutela. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/media/1415676/20140508%20vpm%20um%20estado%20melhor.pdf.

sentido, ineficaz, é necessário um comprometimento permanente de redução da despesa, maior flexibilização laboral na administração pública, agilização de recursos sociais, aniquilando a "dependência dos subsídios estatais".

Não obstante a considerar que o investimento é fundamental para o desenvolvimento de um sistema educativo de qualidade, penso que outras questões assumem o debate educativo, e que devem ser incorporadas no âmbito das políticas da educação em Portugal.

1.7 Considerações finais: (Re)pensar o(s) Modelo(s) Político e Educativo

Não obstante aos *inputs* internacionais, importa atentar sob a configuração do *Estado* político da Educação. "Durante a vigência do estado-providência [efetivo], o contributo da educação visava sobretudo o processo de legitimação; na fase actual, a prioridade é direccionada para o processo de acumulação" (Afonso, 2001b: 42). Aquele processo cumulativo tem como objetivo fundamental o progresso do conhecimento e o concomitante desenvolvimento societário. A configuração do Estado-nação assume, assim, uma nova forma, particularmente porque o seu poder legítimo, com as alterações efetivadas no plano (inter)nacional, encontra-se, de um modo geral, diminuído, em relação a outrora, sob uma eventual emergência de uma 'democracia cosmopolita internacional' (Held, 1995 cit in Afonso, 2001b: 36), assente, no que é relativo à educação, numa *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (Dale cit in Mendes, 2007: 108).

Neste sentido, a volatilidade dos projetos políticos em Portugal não auxilia o processo de continuidade e progressão sustentada, que outros países elencam nas suas práticas político-educacionais. Todos os agentes e atores sociais devem ser convocados a participar, a assumir uma parte das responsabilidades que este desafio envolve" (Rodrigues, 2012: 173). Tal deve-se, sobretudo, porque "(…) o campo educativo é um campo conflitual construído na interdependência das forças e poderes económicos, sociais e políticos e na congruência entre o local, o nacional e o global" (Mendes, 2007: 109).

Assim, penso que a ação de concretização de política(s) pública(s) de educação deve(m) sustentar-se numa maior aposta (devidamente acompanhada dos recursos financeiros necessários) na escola pública, sobretudo para diminuir as assimetrias sócio-económicas e promover um processo educativo para todos, característica premente da sociedade portuguesa.

Deste modo, considero que não se *devem* avançar soluções sem o diagnóstico à realidade subjectiva ser alicerçada num levantamento de informações de caráter interno, em estrita relação com as dinâmicas internacionais que configuram a (trans)nacionalização e globalização da Educação. "A verdade é que se *pedirmos emprestados* os macro-conceitos de outros sistemas, a sua aplicação no nosso próprio sistema está *destinado* a falhar" (Crossley & Watson, 2004: 14).

Alguns teóricos, dos quais Bourdieu é exemplo, perspetivam a Escola como o espaço primordial de reprodução da divisão do trabalho, pela produção ideológica de uma cultura hegemónica de um determinado grupo social (as elites), através de instituições (algumas delas públicas), de modo a se renovar um determinado paradigma social, onde o domínio de uma determinada classe em relação a outra(s) é legítimo. Aquele paradigma é consolidado através de uma 'construção social da realidade' (idem: 53), pela socialização educativa que a escola proporciona. Weber confere à teoria da dominação o elemento de 'aceitação de autoridade' através 'de um mínimo de comportamento voluntário' (Zymek, 2000: 135/136).

Bourdieu reflete acerca da 'cultura de classe média', enquanto padrão de capital cultural vinculado à escola, em função do *habitus* hegemónico de um grupo mais restrito de indivíduos, dando continuidade ao fenómeno de reprodução social e cultural. Não obstante, Paul Willis (1991), incorpora o debate introduzindo o fenómeno (e processo) de 'produção social', como elemento transformador de sentido, que pode potenciar construções da realidade diferentes daquelas que o *habitus* (enquanto elemento cognitivo), *à priori*, tinha definido. Contudo, aquela conscientização e cultura não são determinadas mecanicamente. A consciência desenvolvida em torno dos *inputs* sociais que a escola proporciona (e, por conseguinte, legitima) é oriunda do cruzamento histórico e empírico entre o controlo social e a distribuição estratificada, económica e política, dos grupos sociais (ibidem). O Estado democrático, segundo Justino (2012) é hiperseletivo durante a trajetória educativa das crianças e jovens a frequentar a escola pública, através da reprodução social de modelos de socialização pedagógica (Bourdieu, 1991), com os quais apenas alguns estão familiarizados, incorrendo em processos de retenção cumulativa e exclusão social.

Sob este fator, o currículo escolar tem uma dimensão fundamental na concetualização de políticas educativas que deve contrariar a *violência simbólica* adestrada à escola pública, face às disparidades inerentes àquela. A filosofia curricular assenta numa teoria curricular *classical heritage*[23], dado se configurar numa abordagem estreita a um conjunto de disciplinas clássicas, assente numa cultura mais conservadora e pouco flexível[24], em torno das das designadas 'disciplinas estruturantes', face à apologia ao 'conhecimento poderoso' (Young, 2007) que vigora na escola. Mais ainda, o processo educativo não é amplamente configurado sob a escassez de territorialização do conhecimento, sob o prisma nacional (global) para o local (específico), o que castra o processo de significação intelectual entre o estudante e o conhecimento e, nesse sentido, o processo formativo, sobretudo em tempo de transnacionalização, onde as especificidades devem constituir o elemento diferenciador e, nesse sentido, potenciador de vantagens competitivas de uma Nação.

A congregação de semelhanças auxilia a concertação como estratégia de desenvolvimento, mas não deve padronizar a ação político-pública dos países, em função de projetos (também) internacionalmente hegemónicos. Este é, para mim, um dos maiores desafios que Portugal atualmente enfrenta, sobretudo pela sua atuação política em função da União Europeia. Compete às entidades políticas responsivas, alicerçadas em profissionais que trabalhem esta temática, intender na defesa dos interesses políticos e sociais do seu país, num contexto de *interconectividade* com os restantes parceiros internacionais, mas não sob uma *ultradependência* financeira e decisória, em termos políticos e, concomitantemente, educacionais.

2. Referências Bibliográficas[25]

- Almerindo Janela Afonso. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 37, 2001, 33-48;

[23] Adamson & Morris, 2007: 264.
[24] O que se veio a incrementar com as Metas Curriculares para as disciplinas.
[25] Fontes primárias referenciadas ao longo do texto, bem como referências explicitadas sob dupla referenciação do autor efetivamente lido.

- Andreia Nunes. Na semiperiferia do sitema-mundo: Portugal e a "Modernização", 2013. Acedido em file:///C:/Users/User/Desktop/WP_32_AN2.pdf;
- Anthony Sweeting. Comparing Times. In: M. Bray; B. Adamson & M. Mason, 2007. Comparative Education Research. Approaches and Methods. 145-164. Hong Kong. Comparative Education Research Centre;
- António Teodoro. A Construção Política da Educação. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento, 2001;
- Bernd Zymek. Domination, Legitimacy and Education: Max Weber's Contribution to Comparative Education. In: J. Schriewer, 2000. Discourse Formation in Comparative Education,133-152;
- Boaventura de Sousa Santos. Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. ANÁLISE SOCIAL (XXI), n.º 89, 1985, 869-901;
- David Justino. O sentido de futuro na política de educação. In: M. L. Rodrigues & P. D. Silva, 2012. Políticas Públicas em Portugal. INCM;
- Gita Steiner-Khamsi. Tranferring Education, Displacing Reforms. In: J. Schriewer, 2007. Discourse Formation in Comparative Education. 155-188;
- Fernando Rosas. A Revolução Portuguesa de 1974/75 e a Institucionalização da Democracia. In: Manuel Loff e M. da Conceição Meireles Pereira, 2006. Portugal: 30 anos de Democracia (1974-2004), 15-36. Porto: Editora da Universidade do Porto;
- Madalena Mendes. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. DIALOGIA, n.º 6, 2007, 107-117;
- Maria de Lurdes Rodrigues. Os desafios da política de educação no século XXI. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 68, 2012, 171-176;
- Maria do Carmos Gomes & Alexandra Duarte. Políticas públicas de educação e formação. In: M. L. Rodrigues & P. D. Silva,2012. Políticas Públicas em Portugal. INCM;
- Maria Rollo. Portugal e a Reconstrução Económica do Pós-Guerra. O Plano Marshall e a economia portuguesa dos anos 50. Lisboa. Ministério dos Negócios Estrangeiros (Instituto Diplomático), 2007;
- Max Weber. A política como vocação. In: M. Weber, 1968. Ciência e Política: duas vocações. 55-122. Berlim. Dunker & Hunblot;
- Michael Apple. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: L. A. O. Gonçalves, 2003. Currículo e políticas públicas. 127-148. Belo Horizonte. Autêntica Editora;
- Michael Crossley & Keith Watson. Comparative and International Research in Education. Globalisation, contexto and difference. New York: Rotledge Falmer, 2004;
- Michael Young. Para que servem as escolas?. EDU. SOC. CAMPINAS, n.º 28, 2007, 1287-1302;
- Paul Willis. Aprendendo a ser trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991;
- Pierre Bourdieu. Estruturas sociais e estruturas mentais. TEORIA & EDUCAÇÃO, n.º 3, 1991, 113-119;
- Tim Moore. Finnish Education System, 2008. Acedido em http://archive.niassembly.gov.uk/io/research/2008/4608.pdf;

- Valter Lemos. A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão. CIES E-WORKING PAPERS, 2014, 1-49;
- Yang Rui. Comparing Policies. In: M. Bray; B. Adamson & M. Mason, 2007. Comparative Education Research. Approaches and Methods. 241-262. Hong Kong. Comparative Education Research Centre;
- Yasemin Soysal & David Strang. Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *AMERICAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION*, n.º 62, 1989, 277-288.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

12

Ideologias, Valores e Educação

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Pedagogias dos séculos XIX e XX: reflexos na sociedade atual portuguesa

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro, Luís Manuel Pinto Castanheira

Departamento de Português do Instituto Politécnico de Bragança, Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, Instituto Politécnico de Bragança

Escola Superior de Educação, Bragança, eseb@ipb.pt

Resumo:

Refletiremos sobre como determinados valores e ideologias se repercutem no sistema educativo e na sociedade portuguesa atual. Para tal faremos uma abordagem diacrónica, em que evidenciaremos figuras que marcaram a história da educação em Portugal, nos séculos XIX e XX. A forte influência da Escola Nova fez-se sentir em Portugal durante toda a 1.ª República e mesmo durante o período do Estado Novo. Os ideais dos seus principais precursores mantiveram-se sempre no horizonte, até aos nossos dias. (Destacaremos: João de Deus Ramos) e Pedagogos como Dewey, Décroly, Ferrière, Freinet, Vygotsky, Bruner e Piaget, entre outros.

Título de secção (Times New Roman 12, negrito, numerado, alinhado à esquerda)

Texto da comunicação para apresentar em formato ORAL.

O texto deve ser escrito em Times New Roman 12, alinhamento justificado, espaço simples entre as linhas. Texto com um máximo de **30.000** caracteres.

I-Pedagogos do séc. XIX

A Educação tornou-se, em finais do século XIX, um dos temas dominantes do discurso de políticos, intelectuais e pedagogos. No ambiente pessimista finissecular, as preocupações em torno da decadência portuguesa eram pautadas por ideários de regeneração que assentavam no conceito de Homem Novo‖, enfatizando-se a ideia da valorização do Ensino e da Educação como instrumentos decisivos na sua formação.
À entrada no novo século (XX), uma revolução de mentalidades estava em vias de acontecer, razão pela qual, veio a ser designado como o século da Criança. Era preciso construir uma sociedade, mais culta, mais alfabetizada, em que os valores do respeito pelo outro se destacassem. A forte influência da Escola Nova fez-se sentir em Portugal durante toda a 1.ª República e mesmo durante o período do Estado Novo, continuando

os seus percursores a serem revisitados, na atualidade, pelos diversos agentes educativos.

1.1João de Deus Ramos: o conciliador entre continuidade e inovação

João de Deus Ramos, o terceiro filho do poeta pedagogo João de Deus e da professora Guilhermina Battaglia, nasceu a 6/4/1878 e foi criado num ambiente familiar marcado por valores humanistas de cultura e empenhamento cívico. Cedo começou a conviver com figuras destacadas das Letras e da Cultura que frequentavam o círculo dos seus pais, centrado à volta do estudo e da discussão da *Cartilha Maternal* e das técnicas de leitura e escrita das primeiras letras.

Órfão de pai aos dezassete anos, ―assume a chefia da família e prepara-se para continuar a missão ideal que assumira o Poeta-educador: cuidar da educação do povo e da criança portuguesa. (*Associação dos Jardins- Escolas João de Deus*, s./d.: 1)

Um ano depois, em 1897, iniciou os estudos na Universidade de Coimbra, onde entre 1897 e 1902 cursará Direito. É aí que conhece aquele que viria a ser o seu companheiro dileto na longa e empenhada luta cívica em prol da Educação e da Instrução populares, João de Barros, tendo ambos pertencido à mesma república. Com efeito, João de Deus Ramos não dará uso ao curso de leis, enveredando por outro rumo, que terá por objetivo principal a construção do Homem Novo que se proclama com o advento da 1.ª República.

Tendo vivido e crescido num ambiente familiar compreensivo e de total respeito pela Infância, tendo presenciado o entusiasmo com que os seus pais se tinham empenhado na alfabetização das crianças e dos adultos e na formação para lecionar pelo seu método, Ramos herdou, deste ambiente familiar, todos os elementos para continuar a missão educativa iniciada pelo seu pai: instruir o povo e preparar professores para um Ensino que posteriormente se desdobrou em diferentes atividades.

A vida e obra de João de Deus Ramos e de seu pai devem ser encaradas em inter-relação (Raposo, 1985: 5). "Entre muitas qualidades, herdadas do seu pai, manifestava um elevado amor pela infância e um profundo idealismo educativo, consagrando-se de forma mais intensa à missão nobilíssima de instruir" (Raposo,1985: 6).

Os objetivos de cidadania a que João de Deus Ramos se propôs e os meios para os concretizar marcarão um percurso repartido por três linhas de atuação:

1.ª-a ação política, propriamente dita, desenvolvida no quadro da militância republicana que incluiu o desempenho de relevantes cargos políticos;2.ª- a ação cívica, em prol da elevação do povo, através de escritos (livros e artigos na imprensa e de conferências) e 3.ª- a ação pedagógica, em torno da Cartilha Maternal e do Método João de Deus, da concretização do projeto das Escolas-Móveis, da criação do modelo português dos Jardins-Escola e da fundação de uma Escola Nova portuguesa (o Bairro Escolar do Estoril) (Nóvoa, 2003: 1151).

João de Deus Ramos morreu a 15/11/1953, com setenta e cinco anos de idade, depois de se ter dedicado durante 52 anos à Educação, sempre acompanhado de um espírito renovador: renovar a Sociedade, a Política, a Cultura e a Economia, através da Educação. Foram, como veremos, anos difíceis, que Ramos conseguiu marcar com o signo da mudança e só serão devidamente compreendidos se os integrarmos no contexto político e educativo da época.

1.2 Ação Política e Cívica

O empenhamento político de João de Deus Ramos, apoiado numa atitude de responsabilidade cívica, resulta da necessidade da consecução do objetivo que perseguia: a promoção cultural do povo. A sua opção pela causa republicana é compreensível à luz do contexto político, social e cultural que marcou o final do século XVIII, de que sobressaem as crises política e económica, numa sociedade marcada por um profundo atraso educativo e cultural. (82,4% da população portuguesa era analfabeta em 1878) (Carvalho,1986: 614). Este conjunto de fatores conduziria a uma grave crise de identidade nacional que afetaria o país, em geral, e o regime monárquico, em particular, dando alento aos ideais redentores defendidos pelo republicanismo.

É neste ambiente que se forma a sua personalidade e carácter cívico, que o levarão à opção pela intervenção política e social e em que adere aos ideais republicanos, pelos quais se baterá, assumindo cargos públicos de destaque.

Já integrado no âmbito da *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus*, realizou várias conferências por todo o país sobre o método do seu pai. Promoveu, ainda, conferências relacionadas com o Ensino Primário, o analfabetismo, a legislação escolar e a Criança, algumas das quais tiveram lugar no Museu João de Deus.

Além de conferencista, foi diretor da 1.ª e 2.ª séries da revista: *A Instrução do Povo*, escrevendo alguns artigos e recensões críticas.

Logo após a implantação da República, foi Chefe da Repartição Pedagógica, demitindo-se a 17/3/1911, por não poder suportar a incoerência da política educativa do Estado.

Ramos trata desta situação num livro que posteriormente escreveu, em parceria com João de Barros.

Em 1913, foi deputado por Lamego e, em 1915, por Alcobaça, tendo feito algumas intervenções, em especial na sessão de 29/8/1915 na Câmara de Deputados sobre a Lei Orçamental do Ministério da Instrução Pública de então.

Neste discurso criticou a lei referida que propunha que não se estabelecessem escolas móveis onde já existissem escolas fixas e, depois de apresentar as diferenças dos objetivos de uma e outra escola, salientou que as escolas móveis tinham como finalidade desenvolver a economia, a sociedade e a política, através da alfabetização de adultos e crianças.

No seu livro: *O Estado Mestre-Escola*, diz a este propósito:

> A criação do Ministério da Instrução Pública, tendo arredado os respetivos serviços burocráticos da superintendência do Ministério do Interior, não trouxe nenhuma vantagem (…) Que era pois indispensável fazer-se? Transformar o ministério da instrução em Ministério da Educação Nacional. Mudança de rótulo, apenas? Não. Era preciso alargar a jurisdição do Ministério. Além dos estabelecimentos de ensino que lhe estão subordinados, deviam pertencer-lhes também os institutos de assistência pública, designadamente aqueles onde se ministra qualquer espécie de educação (…) (Ramos, 1924: 17).

Para além de parlamentar, João Ramos foi também Governador Civil do distrito da Guarda, em 1912, e do distrito de Coimbra, em 1913. Em 1920 foi Ministro da Instrução Pública e em 1925, Ministro do Trabalho. Como Ministro da Instrução Pública, propôs uma nova reforma educativa, mas a sua ideia não chegou a concretizar-se, como ele mesmo o haveria de confirmar, quatro anos depois, no seu livro: *O Estado, Mestre-Escola*, quando reescreve parte de uma entrevista concedida, em Novembro de 1820, ao jornal *O Século*, depois de ter deixado o governo de que fez parte.

Mostrando-se profundamente desiludido com as reformas educativas, pela sua falta de organização e coerência, afirmava: ―Nenhuma, porém até hoje obedeceu a um plano de conjunto que tivesse por base essencial o estudo das qualidades próprias, bem definidas, e as condições históricas, bem demarcadas do povo português (Raposo, *op. cit*.: 6).

Nas atividades de cariz político e cívico, como noutras, esteve sempre presente em Deus Ramos a preocupação com o povo e com a Criança. Em relação ao povo, para além da preocupação alfabetizadora, regulamentou a emigração, fez obras nos hospitais e uma campanha de proteção à indústria vidreira, então em crise para ajudar os operários. A preocupação pela Criança esteve sempre presente nas suas atividades. Achava necessário afastá-la de determinados meios pouco adequados a proporcionar-lhe um adequado desenvolvimento biológico, psíquico e moral (Chá-Chá, 2009: 126).

Ramos redigiu algumas obras, mas sobre a sua prática pedagógica escreveu pouco. Em 1901, publicou o *Guia da Cartilha Maternal: Prático ou Teórico ou Arte de Leitura*, pela Imprensa da Universidade de Coimbra. O Pedagogo dedicou esta obra à *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, o que permite verificar o seu empenho na *Associação*. A parte prática contém as lições da *Cartilha Maternal*, completada pelas cartas de João de Deus a Henrique Neves - editadas no jornal *Novidades*, de Março a Julho de 1879. Na parte teórica, faz uma exposição sobre a originalidade e o espírito da *Cartilha Maternal*, que não é mais que uma assimilação de textos dispersos em algumas obras: *Cartilha Maternal, Cartilha Maternal e o Apostolado, Cartilha Maternal e a Crítica* e *Prosas*.

Em 1902, editou *Os Altos Princípios do Método de João de Deus*, em Coimbra, na Imprensa da Universidade. No preâmbulo deste livro, após uma referência a seu pai, como poeta, fala da *Cartilha Maternal*, dizendo que foi a obra mais querida do seu progenitor. Refere ainda as polémicas egoístas dos falsos apóstolos, que segundo ele eram mais acentuadas na defesa das suas ideias pedagógicas do que em verdadeiros interesses educativos.

Consequentemente, a *Cartilha Maternal*, que tinha sido oficializada e aclamada publicamente foi excluída do Ensino Oficial, um mês antes da morte de João de Deus e, segundo Deus Ramos, foi essa a causa da sua morte: Ramos mostra-se decidido a lutar pela mesma causa, afirmando: "As suas grandes obras é que não morreram; não podem morrer…porque são a verdade e como ele dizia, ainda que se possa abafar, não se extingue!" (Ramos, 1902: VIII-XIII).

Ramos acrescenta que, embora a obra literária de seu pai tenha sido excluída do Ensino Oficial, ela continua a ser a preferida no Ensino Primário. Como tal, o principal objetivo desta obra de Ramos é afirmar os objetivos da educação que mais racional e prontamente podem e devem fazer com quer desapareça o analfabetismo em Portugal. (Ramos, *op. cit*.: XV). O autor expõe, na obra atrás referida, os objetivos gerais do método do seu pai, que resumimos nos dois pontos seguintes:

1.º- O ensino da leitura deve ser absolutamente lógico e racional;

2.º- A lei fundamental da verdadeira *Arte da Leitura* é a análise da fala, aplicada à ortografia.

Em 1905, como Diretor da revista *Instrução do Povo* escreveu: *O Grande Marquês de Pombal - a favor do monumento e Proposta de Lei*. Um ano depois escreve: ―*Um projecto de Lei - As Escolas Móveis subsidiadas pelo Estado*.

Em 1909, publicou na imprensa da Universidade de Coimbra: *Prosódia Portuguesa*. Este livro consiste num estudo das regras e dos valores da linguagem falada e da sua relação com a linguagem escrita. Portanto, é uma sistematização do

pensamento de João de Deus e, em nosso entender, uma atualização das regras da língua portuguesa que já antevira o seu pai.

Em 1911, João de Deus Ramos, trouxe à estampa, juntamente com João Barros, *A Reforma da Instrução Primária*. Como anteriormente vimos, Ramos foi Chefe da *Repartição Pedagógica* e enquanto desempenhou este cargo foi convidado pelo Ministro do Interior, António José de Almeida, para, com João de Barros, o então Diretor da Instrução Primária, redigirem o Projeto de Reforma da Instrução Primária.

Este projeto foi elaborado com a colaboração de três ex-diretores das Escolas Normais (um de Lisboa, um do Porto e um de Coimbra) e dois inspetores (um da Primeira e outro da Terceira Circunscrição Escolar) e foi entregue ao Ministro do Interior. Este tinha garantido que o projeto seria apresentado ao Conselho de Ministros, tal como havia sido concebido, com exceção dos artigos relacionados com a descentralização administrativa. No entanto, o Decreto de 29/3/1911 publicou a Reforma do Ensino Primário, adulterando o texto original.

Perante este facto, Ramos e Barros sentem-se ofendidos, demitem-se do seu encargo e escrevem o livro: *Sobre a Reforma da Instrução Primária*, como uma necessidade de esclarecer a opinião pública sobre o que se tinha passado.

A Educação em Portugal perdia, deste modo, mais uma oportunidade, pois o projeto apresentado era inovador e vinha ao encontro dos problemas existentes no Ensino, que exigiam soluções urgentes.

Em 1915, escreveu: *A Reforma do Ensino Normal - O Projecto de Lei. Discursos e Pareceres na Câmara dos Deputados*. Em 1920, em colaboração com o escritor Philéas Lebesgue, fez uma adaptação da *Cartilha Maternal* ao francês intitulada: *A, B, C maternelle- art de lecture*.

Em 1924, publicou também: *O Estado Mestre-escola e a Necessidade das Escolas Primárias Superiores*.

Este tema já havia sido exposto em duas conferências: uma no dia 8 de Abril de 1924, em Lisboa, na sede da sociedade de Geografia e outra no dia 18 de Maio do mesmo ano, na Universidade Livre. Diz Ramos que publicou o tema das conferências porque nele ―põe de pé e em ordem, algumas ideias úteis à solução do problema educativo português (Cf. Ramos, 1924).

Para Ramos, o problema educativo português era uma consequência das reformas educativas feitas até então. Por mais que se tentasse, ao longo da história, reparar erros educativos, essas retificações não tinham sido adequadas aos verdadeiros problemas da sociedade, porque nenhuma reforma até então obedecera a um plano conjunto que tivesse por base essencial o estudo das qualidades próprias, bem definidas e das condições históricas, bem demarcadas do povo português.

Segundo ele, o progresso do país dependia essencialmente dos programas e da organização escolar, da preparação dos professores, dos métodos e sistemas de ensino. Como tal, o Estado devia organizar e generalizar o Ensino Oficial e intervir diretamente. Ora, em seu entender, para formar uma democracia implantada pela República era fundamental organizar as escolas primárias, não só com o Ensino Elementar e o Secundário, mas também com o Ensino Primário Superior, entre um e outro. Isto é, na sua perspetiva, devia existir entre o **Ensino Primário Elementar** e o **Secundário**, o **Ensino Primário Superior**. Este devia ter como objetivo proporcionar a todos os cidadãos, sem exceção de nenhum, uma cultura rudimentar em letras e ciências. (Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 131).

Em 1940, trouxe à estampa: *O Analfabetismo nas Beiras*, tema que tinha sido apresentado no ano anterior ao *VII Congresso Beirão*. Neste texto, Ramos faz uma

análise histórica do ensino em Portugal, desde a primeira iniciativa de ensino das primeiras letras.

> A primeira aula pública que houve em Portugal foi inaugurada em 11 de Janeiro, de 1269 por D. Frei Estevão Martins, junto ao Mosteiro de Alcobaça para o ensino das primeiras letras, gramática, lógica e teologia para quem lá quisesse aprender - até à criação da escola oficial em 1772 e depois até aos anos quarenta do século XX (Ramos, 1940: 3).

Tendo por referência a fundação da primeira escola (1269), Ramos afirmava que a cultura portuguesa, ao longo daqueles 680 anos, tinha caminhado com muita lentidão "porque o Estado, em vez de tomar consciência da realidade, tem enveredado por iniciativas utópicas, fazendo reformas —sem prévia organização construtiva, tornando-se precário na sua aplicação por não haver escolas, nem professores em número suficiente, nem dinheiro para lhes pagar" (Ramos,*op. cit*.: 3-4).

Foi assim que, segundo sua opinião, o analfabetismo não se extinguiu em Portugal, em especial nas Beiras e noutras regiões do interior e o progresso do país era rudimentar, devido a um investimento educativo não realista. Para Ramos, o desenvolvimento e o progresso do país dependiam da Educação e, como tal, era necessário saber investir, tendo presente que os problemas da sociedade não se resolviam de outra forma.

Como consequência, em 1930, 67,5% da população portuguesa era iletrada e nos distritos das Beiras (sobre os quais este seu estudo se debruça em particular) a taxa de analfabetismo subia até aos 80,1%, sabendo ler, apenas, uma terça parte da população.

Como republicano que era, Deus Ramos concebia a alfabetização como a base primordial para elevar o nível cultural e mental do povo. Ao valorizar o homem, acreditava que se fomentava, simultaneamente, a economia do país, porque a indústria exigia cada vez mais do operário que fosse um trabalhador esclarecido. À imagem do seu pai, considerava que saber ler constituía a forma mais eficaz de comunicabilidade e dignificação do homem.

Para Ramos, a preparação e cultura geral de quem ensina não podem ser escassamente rudimentares; é que a organização da Escola Primária da sua época era muito defeituosa, sendo os seus principais erros atribuir a um só professor a lecionação de quatro classes, muitas vezes com mais de trinta alunos. Para solução destes problemas propôs ao Ministro da Educação Nacional as seguintes soluções:

> 1.ª que os postos escolares sejam cuidadosamente instalados, com verdadeiras escolas elementares (…)
>
> 2.ª que a regência respectiva seja entregue a professores diplomados(…) além da prévia habilitação pedagógica.
>
> 3.ª que aos regentes da escola seja atribuída uma remuneração condigna, nunca inferior a quatrocentos e cinquenta escudos mensais (Ramos, *apud* Chá-Chá, *op. cit*.: 132).

Em 25/2/1939 fez uma conferência, no Porto, em defesa da educação infantil a convite da *Liga Portuguesa de Profilaxia Social*. O tema desenvolvido foi: *A Criança em Portugal antes da Escola Primária*, que em 1940, haveria de ser publicada em livro pela Bertrand. Esta obra, embora pequena em tamanho, é um documento de grande

valor porque nele encontramos parte do seu pensamento pedagógico acerca dos Jardins-escola.

Nela, após uma reflexão sobre a lamentável situação da Infância portuguesa, muito ignorada e sem um ambiente educativo próprio, na fase mais delicada da sua vida, o autor faz referência a alguns pedagogos, como Pestalozzi, Fröbel, Décroly, Montessory, Claparède, Lombardo, Radice e William James. Esta primeira parte do livro prova a sua vasta cultura pedagógica e a sua simpatia por estes autores.

Contudo o modelo de Jardim-escola preconizado por Deus Ramos é uma aplicação do espírito e da doutrina da *Cartilha Maternal* para crianças dos quatro aos oito anos de idade, não desprezando outros métodos e processos adaptáveis à realidade portuguesa.

Em 1948, a Bertrand edita a sua obra: *O Livro da Capa Verde para Gente Moça, Seleta Infantil,* escrita em parceria com Jaime Lopes Dias. Esta publicação consiste numa seleção de textos de autores portugueses, sobre temas relacionados com feitos heroicos dos portugueses. Citaremos alguns títulos: A "Padeira de Aljubarrota", "Os Lusíadas", "Camões", entre outros.

Para além das obras e intervenções escritas, atrás mencionadas, Ramos foi também colaborador de alguns jornais e revistas de Educação. Escreveu esporadicamente nos jornais: *O Académico Figueirense*: *Mensário Educativo, Instrutivo e Recreativo 152*, *O Amigo da Infância: Amigo da Verdade e da Infância* 153 e nas revistas: *A Higiene Popular* 154 e *A Escola Nova* 155.

A sua participação nesta última publicação é mais uma prova do interesse deste pedagogo pelo movimento da *Escola Nova*, então vigente em Portugal.

1.3- Ação Pedagógica

A publicação das primeiras estatísticas de Educação na década de 70 do século XIX, o *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, pôs a nu o panorama educativo, suscitando críticas e preocupações, no sentido de alterar a situação vigente.

Casimiro Freire, associado a outros correligionários políticos e beneméritos, inspirado na tentativa nórdica das escolas itinerantes, tomou a iniciativa de criar, em 1882, a *Associação das Escolas Móveis*, um empreendimento privado que visava combater o analfabetismo e compensar a ineficiência das instituições monárquicas, usando como instrumento didático a *Cartilha Maternal* de João de Deus. João de Deus Ramos uniu-se a este esforço filantrópico e educativo e, juntamente com João de Barros, promoveu a criação de mais algumas escolas móveis.

Ramos apercebeu-se, no entanto, das suas limitações, pois estas escolas não só não conseguiam alcançar o objetivo da rápida redução de analfabetismo, como também não proporcionavam o aprofundamento educativo desejado. Segundo ele, não bastava ensinar a ler e a escrever, era também preciso educar. Desta forma, em 1907, alterou os estatutos da *Associação de Escolas Móveis*, acrescentando-lhes a missão de promover a Educação infantil, através da criação de *Escolas-Maternais* e, no ano seguinte, esta associação passou a designar-se por *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus – Bibliotecas Ambulantes e Jardins-escolas.*

João de Deus Ramos propôs-se fazer assentar no método de leitura paterno uma intervenção educativa global, tanto junto dos adultos, como da Primeira Infância, criando, então os Jardins-escola, intervenção educativa que era complementada, do ponto de vista cultural, pelas Bibliotecas Ambulantes, que se apresentavam como instrumentos de promoção de cultura junto aos novos alfabetizados.

A 8/11/1908, foi eleita uma Comissão Auxiliar das Escolas Móveis, em Coimbra, e, a 21 desse mês, esta reuniu e apresentou, à Câmara Municipal da mesma cidade, o projeto de construção do primeiro Jardim - escola, da autoria do arquiteto Raúl Lino, para obter a sua aprovação e a concessão do terreno para construção, que viria a ser cedido gratuitamente pela Câmara (Cf. Gomes, 1977:51).

A par da cedência do terreno, várias entidades contribuíram entusiasticamente na angariação de fundos para a construção do primeiro jardim-escola, e de um modo especial o *Orfeão Académico de Coimbra*, que realizou vários saraus, sob a iniciativa de António Joyce e de Isidro Aranha, por várias cidades do país.

A 7/4/1909, Casimiro Freire reitera a importância do *Método de João de Deus* e da necessidade de criar escolas-maternais, ou jardins-escola, baseadas no seu método e, dois meses depois, a 2/6/1909, a Assembleia Geral da *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus* elegia uma Comissão de propaganda dos jardins-escola.

A partir daí, começa a sentir-se a necessidade de dar carácter mais fixo, mais amplo e mais perdurável à obra de Instrução levada a cabo e, em 1911, João de Deus Ramos funda em Coimbra, o primeiro jardim-escola João de Deus.

A inauguração do primeiro jardim-escola foi um acontecimento de bastante relevo para a pedagogia nacional e para a sociedade, que o acolheu de forma entusiástica. João de Barros, amigo dileto de Ramos, escreveu um artigo sobre a sua inauguração e, através dele, temos a notícia da importância deste acontecimento:

> Mas o que mais me impressionou nesse dia foi o acolhimento de entusiasmo que o Jardim-escola teve por parte do povo, para quem ele se construiu, do povo que sabe e sente, que a ideia fundamental que presidira à fundação daquela casa fora simplesmente esta: dar às classes populares, as únicas ainda sadias e fortes no país, educando-lhes os filhos, mais uma possibilidade de ressurgimento e de progresso (…) ela é uma tentativa absolutamente nova, absolutamente original; e o seu nome, inédito na terminologia pedagógica, logo o indica. Já não são simplesmente as velhas salas de asilo, que nos fazem esquecer a Escola de Coimbra; mas os próprios Jardins-de-Infância da Suíça, onde a educação é tão bem orientada, tão apropriada ao espìrito infantil (…) João de Deus Ramos (…) foi verdadeiramente um criador, pela primeira vez em Portugal, temos uma escola infantil, digna desse nome, e melhor, pela orientação que exemplifica e realiza, do que as escolas estrangeiras do mesmo grau (Rodrigues e Martins, 2010).

Este excerto permite-nos verificar que a inauguração deste jardim-escola deu um novo alento às classes populares que ainda tinham os seus filhos sem uma escola infantil. Além do mais, esta escola é nova, original e genuinamente portuguesa.

Este primeiro jardim, no primeiro ano de funcionamento, só esteve aberto três meses, de Abril, até Julho, com o ―objetivo de proporcionar a primeira experiência do novo ensino, que, desde logo se mostrou excecional (Raposo, *op. cit*.: 17).

Nele seria construído um Jardim-escola João de Deus e o Museu João de Deus que perduraram até aos nossos dias.

Para esta realização, Ramos inspirou-se nos princípios pedagógicos do seu pai, o que justifica a designação: *Jardins-escola João de Deus*.

A fundação do primeiro jardim-escola deu à *Associação* como que um novo rumo, pelo êxito adquirido. Com o sucesso obtido com a sua fundação, a *Associação de Escolas Móveis* estava, cada vez mais, decidida a instituir jardins-escola, o que, aliás constituiu já a concretização de um dos seus objetivos.

Em 15/12/1912, foi promulgada uma carta de lei que concedia gratuitamente à *Associação das Escolas Móveis*, um terreno em Lisboa, com 5100 metros quadrados, na Avenida Álvares Cabral, tendo-se obtido a posse deste dois meses depois, a 6/7/1912.157

Em Outubro de 1914, foi inaugurado o jardim-escola da Figueira da Foz: construido a expensas da Misericórdia, por iniciativa do seu Provedor, o Visconde da Marinha Grande, a qual era proprietária do terreno e do edifício. Porém, a decoração e as instalações (aspetos muito importantes para Ramos, foram custeados pela *Associação*, que depois também tomou a seu cargo a sua manutenção e funcionamento. (Chá-Chá, *op. cit.:* 138).

Dois meses depois, foi inaugurado um outro jardim-escola, em Alcobaça. O terreno foi cedido pela Junta de Freguesia, por iniciativa do deputado Afonso Ferreira, que contribuiu, quase na íntegra, com a verba necessária para a construção.

Entretanto, as obras do quarto jardim-de-infância, na Avenida Álvares Cabral, iam para a frente, uma vez que a *Associação* tinha o terreno oferecido pelo Estado (pela lei de 15/5/1912). Este jardim-escola e o *Museu João de Deus* constituem, no seu conjunto, a realização de uma escola-monumento, à qual estavam associados alguns dos maiores vultos da arte e cultura da época, como, por exemplo: João de Barros, Raúl Lino, Afonso Lopes Vieira, entre outros.

Ambos os edifícios foram construídos com fundos da Associação, legados, etc. A inauguração deste jardim quarta realização e primeira na capital foi em julho de 1915 e é visto como uma promessa nova, semelhante à de João de Deus há quarenta anos (Chá-Chá, *op. cit*.: 145).

Em Dezembro de 1917, a *Associação* solicitou, de novo, à Câmara Municipal de Lisboa que lhe fosse concedido terreno para construir um jardim-escola próximo do Jardim de Alcântara, já que não podia ser no próprio jardim, mas em vão, apesar de Lisboa ter apenas um Jardim e precisar, no entender da Associação precisar pelo menos de cem (Gomes, a*pud* Chá-Chá, *op. cit*.: 146).

Também nesta altura, a realização de projetos educativos tornava-se difícil, não nos esqueçamos que estamos na Primeira República, a seis anos da sua implantação, que prometera investir na Educação para o progresso do país, mas nada foi concretizado.

Entretanto, a *Associação* e Deus Ramos teriam de esperar pelo *Estado Novo* para fundar outro jardim-escola, não em Lisboa, como pretendiam, mas sim em Alhadas, tendo começado a funcionar em Novembro de 1927.O edifício pertencia à *Associação de Instrução Popular da Figueira da Foz* e foi construído por um testamento de um benemérito da localidade que quis doar o terreno.

Após nove anos, foram construídos outros dois jardins-escola, um em Leiria, outro em Castelo Branco. Ambos inaugurados em 1936.

Passados vinte e cinco anos da sua existência, a *Associação* só conseguiu pôr em funcionamento sete Jardins-escola, o que, apesar de ser já uma obra relevante não coincidia com os objetivos da *Associação dos Jardins-escolas*.

Uma proposta de lei de 1937 extinguiu o Ensino Infantil do Ensino Oficial, afirmando que era dever do Estado. Essa proposta de lei reconhecia as vantagens e até a necessidade da Educação Infantil e, apesar disso, as escolas infantis foram extintas.

E foram-no fundamentalmente por dois motivos: em primeiro lugar, porque, como o mostram os dados estatísticos (…) o ensino infantil, atingindo menos de 1% das crianças em idade de escolaridade infantil, não passava de uma «ficção» e porque transformá-lo em realidade que atingisse toda a população infantil, «como seria justo» seria um encargo incomportável para o erário público (Gomes, 1977: 93-94).

Em Maio de 1943, foi inaugurado o 8.º jardim-escola, em Viseu, que graças à iniciativa e empenho do Coronel Armindo Girão. Em 10/2/1946, a Assembleia Geral da *Associação das Escolas Móveis e Jardins-escolas João de Deus* aprovou novos estatutos, passando a chamar-se *Associação de Jardins-Escolas João de Deus* e assumindo como objetivo prioritário:

Fundar, dirigir e manter Jardins-Escolas, com o objetivo principal de realizar e generalizar um modelo português de escola infantil, segundo o espírito e a doutrina da *Cartilha Maternal* para abrigo, educação e ensino de crianças de ambos os sexos, desde quatro a oito anos de idade (Gomes,*op. cit*: 96).

Respondendo a esta necessidade, a *Associação* encontrou em Mortágua um benemérito que, além de doar o terreno para a construção do edifício, ofereceu também uma quinta no terreno circundante e custeou, com o auxílio do Estado, a sua construção. Este jardim foi inaugurado em Janeiro de 1948. Um mês mais tarde foi inaugurado outro, em Chaves, iniciativa local e sob o estímulo de Artur de Carvalho, reitor do liceu flaviense. Contudo não começou a funcionar num edifício apropriado porque as suas instalações exigiam (como já vimos em momento anterior) ―um traçado arquitetónico próprio (que) facultará a todo o movimento escolar (Jardins- Escolas João de Deus, 1956: 29).

Em Fevereiro de 1951, foi inaugurado no Porto o 11º jardim-escola. A sua realização deveu-se à *Liga Portuguesa de Profilaxia Social*, presidida por Emídio António Magalhães e Gil da Costa. Devido às suas instalações foi considerado um dos melhores e mais amplos edifícios da *Associação*.

Após esta descrição de onze jardins-escola, postos em funcionamento ao longo de 42 anos, acrescentamos que até 1953, não foi inaugurado mais nenhum. Também admitimos que os jardins-escola da *Associação* não teriam tido o êxito que tiveram em Portugal se não fosse o espírito de cooperação social, que fomos referindo.

Embora os jardins não tivessem parado de aumentar, esta quantidade não satisfazia Deus Ramos, tendo em conta que existiam ainda tantas crianças abandonadas.

Não é por acaso que Ramos se questionava :

> Como pelas ruas das cidades, pelas estradas da província, pelos caminhos dos montes e das aldeias, a criança portuguesa continua sem o abrigo e sem a assistência espiritual que devia ter, mais se impõe a criação e generalização da escola infantil (dos Jardins-escola principalmente nos meios mais populosos.
>
> Mas quem se opõe? (…)
>
> A rotina, a famosa rotina, o mesmo espírito de conservantismo sediço que emperrou a generalização da escola popular até à época dos enciclopedistas (Ramos, 1940: 22).

Com base neste excerto podemos facilmente concluir que os jardins-escola não se expandiram, nem foram de fácil concretização, fundamentalmente porque havia no nosso país, uma aversão à novidade, idêntica à sentida relativamente ao Ensino Popular, até fins do século XVIII, e estávamos já no século XX.

Com efeito, não foi fácil para Deus Ramos fazer triunfar as suas ideias, pois elas encontraram um ambiente de grande instabilidade política. Embora o seu ideal fosse ver jardins-escola implantados por todo o país, à data da sua morte, a 15/11/1953, só tinha conseguido abrir onze. Mas, nem por isso a sua obra é menos digna de reconhecimento e apreço.

A realização deste projeto viria a constituir um dos raros exemplos bem sucedidos no campo da educação infantil, com continuidade até aos nossos dias, em que atinge mais de trinta unidades escolares. Mas a sua importância ultrapassa a dimensão quantitativa e a longevidade, "relevando do facto de se ter tratado da criação do modelo português de escola pré-primária, em que pela primeira vez se vai dar atenção a todos os aspectos pedagógicos, alguns deles intimamente relacionados com a fisionomia arquitectónica (…) (luz doseada, decoração sóbria, ausência de corredores, etc…)" (Nóvoa, *op. cit*.: 114).

De acordo com os seus princípios pedagógicos, Deus Ramos afirmava que os jardins-escola deviam estar abertos a todas as crianças, ter um ambiente acolhedor, ter capacidade inovadora e respeitar os valores da cultura portuguesa para renovar a escola para a Infância, no nosso país e deu continuidade a estas ideias, empenhando-se, em 1928, na criação de uma Escola Nova, portuguesa, o Bairro Escolar do Estoril, um projeto ambicioso, inspirado na então muito conhecida École des Roches (1899), do sociólogo e educador francês E. Demolins (1852-1907).

Apesar deste projeto se filiar num movimento pedagógico internacional, Ramos procuraria, mais uma vez, salvaguardar a identidade nacional, manifestada, por exemplo, na conceção arquitetónica, inspirado no modelo da ―casa portuguesa, da responsabilidade do arquiteto Raúl Lino, tal como tinha acontecido com os jardins-escola.

A atenção, prestada aos aspetos do ambiente educativo e do carácter nacional da Educação, foi acompanhada por outras vertentes, igualmente inovadoras, tais como a disciplina:

> A disciplina escolar tinha de ser diferente. A rigidez caserneira, empregada pela rotina para obrigar as crianças ao silêncio, à compostura, ao estudo, deveria substituir-se pela arte de educar, criando-se um ambiente de simpatia que aproxima as almas e as funde
>
> Em movimentos úteis e harmónicos. Quer isto dizer que em vez de se afirmar a disciplina na obediência passiva, era preciso afirmá-la na obediência ativa, ou mais explicitamente, na vontade aquiescente do aluno (Ramos, 1936: 5).

Em 13/8/1928, juntamente com João Soares, Virgínio Vicente da Silva e Mário Pamplona Ramos, fundou uma sociedade por cotas, chamada *Sociedade Promotora de Bairros Escolares, Ld^{a}*. Segundo os estatutos, ―O objetivo principal da sociedade é a instalação e exploração de uma nova organização colegial para educação da juventude, denominado o *Bairro Escolar do Estoril*, podendo porém, explorar qualquer outro ramo de comércio ou de indústria em que os sócios acordem (Ramos, *op. cit*.: 115).

Esta designação refere um novo colégio, idealizado por Deus Ramos, diferente, em termos de inovação pedagógica, que culminaria com uma nova conceção de Escola, com três graus de Ensino: Primário, Secundário e Comercial, onde era praticada a coeducação: ―Em 1930 existiam, nos três graus de ensino, 119 alunos: 79 externos- 46 do Ensino Primário, 24 do Ensino Secundário e 9 do Comercial; 40 internos-28 do Ensino primário, 9 do Secundário e 3 do Comercial (Chá-Chá, 2009: 134).

Como vemos, este novo tipo de Escola englobava o Ensino Primário, o Secundário e Comercial. Parece-nos uma continuidade dos jardins-escola ou uma concretização das ideias expostas no primeiro projeto da reforma republicana.

Já em 1913, Deus Ramos tinha falado da ―necessidade de colégios de Ensino Secundário em grandes quintas, com pavilhões e bairros escolares, aproveitando-se para isso a iniciativa particular (Ramos, 1924: 27).

> Ao redor dum edifício central, o qual eu desejaria que se assemelhasse o menos possível a uma caserna, reunindo a maior parte das classes e a biblioteca, imagino os pavilhões do liceu moderno. Grande novidade, mas novidade de fácil realização. Os laboratórios, aproveitando qualquer força motriz (…) A sala de ginástica, perto de um rio, ou bosque. E os alunos, reunidos em pequenos grupos viveriam à maneira de um pequeno pensionato inglês ou suíço. O pensionato generalizado sob a tutela dos professores seria o internato transformado em vida de família (Ramos, *op. cit*.: 27).

Desde a sua fundação, a 1/9/1928, até inícios de Janeiro do sétimo ano letivo (1936), para além de sócio, Ramos foi também diretor pedagógico do colégio. Apesar de algumas dificuldades iniciais, era notório o apreço social pelo colégio e o número de alunos crescia. A simpatia pelo novo colégio aumentava. Tudo fazia acreditar num êxito próximo (Ramos, 1936: 38).

No entanto, outras dificuldades foram surgindo e ―dá-se inevitavelmente o desencontro de soluções e, a todo o tempo, o espírito de rivalidade (Ramos, *op. cit*.: 59).

Após sete anos de intensa dedicação, também Ramos decide abandonar, com muita mágoa, o colégio: "Um colégio que eu organizei e dirigi durante sete anos letivos e que circunstâncias imprevistas me levaram voluntariamente a deixar nas mãos de outrem" (*Idem, ibidem*: 98).

Em 1936, Deus Ramos escreveu um livro intitulado: *Era uma Vez um Colégio*, contando a *História Progressiva do Bairro Escolar do Estoril* - gerência e contas- de Setembro de 1928 a Janeiro de 1936, apresentando as razões que o levaram a deixar o projeto educativo.

Seria interessante conhecer o pensamento pedagógico do autor, praticado neste *Bairro*, mas o livro apenas apresenta os dados da gerência colegial, as contas da *Associação* e os porquês dos conflitos ou de soluções não assumidas, como uma necessidade de se justificar perante uma sociedade que depositava nela inteira confiança.

Ele próprio diz que neste livro exclui o pensamento pedagógico que inspirou a iniciativa, mas há-de ser exposto desenvolvidamente em livro à parte porque reconhece ―que só historiando a questão sobre o aspeto administrativo conseguiria dar uma explicação cabal do que se passou. (Ramos, *op. cit*.: 6-7). Ramos resume a falência do projeto ao seguinte facto: "Era uma vez…uma sociedade de gente irrefletida que se abalançou a fazer um grande colégio…sem dinheiro (*Idem, ibidem*: 6-7)".

O colégio tinha um jornal denominado *O Jornal do Bairro do Estoril*, publicado entre 23/3/1935 e 7/7/1941. O artigo de apresentação era da autoria de Deus Ramos. No tempo em que ele foi diretor, participavam nele muitos alunos do ensino liceal. Uma conclusão que podemos retirar é que, embora Ramos tivesse abandonado o Colégio em 1936, o jornal continuou atividades, não sabemos, com certeza, até quando, mas, em 1941 (data da última edição) este ainda existia (Cf. Chá-Chá, *op. cit*.:135).

Nos jardins-escola, como vimos, aplicavam-se métodos e processos em conformidade com os princípios de pedagogia e psicologia nossos contemporâneos. Sendo os jardins uma continuação da educação familiar, os professores deviam tratar as crianças com amor.

Agindo deste modo e por métodos especiais próximos da individualidade de cada aluno, tendo em conta a sua idade, a sua condição social e as suas necessidades específicas, os educadores contribuiriam para o desenvolvimento integral da criança nas diferentes dimensões: sensorial, moral, cognitiva e física.

Nesta perspetiva, surgiu o *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*. Este curso começou a funcionar em Fevereiro de 1943, sucedendo como amplificação (…) aos cursos feitos para conhecimento e aplicação da *Cartilha Maternal*. (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 34) Este foi considerado por Deus Ramos, o primeiro Curso de Educadores de Infância do País, o que deu um grande impulso à educação pré-escolar e pré-primária‖ (*Associação de Jardins-Escolas João de Deus*, 1992: 1).

Em consequência desta fundação surgiu a necessidade de atualizar o nome da *Associação* e de diferentes estatutos consentâneos com os novos objetivos. Segundo os seus novos estatutos, a *Associação de jardins-escola* pretendia:

Realizar em cada ano letivo, um Curso Semestral de Didáctica Pré-Primária para habilitação ao magistério do ensino infantil e, em especial, dos Jardins-Escolas, abrangendo aulas teóricas e práticas dos métodos a adotar, designadamente de João de Deus, sob a regência de entidades competentes e escrupulosamente escolhidas (Gomes,*op. cit*.: 96).

É importante realçar que o *Curso de Didáctica*, embora fosse mais centrado na formação de professores para os jardins-escola, não excluía a preparação de outros professores para o Ensino Infantil. Compreendemos esta realidade se tivermos em atenção que em Portugal, naquela época não havia uma instituição específica que formasse professores para o Ensino Infantil, embora em 1936, fosse criada em Coimbra, a *Escola Normal Social*, que entrou em funcionamento um ano depois (1937) com 40 alunas.

Esta Escola tinha como objetivo formar assistentes sociais, preocupando-se com a formação das suas alunas para obras de assistência materno-infantil, que num certo sentido abrangia ―as funções de educadoras de infância (Gomes, *op. cit*: 98). O *Curso de Didáctica Pré-primária* era semestral e funcionava habitualmente de Janeiro a Julho, todos os dias, exceto aos fins-de-semana, durante um período de duas horas, nas salas anexas do *Museu João de Deus* e do jardim-escola que existia junto deste, em Lisboa.

Ferreira Gomes considera esta fundação como ―a primeira escola de educadoras de infância criada em Portugal.

Através dum programa criteriosamente elaborado, e que corresponde à metodologia dos Jardins-Escolas- modelo português de escola primária- pretende dar-se uma breve, mas segura base doutrinária, que sirva de complemento à preparação prática necessária às professoras desta especialidade (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 34).

Assim definido, o Curso era estruturado em quatro partes que constituíam por sua vez, duas partes diferentes, uma teórica e outra prática. A teórica continha as primeiras três partes: Portugal na História da Educação, Pedologia e Orgânica Escolar e a parte prática incluía: Educação sensorial, física, moral e intelectual e correspondia à Metodologia dos jardins-escola.

Já anteriormente vimos que este Curso - de aulas teóricas e práticas - devia ser orientado por professores competentes e escrupulosamente escolhidos (Chá-Chá, *op. cit*.:168). E quem eram esses professores competentes, se em Portugal, havia falta de professores preparados?

Entre dez professores, encontrava-se Deus Ramos que de 1943 a 1953, deu aulas de: Portugal na História da Educação e Orgânica Escolar (que corresponde a aulas teóricas) e Desenvolvimento do Vocabulário e Exercícios de Linguagem, (que correspondem a aulas práticas) (Cf. *Idem, ibidem*:168). Após a sua morte, Ramos foi substituído pela sua filha, Maria da Luz Carvalho (1918), exceto na disciplina: Portugal na História da Educação.

A maioria das práticas era feita diretamente nos jardins-escola, sob a forma de estágios, com uma duração variável. O *Curso de Didáctica Pré-Primária* estava ―aberto a senhoras de todas as nacionalidades (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 34).

Para as candidatas portuguesas, as habilitações exigidas eram o curso geral dos liceus, que devia ser comprovado pela apresentação do respetivo certificado. Para além destes requisitos existia um exame de admissão e a frequência do Curso dependia da sua aprovação. Porém as candidatas que apresentassem um certificado que comprovasse habilitações superiores ao *Curso Geral dos Liceus* eram dispensadas deste exame. A idade mínima de ingresso era de 16 anos e não havia limite máximo de idade.

Entre 1943 e 1953, este curso formou, na totalidade, 416 educadoras maternais.

Se os jardins-escola corresponderam à criação de um tipo de Escola Infantil nacional, o *Curso de Didáctica Pré-primária*, fazendo transcender a sua metodologia para além das paredes dos seus edifícios, preparou o ambiente para que ficasse estabelecida em Portugal a necessidade de alargar o âmbito da Escola Pré-primária. Com efeito, só a partir do estabelecimento deste Curso, escolas deste tipo se espalharam e multiplicaram com êxito, facto que não acontecia até então, embora a Escola Infantil estivesse há muito tempo valorizada nos principais países da Europa e América.

A influência da Escola Nova

No final do Século XIX e no decorrer do Século XX, na Europa e Estados Unidos da América, dão-se mudanças significativas no campo educacional que influenciaram profundamente a Educação em Portugal. Um grande movimento de renovação pedagógica, denominado "movimento das escolas novas", aconteceu nesse período. Revelou-se muito importante na História da Educação através do direito da educação na família e na escola. Pode dizer-se que esse movimento foi resultante de toda uma mudança que já vinha a ocorrer no processo produtivo, e consequentemente, gerou mudanças sociais. Essas, por sua vez, exigiam a criação de um novo sistema de instrução. A sua referência histórica principal baseia-se nos princípios pedagógicos da obra de Rousseau que inaugurou uma verdadeira modernidade na educação, ao romper com os métodos tradicionais de ensinar que se baseavam no papel principal do mestre e passaram a centrar-se na criança, na sua atividade própria, nas suas necessidades e nos seus gostos e interesses.

A Escola Nova marcou todo o desenvolvimento da educação do século XX. Esteve em especial destaque nos tempos da 1ª República, perdeu fulgor no Estado Novo e ganhou nova força nos primeiros tempos da democracia do pós 25 de abril de 1974. Durante o período do Estado Novo, poderia não ter tido um papel de destaque, mas os seus precursores eram seguidos nas instituições educativas portuguesas. A exemplo disso, constata-se a influência de diversos pedagogos, constantemente evidenciados, citados, referenciados e seguidos nos discursos de criação de instituições, bem como depois, na execução das suas ideias e metodologia de trabalho. Os casos de Maria Montessori, Vygotsky e Piaget no campo da Educação de Infância, presentes sempre que se aborda o tema da Educação. No entanto, também há autores que defendem que "As Escolas Novas entraram em declínio precisamente no tempo da Ditadura Militar e primeiros anos do Estado Novo, em pleno tempo de crise do sistema liberal" (Pintassilgo, 2006:268-269).

Um dos pedagogos que referenciamos é John Dewey (1859-1952), considerado como um dos principais impulsionadores e defensores deste novo modelo de Escola. Era um filósofo e pedagogo liberal norte-americano que exerceu grande influência na Pedagogia contemporânea. Formulou uma conceção de educação fundamentada nos princípios de utilidade

do conhecimento (Pragmatismo), na aquisição do conhecimento através da liberdade de experiência (Experimentalismo) e na reflexão como elemento primordial da aprendizagem (Reflexionismo). As ideias de Dewey foram aplicadas, inicialmente, ao ensino elementar e médio, mas, depois, foram estendidas à Educação de Infância pelo seu caráter genérico, marcando, decisivamente, o movimento da Escola Nova. As suas ideias contribuíram como fundamentos à prática de Educação de Infância no começo do século XX. Dewey, denominado como o máximo teórico da escola ativa e progressista, foi considerado um dos mais importantes teóricos da educação americana e, porque não dizer, da educação contemporânea. Na sua abordagem sobre educação, considerava que o método científico deveria subsidiar o trabalho na sala de aula com as crianças, de tal maneira que o conhecimento fosse trabalhado de forma experimental desde a infância. Partia do princípio que o caminho mais viável para o aprender é o fazer, superando aquela visão de que cabia ao Professor a responsabilidade integral pelo conhecimento a ser adquirido pela criança. Para Dewey, o Professor, ao definir os objetivos, pode dimensionar um plano de ação e, consequentemente, prever os recursos disponíveis, as condições, os meios e os obstáculos para a sua exequibilidade. Dewey (2002: 62) refere que no que diz respeito aos objetivos, "o desenvolvimento moral da criança constituía o ideal do Jardim-de-infância, ao invés da instrução ou da disciplina: um ideal por vezes exagerado até ao sentimentalismo". Um dos pontos culminantes das contribuições de Dewey pode ser hoje encontrado em grande número de instituições educativas. Trata-se do "método de projecto". A sua génese encontra-se numa escola experimental da Universidade de Chicago, onde o que se desejava, com a mudança de procedimentos didáticos, era elaborar uma nova teoria experimental, através da qual melhor se definisse o papel dos impulsos da ação. Dewey defendia a continuidade educativa entre os diferentes níveis escolares No entanto, considerava difícil essa continuidade ao referir-se a um esquema por si desenhado sobre o sistema de ensino:

> A linha traçada na parte superior mostra que existe uma certa interacção entre o jardim e a Escola Primária. Contudo, na medida em que a Escola Primária permaneceu, em espírito afastada dos interesses naturais da vida da criança, esteve isolada do Jardim-de-infância, de modo que actualmente constitui um problema introduzir métodos do Jardim-de-infância na Escola Primária: o problema da chamada classe de ligação. A dificuldade reside no facto de os dois não constituírem um todo desde o princípio (Dewey 2002: 62).

Na realidade o que se passou foi o desencadeamento de novos modelos didáticos e, desde esse período, o "sistema de projectos" foi aperfeiçoado por vários discípulos de Dewey, como por exemplo Décroly (1871-1932).

Destacamos também Ovide Décroly, que desenvolveu as suas atividades junto de crianças com necessidades educativas especiais (1901). Este médico, belga, formulou uma metodologia a partir da crítica à organização tradicional do ensino, denominada – Centro de Interesse –, inicialmente destinada a alunos da escola elementar, e posteriormente aplicada com êxito em classes de Educação de Infância. A sua proposta de trabalho estava alicerçada nas atividades da individualidade e coletividade da criança, sustentada em princípios psicológicos. Primeiramente, as suas experiências foram concretizadas na sua residência, onde pôde observar, diretamente, o desenvolvimento infantil. Num momento posterior (1907) resolveu desenvolver a sua proposta educativa junto de crianças, criando uma escola em Bruxelas – *L`Ermitage*. O trabalho desenvolvido nessa escola serviu para que as autoridades belgas oficializassem o seu sistema nas escolas públicas (Gomes, 1962: 139-144). A sua preocupação, ao expor a proposta, era a de substituir o ensino formalista, baseado no estudo dos

tradicionais livros de textos, por uma educação voltada para os interesses e necessidades das crianças. O Sistema Décroly era baseado em fins e em princípios para uma nova escola, que superasse a escola tradicional. Considerando a finalidade do seu sistema pode afirmar-se que o organizou com vista a superar as deficiências do sistema educativo que vigorava na época, criando novas possibilidades educativas (Gomes, 1962: 139-144).

Décroly concluiu que o mais importante é a criança conhecer-se a si própria para depois conhecer o meio em que vive. Foi em função dessa conclusão e das características e domínios, atrás citados, que apresentou o seu programa de ideias associadas. Preocupou-se com a forma como devia ser abordado o programa que apresentou. Partia do princípio que a melhor alternativa para o fazer seria o uso da "globalização", esta, a seu ver, só seria possível se houvesse uma mudança na dinâmica do trabalho escolar e, para isso, propôs que o ensino fosse desenvolvido através dos Centros de Interesse. Partir do interesse da criança significa respeitar o seu desenvolvimento e as suas necessidades; consiste em desenvolver uma proposta educativa que considere o seu universo real e respeite os seus desejos. A dinâmica desse trabalho vai exigir, segundo Décroly, novas estratégias para as crianças realizarem plenamente as suas atividades e, para tal, deviam-se fazer uso da Observação associada e da Expressão (Ballesteros, 1945:10-120).

A sistematização destes estudos leva à constatação, mais uma vez, da atualidade do pensamento de Décroly, estimulando-nos a procurar um aprofundamento sobre as suas contribuições para que possamos difundir a riqueza do seu pensamento.

Ao tratar a Educação, não podemos deixar de referir o nome de Édouard Claparède (1873-1940), pois desenvolveu importantes trabalhos sobre Pedagogia e Psicologia da infância. Das suas obras destaca-se: *Psicologia da criança e Pedagogia Experimenta*l (1905), *Educação Funcional* (1931) e *Moral e Política* (1940), por prestarem um enorme contributo ao desenvolvimento da educação. Marques (2001:168) considera que "Claparède contribui, como poucos, para o desenvolvimento de uma Pedagogia centrada na criança, baseada no jogo e na actividade lúdica", onde o Professor devia ser um estimulador dos interesses e das necessidades intelectuais da criança. Para Claparède a inteligência é uma forma de adaptação só necessária quando faltam instrumentos mais rudimentares: os instintos e os hábitos; é, assim, que a adaptação e a capacidade para resolver os problemas podem surgir ao indivíduo sob forma empírica ou racional. Chamou a atenção para que se conheça a criança a educar e se mobilize toda a sua atividade, incutindo-lhe, simultaneamente, amor ao trabalho (Claparède, 1931). Esta noção de Educação, tal como as conceções de Dewey, alterou a relação pedagógica da escola tradicional. Defendia uma "escola por medida", uma escola adaptada às necessidades das crianças, para melhor poderem desenvolver as suas capacidades.

Adolphe Ferrière (1879-1960) considerava a educação fundada na ciência e no bom censo como a melhor forma para se renovar a humanidade.

Outro pedagogo que prestou enormes contributos à educação foi Celestin Freinet (1897-1966). A sua maior preocupação estava voltada para a renovação do Ensino Primário público. Foi considerado um Educador revolucionário; o cultivo do aspeto social, na educação, foi um dos grandes feitos desse Educador francês, Professor Primário, socialista, pacifista; acreditava mais no que acontecia na sala de aula, no contacto direto com os seus alunos, do que nos maiores compêndios sobre educação ou nas mais importantes conferências em congressos internacionais em que tomava parte. Partindo de uma análise crítica do sistema de ensino francês, fez uma denúncia da escola capitalista, da sua incapacidade de atender aos verdadeiros interesses do povo.

Freinet foi um autodidata, procurando soluções para os problemas que iam surgindo no quotidiano da sua sala de atividades com crianças. Lia muito e manteve-se aberto a todas as experiências pedagógicas da sua época. Defendia a ideia de que os Educadores experimentassem os diferentes métodos, não como adeptos ofuscados, mas como Educadores que estivessem decididos a extrair deles tudo que continham de válido (Freinet, 1969:39-43). Freinet desenvolveu com os seus alunos novas técnicas educacionais, a saber: a aula-passeio, a imprensa escolar, o texto livre, o livro da vida, a livre expressão, a correspondência interescolar, o jornal escolar, a cooperativa escolar, entre outros. Estas técnicas faziam sentido num contexto de atividades significativas que possibilitassem às crianças sentirem-se sujeitos do processo de aquisição de conhecimentos. Juntamente com outros Professores criou uma cooperativa para divulgar o trabalho realizado e para uma melhor formação dos Professores. Este movimento existe hoje em várias localidades do mundo (Freinet, 1969:48-61).

Destacamos também Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) que ao preocupar-se com o desenvolvimento cultural da humanidade, levou a envolver-se com a educação e a elaborar alguns estudos que lhe permitiram compreender o comportamento humano; "a necessidade do estudo da criança reside no facto de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso do instrumento da fala" (Rego, 1995:25). Vygotsky dedicou-se ao estudo da Pedologia – ciência da criança - voltada para o estudo do desenvolvimento humano, articulando os aspetos psicológicos, antropológicos e biológicos. O caminho trilhado baseou-se sempre nas contribuições de Carl Marx e procurou compreender o homem em constantes processos de interação social. As suas preocupações foram direcionadas para o entendimento das origens sociais e das bases culturais do desenvolvimento individual, tendo como pressuposto fundamental que "Tais processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas" (Moll, 1996: 3).

Os postulados básicos de Vygotsky dão destaque à mudança em quatro níveis históricos: - filogénico – desenvolvimento das espécies; - histórico – história dos seres humanos; - Ontogénico – história individual das crianças; - micro genético; - desenvolvimento de processos psicológicos particulares. Estes níveis foram tidos em conta por ele e pelos seus colaboradores, na proposição das suas teorias, na escola sócio histórica. Aplicá-los ao problema do desenvolvimento cognitivo e da escolarização formal, permite compreendê-los de forma mais aprofundada.

Há que destacar, também, no que refere à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a contribuição deixada a respeito da "zona de desenvolvimento proximal". Para Vygotsky, o desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos. No entanto, cabe ao processo de aprendizagem, realizado num contexto social específico, possibilitar o processo de desenvolvimento; "a aprendizagem pressupõe uma Natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vygotsky, 1994:99).

Um forte influenciador de toda a educação em Portugal foi Jerome Bruner (2001) devido aos importantes estudos que desenvolveu no campo da educação e nas teorias de desenvolvimento da criança. A teoria de instrumentalismo evolucionista que fomentou baseia-se no instrumentalismo evolucionista, uma vez que ele defendeu que o homem depende das técnicas à sua volta para o seu desenvolvimento natural. Bruner coloca a maturação e a interação do indivíduo com o ambiente no centro do processo do seu desenvolvimento e formação. Incorpora, de uma forma coerente, as contribuições maturacionistas de Gesell e os contributos ambientalistas que levam a que a criança

organize diferentes modos de representação da realidade ao utilizar as técnicas que a cultura em redor lhe transmite. O cunho desenvolvimentista da sua teoria mantém-se graças à tónica que assenta na capacidade que cada pessoa tem de se autorregular. Bruner sustenta ainda que o desenvolvimento cognitivo da criança será tanto mais célere quanto melhor for o seu acesso a um meio cultural mais rico e estimulador. Para ele, a linguagem tem um papel ampliador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio cultural envolvente (Bruner, 2001). Para este autor, o crescimento cognitivo da criança procede da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o objetivo de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor. No seu entender, o desenvolvimento cognitivo da criança está dividido em três etapas: a primeira etapa é até aos três anos de idade, a criança está nos estádios das respostas motoras. Neste período a criança faz representações de acontecimentos do passado através de respostas motoras apropriadas e privilegia a ação como forma de representação da realidade, por isso defende que a criança aprende através da manipulação de objetos e age com base em mecanismos de reflexos simples e condicionados até atingir os automatismos normais. A segunda etapa, dos três aos nove anos de idade, a criança está no estádio da representação icónica. Esta etapa baseia-se no uso de imagens sinópticas, na organização de perceções de imagens e na organização visual. A criança apesar de conseguir reproduzir objetos está dependente de uma memória visual, concreta e específica. A terceira etapa é a partir dos dez anos de idade, onde a criança se encontra no estádio da representação simbólica. Nesta fase, a criança consegue representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de caráter abstrato e sem uma dependência direta da realidade. Consegue manejar os símbolos em ordem não só a fazer a sua leitura mas também a transformar a realidade. Bruner defende que a passagem da criança por cada uma destas etapas pode ser mais rápida através da inserção da criança num meio cultural e linguístico rico e estimulante.

Outro grande autor que nos deixou importantes contributos para a Educação de Infância foi Jean Piaget (1896-1980). Estudou a evolução do pensamento até à adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos da sua vida centrou os seus estudos no pensamento lógico-matemático. Sempre esteve preocupado em investigar como se dava a construção do conhecimento no campo social, afetivo, bio fisiológico e cognitivo, mais especificamente, saber qual é a sua génese, os seus instrumentos de apropriação e em como se constituem, sendo as crianças o seu objeto de investigação, para a construção do conhecimento científico (Piaget, 1983). A aplicação da sua teoria no campo pedagógico não foi o seu objetivo principal. Este voltava-se para o campo epistemológico,

> Estou convencido de que os nossos trabalhos podem prestar serviços à educação, na medida em que vão além de uma teoria do aprendizado e permitem vislumbrar outros métodos de aquisição de conhecimentos. Isso é essencial. Mas como não sou pedagogo, não posso dar nenhum conselho aos Educadores. A única coisa que posso fazer é fornecer fatos. Além do mais, considero que os Educadores estão em condições de encontrar por si mesmos novos métodos pedagógicos (Piaget, 1983:3).

Foi a partir destas investigações, que elaborou a sua "epistemologia genética". Tratou-se pois de constatar, experimentalmente, como se processa a aquisição do conhecimento, evidenciando que esses conhecimentos são mutáveis ao longo de todas

as fases da vida humana. Para a realização de tal feito, Piaget desenvolveu longos estudos e pesquisas nos mais diversos campos do saber. Como contributo para a Educação de Infância, destacam-se ainda, vários aspetos relevantes, de entre eles a construção do real, a construção das noções de tempo e espaço e a génese das operações lógicas. A obra de Piaget revela-se inovadora no seu tempo ao contrário da corrente maturacionista (defende a determinação genética das mudanças de desenvolvimento e da sua sequência). Piaget sustenta que o processo de desenvolvimento humano depende da maturação biológica da criança e da interação que estabelece entre ele e o meio físico e social que o rodeiam. A criança desempenha um importante papel na construção do seu próprio conhecimento, pois é na sua interação com o meio que a rodeia que constrói o significado sobre a sua experiência. Esta interação resulta em formas de pensar a realidade física e social à sua volta. Este processo constitui a essência da sua visão construtivista acerca do desenvolvimento (Lourenço, 1994, 1997), Flavell, 1991). A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral também foi importante e constitui, ainda hoje, uma referência teórica importante. Destaca tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral, como a importância da interação social nessa construção. Piaget (1983) refere que toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de qualquer moralidade está no respeito que a criança adquire face a estas regras que a conduzem à tão desejada autonomia moral numa fase mais avançada. Mas o seu maior contributo foi a apresentação dos seus Estádios de desenvolvimento cognitivo da criança que descrevem as características desenvolvimentais desde o nascimento até ao final da adolescência. À medida que as estruturas cognitivas da criança se transformam, verificam-se mudanças importantes no seu comportamento na interação que estabelece com o mundo físico e social que a rodeia.

Conclusão

A Educação das crianças tem o seu espaço próprio na sociedade Desde que há homens, eles ocuparam-se e preocuparam-se com a educação dos seus filhos. Desde os tempos mais recuados, filósofos e pedagogos – como Platão e Coménio – chamaram a atenção para a importância da educação das crianças até aos sete anos de idade. Diversos autores se referiram à Educação de Infância desde a antiguidade de Esparta e Atenas passando pelo Renascimento, Iluminismo até à atualidade.

A Educação em Portugal sofreu grandes alterações ao longo dos tempos, percorreu as mesmas etapas que outros Países da Europa, embora com significativo atraso no que concerne ao calendário e ao número de estabelecimentos. Durante o regime Monárquico teve algum desenvolvimento, foram publicadas algumas medidas legislativas, era vista como forma de dar resposta às carências sociais das crianças. No período da 1ª República foi refletida, discutida e amplamente organizada e legislada mas com diminutas realizações práticas. Era vista como uma forma de ascensão e igualdade social para todas as crianças e a criação de um homem novo. No período da ditadura Militar continuou a ser preocupação para os governantes, reconhecendo-lhe as suas vantagens. Com o Estado Novo estagnou, sendo mesmo extinta a rede pública em 1937. Era prioritária a Escola Primária. Ganhou relevo a forte doutrina imposta, de que as crianças deveriam permanecer em casa com as mães até aos seis anos de idade. A educação era usada como doutrinação, como forma de propaganda das ideias do regime, devendo a instrução do povo restringir-se às noções mais básicas. A partir dos anos de 1950 começa a surgir a ideia que muitas famílias não dão resposta às necessidades das crianças e estas estariam melhor em instituições educativas devidamente preparadas com material e pessoal especializado. A educação de Infância ganhou apenas algum fulgor nos últimos anos do

regime do Estado Novo com o Ministro Veiga Simão (1973) que a incluiu no sistema educativo português. Após 1974, a situação mudou e melhorou através da criação da rede pública de Educação Pré-Escolar em 1977 e os estatutos dos Jardins-de-infância em 1979. Até 1974 um período de um regime autoritário e corporativista que não apoiava a Educação pré-escolar, seguido de uma democracia de grande valorização social e apoiante do desenvolvimento da educação pré-escolar pública e privada.

Referências Bibliográficas:

associação de escolas móveis pelo método João de Deus (1992). *O que é a associação de jardins-Escolas João de Deus*. Lisboa. Arquivo do Museu João de Deus;

ballesteros, antónio (1945). *El método Décroly. Buenos Aires*: Losada;

bruner, jerome (2001) *A Cultura da Educação. Lisboa:* Artmed. Edições 70;

carvalho, rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.1.ª edição.

chá-chá, cecília varela (2009). *João de Deus, dois pedagogos, uma obra*. Lisboa. Roma Editora.

dewey, john (2002*). A escola e a sociedade. A criança e o currículo.* Lisboa: Relógios d`Água;

flavell, j. (1991). *El desarollo cognitivo.* Madrid: Aprendizage Visor;

freinet, celestin (1969). *Para uma escola do povo.* Lisboa: Editorial Presença;

gomes, j. Ferreira (1962). *A "L`École de l`Ermitage" de Ovídio Décroly.* Lisboa;

gomes, joaquim ferreira (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra. Livraria Almedina.

lourenço, o. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...*Coimbra: Livraria Almedina;

moll, luís c. (1996). *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas;

nóvoa, antónio (Dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto. Edições ASA.

piaget, jean (1983). *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril cultural;

pintassilgo, joaquim (Org.) (2006). *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri;

ramos, joão de deus (1902). *Opúsculos Pedagógicos-I, Os Altos Princípios do Método João de Deus*. Coimbra. Imprensa da Universidade.

ramos, joão de deus (1924). *O estado mestre-escola e a necessidade das escolas primárias superiores*. Lisboa. Sociedade Editorial Portugal –Brasil.

ramos, joão de deus (1940). *A criança em Portugal antes da escola primária*. Lisboa. Bertrand (Irmãos), Ldª.

raposo, nicolau de almeida vasconcelos (1985). *Alguns aspectos da obra de João de Deus Ramos*. Lisboa. Ramos Afonso e Moita Ldª.1.ª edição.

rodrigues, ália e martins, ana (2010). 1.º jardim escola João de Deus.O 1.º dos centenários-1911-2011- Coimbra.Fundação para a Ciência e Tecnologia.

vygotsky, i.s. (1994). *Obras Escogidas Vls. I, II, III.* Madrid: Visor;

EDUCAÇÃO E AUTONOMIZAÇÃO: ACERCA DAS AMBIGUIDADES DE UMA RELAÇÃO NEM SEMPRE LINEAR E TRANSPARENTE

Manuel Gonçalves Barbosa

Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física da Universidade do Minho, Braga, mbarbosa@ie.uminho.pt

Instituto de Educação, Braga, secdteeaf@ie.uminho.pt

Resumo

A presente comunicação, fazendo parte de uma reflexão mais ampla sobre as ambiguidades a que hoje assistimos quando se articula a educação com a agenda da autonomização, tem como objeto a análise dessas ambiguidades por forma a destacar uma conceção de autonomização verdadeiramente humanista, emancipadora e transformadora, tanto da realidade do sujeito quanto da realidade do contexto. A estrutura narrativa, construída à luz de uma metodologia hermenêutica, típica da filosofia da educação, articula as seguintes dimensões: i) atenção às ambiguidades: nem tudo o que reluz é ouro; ii) a educação e a normatividade da autonomização e, por fim, iii) as ambiguidades da autonomização: sentidos divergentes de fazer educação para a autonomia. A conclusão, essa, sinaliza o *empowerment* emancipatório e transformador como vetor estruturante e incontornável de uma educação para a autonomização que seja respeitadora da vocação ontológica de cada ser humano em progredir para patamares mais elevados de cidadania, subjetividade e humanidade em cenários que primam por exigências, quantas vezes exorbitantes e intratáveis, de responsabilização pessoal pelas tarefas do quotidiano.

Título da secção: Ideologias, Valores e Educação

1. Atenção às ambiguidades: nem tudo o que reluz é ouro

A normatividade do indivíduo autónomo, qual senha de identidade da nossa época, dissemina-se nas diversas esferas de interação social, modela as agendas das políticas sociais e das políticas públicas, é celebrada pelas organizações flexíveis do novo capitalismo e define cada vez mais, impositivamente, as orientações da educação, seja especificamente formal ou escolar, seja mais vaga e amplamente informal e não formal. Essa normatividade, em termos pedagógicos, traduz-se na injunção da autonomização a

qual, de acordo com o *Zeitgeist*, não deve ter, nem restrições espaciais, nem fronteiras etárias. Agora, todos somos chamados a ser autónomos, na vida pública e na vida privada, nas situações de inclusão ou exclusão, no trabalho e no lazer, na reforma e na vida ativa, na saúde e na doença, na infância, na juventude, na vida adulta e na idade sénior.

Neste apelo à autonomia poder-se-á escutar a voz moderna da emancipação, dessa voz que desde o *sapere aude* kantiano (Kant, 1995: p. 11) tem vindo a incitar a uma vida intelectual própria, a uma vida com critério independente, segura de si e capaz de se governar a si mesma, de dar a lei a si mesma, e de se afirmar, com originalidade, no universo incerto e mutável das conjunturas fluídas da atualidade. Sendo certo que podemos ouvir essa interessante voz e nela rever todo um passado de lutas sociais pela dignificação do ser humano, também poderemos ouvir, provavelmente sem surpresas e estremecimentos, a cantilena neoliberal e neoconservadora do «sê autónomo» e do «sê independente» (Barbosa, 2012, p. 256) e, portanto, de todo um discurso que se quer apoderar da linguagem ou do vocabulário da autonomia para não só arregimentar os indivíduos à lógica da exclusiva responsabilidade pessoal por tudo o que lhes acontece na vida, como também para melhor os adaptar, segundo uma nova ortopedia pedagógica chamada «autonomização», às exigências e às contingências da novíssima economia.

A ambiguidade insinua-se nos apelos à autonomia e isso pode ser um problema, não tanto por criar embaraços epistémicos ou dificuldades de compreensão, mas porque pode desvirtuar o sentido humano e humanizante da educação, o qual, nas condições de uma sociedade cada vez mais individualizada e exigente para os indivíduos, só pode consistir numa autonomização emancipatória, dirigida pelo *telos* do *empowerment*.

2. A educação e a normatividade da autonomização

As núpcias da educação com a autonomização são um fenómeno tipicamente moderno, sendo central a esse fenómeno a revalorização da figura do indivíduo. O indivíduo tornou-se, com a modernidade, o principal valor de referência da sociedade e de todas as instituições. Vivemos imersos em sociedades onde pontifica o indivíduo. A fórmula «sociedade de indivíduos» de Norbert Elias nunca foi tão verdadeira como nos dias de hoje. O indivíduo, mais do que a classe social, se dermos crédito ao «individualismo

institucionalizado» de Ulrich Beck (2003, p. 340), é agora a «unidade de reprodução do social» e o foco de todas as atenções, da economia à política, do direito à educação. O indivíduo passou a ser a chave de inteligibilidade da sociedade e, por extensão, da própria educação. O caminho da educação tem uma meta bem definida: a potenciação do indivíduo, das suas faculdades, e dos seus poderes pessoais.

O que era uma verdade axiomática nos alvores da época moderna tornou-se, na «sociedade da modernidade líquida» (Bauman, 2003, p. 29), uma verdadeira obsessão: o indivíduo, e a sua potenciação, nomeadamente em termos de autonomia, representa o único e verdadeiramente interessante *focus* da educação. Estamos perante um imperativo categórico que aspira o trabalho da educação e o transforma em dinâmica de autonomização.

A autonomização, em educação, tem vindo a ganhar o carácter de prescrição, de uma normatividade invasiva e absorvente à qual não parece realista escapar no tempo presente. Essa normatividade parece estar cada vez mais justificada pelo progressivo abandono da sociedade por parte do Estado. Este abandono, como diz Bauman (2007, p. 175), faz com que se deixe «nas mãos dos indivíduos a busca, deteção e prática de soluções individuais a problemas socialmente produzidos». À medida que o Estado descarta responsabilidades, os indivíduos devem assumi-las. Pelo menos é o que por estes dias se lhes diz e no que acabam ou acabarão por acreditar se derem crédito a essa «ideologia de privatização» (Bauman, 2009, p. 109) que vai grassando e multiplicando raízes nesse terreno colonizado tanto pela ordem social neoliberal como pela ordem neoconservadora.

Segundo a ideologia da privatização, é pura perda de tempo preocupar-se com a sociedade, com o bem comum, pois essa preocupação é irrelevante para a felicidade individual e para o êxito na vida. Essa ideologia – que se ajusta como uma luva à sociedade individualizada do nosso tempo – ridiculariza, ainda, o princípio da responsabilidade coletiva pelo bem-estar de cada indivíduo. O que os indivíduos devem fazer, na verdade, é tratarem de si mesmos, pensarem em si mesmos e enveredarem pela dura e solitária procura de «soluções biográficas para problemas sistémicos» (Beck; Beck-Gernshein, 2003, p. 31). Os indivíduos, nessa ideologia, são os únicos responsáveis da sua situação individual, seja uma situação de reconhecimento e bem-estar, seja uma situação de abandono, humilhação e de grandes carências.

A normatividade da autonomização, em educação, lê-se neste pano de fundo socio-ideológico do presente, e é tanto mais categórica quanto se deixa apropriar pela ordem social neoliberal e neoconservadora. Sob as injunções pedagógicas desta ordem, as pessoas são compelidas a ser autónomas. São pressionadas a cuidarem de si mesmas, a aceitarem a responsabilidade por tudo o que lhes acontece na vida, inclusive a venenosa e sempre temida exclusão. Quando algo não corre bem, ou quando algum problema não é resolvido pelo indivíduo, isso deve-se «a falhas de personalidade ou a fracasso pessoal» (Giroux, 2011, p. 31). Se o indivíduo adoece, é porque não foi bom gestor do seu «programa» de saúde. Se não encontra trabalho, ou é porque não fez a formação adequada, ou é porque não é suficientemente bom a dominar a subtileza das entrevistas laborais. Se é temeroso em relação ao futuro, nomeadamente em relação à carreira profissional e à reforma, é porque não está a renovar o seu portefólio de competências e a esquecer a necessidade de fazer poupanças para a altura em que estiver a gerir a aposentadoria.

A modelação neoliberal e neoconservadora das políticas sociais (Castel, 2011, p. 13), particularmente sob instigação da OCDE desde a década de 1980, encarrega-se de dizer isso mesmo às pessoas: não há propriamente salvação pela sociedade. O que há, ou o que deve haver, é uma implicação e uma autorresponsabilização dessas pessoas pelos problemas que enfrentam, sejam esses problemas sociais ou meramente individuais. A suprema virtude do indivíduo, segundo os termos implícitos nessa mensagem, é a independência e a autossuficiência. É o não depender de ninguém na realização dos seus planos, é o caminhar sozinho sem apoios nem ajudas.

Este discurso da independência e da autossuficiência tem, na sua difusão societária, um grande aliado hoje em dia: as organizações de vanguarda da nova economia. À sua maneira, e porventura sem os estados de ânimo das políticas sociais, essas novas organizações afirmam claramente que o que procuram e valorizam nos seus colaboradores é a independência e a autossuficiência, únicas capazes de levarem esses colaboradores a ultrapassarem sozinhos as dificuldades do processo produtivo e a autorresponsabilizarem-se pelo andamento e o sucesso das atividades empresariais. Essa «nova cultura do capitalismo», como lhe chama apropriadamente Richard Sennett (2007), é essencialmente uma cultura do indivíduo independente, autodisciplinado, empreendedor e autossuficiente. Trata-se da afirmação de um «homem novo», de uma nova antropologia, onde o que mais prevalece é o orgulho da não dependência.

O eu idealizado pelo novo capitalismo, próprio das organizações flexíveis dos serviços informáticos e dos serviços financeiros, mas também dos serviços bolsistas e da produção e distribuição à escala mundial, é um indivíduo sobre o qual existe o imperativo da proatividade e que se supõe que será capaz de ser o «homem do leme», o «senhor do processo». A autonomia, desse eu ficcionado, mede-se em termos de autorresponsabilidade, automotivação, autodisciplina e, qual cereja no topo do bolo, em termos de empreendedorismo. Se o eu empreende, então está preparado para controlar e para lidar com as emergências e as contingências das atividades profissionais num mundo empresarial cada vez mais dominado pela voragem da mudança e da transitoriedade.

Nos modelos pós-fordistas de organização do trabalho, precisamente aqueles que são pensados e aplicados na novíssima economia das organizações flexíveis, exige-se antes de mais que os indivíduos se responsabilizem por aquilo que fazem, que tomem as decisões apropriadas à manutenção da produção. A responsabilidade pelo rendimento, e a obrigação de suportar as suas consequências, passa até certo ponto dos «chefes» para os empregados. O sonho do empregador é que o empregado se torne diretor de si mesmo, empresário de si mesmo, e isso no próprio posto de trabalho. O reino das organizações empreendedoras, típico da nova economia, interpela os colaboradores como empreendedores: espera que os colaboradores se automotivem para o trabalho, que tomem iniciativas e que evitem as dependências em relação aos seus pares.

Aparentemente, a conceção e a expectativa em relação aos colaboradores é mais humana, pois já não se trata de os reduzir, como retratado no *Tempos Modernos* de Charlin Chaplin, às peças de uma engrenagem numa cadeia de montagem. Independência, autonomia, responsabilidade, proatividade, empreendedorismo, são palavras que soam bem e parecem dignificar quem dá o seu melhor nas organizações pioneiras do novo capitalismo. A realidade, contudo, é bem menos doce e atrativa. Primeiro, porque nem todos os colaboradores estão permanentemente à altura das novíssimas exigências em termos de autonomia, independência e autossuficiência, como certamente estaria um *homo faber* heroico no seio dessas organizações. Em segundo lugar, porque a tão celebrada autonomia do colaborador é muitas vezes usada para melhor o controlar e disciplinar no posto de trabalho, sem os inconvenientes do panótico benthiano. Não há forma mais astuta e mais requintada de controlar alguém do que obrigar esse alguém a controlar-se a si mesmo sem vigilantes e sem posto de vigia. Acerta plenamente Richard Sennett (2007, p. 48) quando

diz que a «celebração da 'autogestão' não é inocente», pois pode ser colocada ao serviço de fins de comando e controlo nada respeitadores dos trabalhadores, agora rebatizados colaboradores.

Se é verdade que a vida não está fácil no seio das empresas flexíveis da nova economia, em parte porque se sobe demasiado a fasquia da autonomia em relação aos trabalhadores, em relação às funções que têm de desempenhar num mundo cada vez mais incerto e fugidio às tentativas de controlo administrativo, como aliás vem sendo revelado pelas observações clínicas em psicopatologia do trabalho (Dejours, 2010), outro tanto se poderá dizer da vida de todos aqueles que, por terem ficado sem trabalho ou por terem caído em situações de pobreza e exclusão, se veem obrigados a ser autónomos, ativos e proativos para terem acesso a prestações sociais de sobrevivência. Também neste caso, as exigências em autonomia são elevadas, tanto mais elevadas quanto se trata de populações fragilizadas e vulneráveis, em crise de autoestima. O que se lhes pede, ou exige, é que se ativem para a eventual redefinição do percurso profissional e para a procura responsável de uma ocupação. Também elas, sobretudo elas, precisam de ser empreendedoras, devem pagar com a sua pessoa a ajuda da sociedade, devem-se implicar, mobilizar, ativar, numa palavra, ser autónomas. O problema, como diz Robert Castel (2011, p. 23), «é que se pede demasiado a indivíduos colocados nas situações mais difíceis e que têm ao seu dispor o menor número de meios».

A autonomia, para ser efetiva, precisa de condições. «Não existe autonomia sem condições de autonomia» (Santos, 2013, p. 10). Será que a autonomização, «imposta» através da educação, pode criar essas condições? Além de não parecer correto e ajustado esperar tudo da educação, como nos lembra Licínio Lima na sua recente crítica ao «pedagogismo» (2012, p. 36), importaria saber, para bem da ação, que tipo de autonomização é que poderia criar certas condições de efetiva autonomia, quer entre os trabalhadores que procuram uma vida decente e digna através do trabalho nas organizações da nova economia, quer entre os injustamente chamados «casos sociais», vítimas de persistentes injustiças estruturais, que também aspiram, no meio de tantas dificuldades diárias, a uma vida mais humana, isto é, a uma vida mais valiosa tanto do ponto de vista individual quanto social. A autonomização, mediante o trabalho da educação, não conduz necessariamente a esse desfecho. Há que ter em conta a possibilidade de a autonomização se orientar por metas nem sempre

concordantes com certos propósitos. Isso provoca necessariamente ambiguidades que devem ser objeto de análise.

3. As ambiguidades da autonomização: sentidos divergentes de fazer educação para a autonomia

A autonomia, sem recursos pessoais e proteções sociais, é uma fantasia. Ninguém se torna autónomo nem caminha para elevados padrões de autonomia sem ajudas sociais, nomeadamente em termos de direitos que permitam uma certa independência na vida do dia-a-dia, e sem um conjunto de recursos ou poderes pessoais que possibilitem a tomada de decisões, o autocontrolo, a autodireção, a automotivação e a automobilização para a ação.

Se é verdade que a autonomia muito depende do apoio do meio social onde estamos inseridos, quanto mais não seja porque carecemos da solidariedade desse meio para existirmos como sujeitos sociais de corpo inteiro, ou seja, como atores de um jogo a quem são dadas condições para nele participar com um mínimo de independência das esgotantes lutas pela sobrevivência, também depende, e não em menor grau, do reforço das nossas capacidades ou poderes de agir com determinação e independência de juízo. A autonomização, através da ação educativa ao longo e ao largo da vida, focaliza-se antes de mais na potenciação desses poderes ou capacidades. O seu trabalho, ainda que não se deva circunscrever a essa potenciação, como veremos na próxima secção, passa inevitavelmente por aí. No seu sentido mais imediato, a autonomização é um processo de reforço das capacidades ou poderes pessoais, quer de ação, quer de decisão ou deliberação. É aquilo a que hoje se chama, com alguma imprecisão, um processo de *empowerment*, uma ação de capacitação.

O facto de ser um processo de fortalecimento dos poderes pessoais do sujeito, da sua *agency*, não quer dizer que a autonomização tem uma direção pré-definida, uma finalidade imprescritível de ordem natural. A autonomização, enquanto empoderamento ou capacitação, é tudo menos natural. A meta procurada é socialmente negociada e inscreve-se em diferentes registos políticos. Há uma politicidade da autonomização que tanto a vincula à promoção da humanização, da democracia e da transformação social, como a vincula, sem estados de alma, a um exercício de ajustamento dos indivíduos à ordem social

vigente, hoje essencialmente marcada pela injunção de subordinação aos imperativos da economia (Lima, 2012, p. 49) e pela exigência de responsabilização de cada um pela sua sorte, pelo seu destino (Young, 2011, p. 27).

A ordem social vigente, fazendo hegemonia na «nova escola capitalista» (Laval, *et al*., 2011) e na educação informal «de uma grande variedade de instituições sociais e de formatos, incluindo desporto e meios de entretenimento e redes de televisão por cabo, igrejas e canais de cultura elitista e popular, como a publicidade» (Giroux, 2011, p. 49-50), mais do que as generosas aspirações de humanização, democratização e mudança social, é quem marca a pauta da autonomização hoje em dia.

A autonomização supraditada por essa ordem, de cariz neoliberal e neoconservador, visa certamente reforçar os poderes pessoais dos indivíduos, não ignora que é aí que tem de incidir, mas o objetivo desse fortalecimento, desse acrescento de poder, é tão só para melhorar as capacidades de adaptação a essa ordem hegemónica, nomeadamente em termos de competitividade no mercado e de responsabilização pelos riscos da vida. Os ganhos de competitividade e de responsabilidade definem os contornos dessa autonomização. Por um lado, o que se procura é reforçar aptidões que nos tornem competitivos e performantes no âmbito do mercado, hoje cada vez mais dominado pela concorrência desenfreada, seja nas atividades produtivas empresariais, seja nas atividades consumistas individuais. A intenção, ainda que não declarada, é empoderar para ganhar, para tirar dividendos e ser bem-sucedido, seja no mercado de trabalho, seja nas dinâmicas de compra e venda que invadem, de forma totalitária, todos os campos da existência humana.

Por outro lado, e no que concerne os ganhos de responsabilidade, o que se destaca na autonomização hegemónica é toda uma ação de empoderamento visando garantir que o indivíduo se vai assumir como principal responsável, se não o único, das contingências da vida: inserção profissional, permanência no posto de trabalho, queda na exclusão e na marginalidade, sucesso e insucesso nos estudos, posicionamento no sistema da desigualdade, riqueza e pobreza, saúde e doença, reconhecimento e discriminação. O que importa, verdadeiramente, é que acredite no discurso da responsabilidade individual e que aja em conformidade, tornando-se gestor de si mesmo e da sua carreira, alguém que sente

orgulho em trocar a «responsabilidade por outros» pela «responsabilidade por si mesmo» ou «responsabilidade diante de si mesmo» (Bauman, 2009, p. 131).

A fixação, por parte da autonomização, nos ganhos de responsabilidade e de competitividade resulta, antes de mais, da «necessidade» de afeiçoar os indivíduos à crescente individualização ou privatização dos riscos, por meio da qual a responsabilidade de gerir o risco da vida contemporânea passa progressivamente do Estado e da economia para o indivíduo. Essa deslocação, segundo Giroux (2011, p. 115), equivale a uma redistribuição, sendo sinónimo da «emergência do avançado modo de governo liberal, o qual depende da construção de indivíduos que se governam a si próprios e que aceitam que a responsabilidade para melhorar as condições da sua existência está nas suas próprias mãos».

Ademais, essa obsessiva focalização nas mais-valias da responsabilidade e da competitividade mostra que a autonomização prevalecente, sintonizando com a «cultura do novo capitalismo» (Sennett, 2007) e com as demandas das empresas pós-fordistas, não deixa por mãos alheias o ajustamento funcional dos indivíduos aos imperativos da economia e que leva a sério a sua otimização em termos de proatividade na tomada de decisões, de autodisciplina sem dependências, de automotivação para o trabalho e de mentalidade empresarial em ordem a facilitar, à luz do referencial do *homo oeconomicus*, as perspetivas de acumulação de valores materiais, tanto por parte dos colaboradores individualmente considerados, como parte dos seus empregadores.

A autonomização que por estes dias se vai impondo, ou que ganha mais notoriedade, configura-se, pois, como um processo simultaneamente individualista, utilitarista e funcionalista. Individualista, porque o empoderamento procurado se focaliza em formas de individualismo competitivo e autocentrado em ordem à prossecução de objetivos e interesses meramente privados. Utilitarista, porque o horizonte da autonomização é a vantagem competitiva que ajuda a subir na vida e nos *rankings* do poder e do dinheiro. Funcionalista, por fim, porque se coloca ao serviço do melhoramento das cotas de adaptação ao sistema capitalista emergente, chamado nova economia.

A forma de fazer educação para a autonomia, entendida como autonomização, não tem que seguir, necessariamente, esse guião. Se é verdade que apresenta aspetos positivos, como, por exemplo, a capacitação para ser responsável por si mesmo e minimamente competitivo

no mercado de trabalho, o que não deixa de ser importante para ganhar a vida e elevar a autoestima, também é certo que, ao sobrevalorizar a obsessiva potenciação dessas vertentes da educação-formação, acaba por esquecer que a autonomização é muito mais do que isso. É essencialmente uma reafirmação dos valores do autogoverno, da expansão da subjetividade reflexiva (Castoriadis, 2005, p. 19) e bem assim dos poderes pessoais que estão na base do «Ser Mais» (Freire, 1975, p. 58).

Caso se queira rever neste sentido mais amplo, e certamente contra-hegemónico, a educação enquanto autonomização precisa de se pautar por um outro tipo de *empowerment*. Um *empowerment* emancipatório e transformador, não apenas do sujeito-educando ao longo e ao largo da vida, mas eventualmente, e também, dos contextos que comprometem o desabrochamento e a efetividade das capacidades de autogoverno dos indivíduos. Ou seja, um *empowerment* que conjugue o reforço de poderes individuais com o engajamento na mudança de estruturas sociais que subvertem esses poderes. Assim, ao individualismo e ao economicismo do *empowerment* dominante contrapõe-se uma perspetiva que, articulando vertente pessoal e vertente social, poderá guiar de maneira mais profícua a educação enquanto autonomização.

4. Em jeito de conclusão: o *empowerment* emancipatório e transformador enquanto vetor da educação para a autonomização

Um amplo sentido de autonomização, na medida em que prioriza o reforço de poderes necessários ao governo de si mesmo e à participação ou intervenção na alteração das circunstâncias que comprometem esse autogoverno, não se coaduna, de maneira nenhuma, com visões restritivas de *empowerment*. Apenas um *empowerment* integral, plenamente assumido na diversidade das suas dimensões individuais, sociais e políticas, poderá guiar a autonomização, enquanto tarefa da educação, pelo caminho contra-hegemónico da capacitação que gera emancipação individual e transformação social, ambas necessárias a um projeto de efetiva autonomia ao longo e ao largo da vida.

O que se afigura premente, face a lógicas aviltantes do ser humano, é vincular a autonomização a um *empowerment* emancipatório e transformador, recuperando o sentido que essa noção adquiriu nos anos setenta do século passado no âmbito de organizações

feministas e de movimentos populares, tanto na Europa como no continente americano e na Ásia do Sul, altura em que o *empowerment* foi definido como um processo através do qual os atores sociais «desenvolvem uma 'consciência social' ou uma 'consciência crítica' permitindo-lhes desenvolver um 'poder interior' e adquirir capacidades de ação, um poder agir simultaneamente pessoal e coletivo, inscrevendo-se numa perspetiva de mudança social» (Bacqué; Biewener, 2013, p. 8).

A esta luz, que podemos esperar de um projeto bem conduzido de educação do indivíduo autónomo, isto é, de uma autonomização humanista focalizada no reforço dos poderes individuais e sociais da pessoa humana? A autonomização com este *focus*, guiada pela perspetiva do *empowerment* emancipatório e transformador, promove o desenvolvimento de capacidades individuais, como a leitura crítica da realidade envolvente ou as destrezas participativas, e articula esse desenvolvimento com o envolvimento em mudanças sociais que eliminem os constrangimentos estruturais à autonomia dos indivíduos, como a pobreza, as desigualdades, as discriminações e as exclusões. Isto significa atribuir dimensão social e política ao *empowerment* por forma a modificar agendas e a provocar transformações das políticas. Esta autonomização, inspirada num *empowerment* radical ou integral, seria indissociável da tomada de consciência crítica do que limita a autonomia, do reforço da autoestima ou da melhoria da imagem de si mesmo, do desenvolvimento das *agencies* do sujeito individual e do envolvimento, com outros sujeitos (dimensão coletiva da autonomização), na modificação dos elementos do contexto que comprometem ou subvertem a possibilidade de ser autónomo, ou seja, e segundo Bauman (2003, p. 57), que impedem «transformar a autonomia individual 'de jure' em autonomia 'de facto'».

Referências bibliográficas

Bacqué, M.-H.; Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: La Découverte.

Barbosa, M. (2012). Sob o signo da luz e das sombras: o imaginário da autonomia em educação. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 36, p. 249-264.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.

Beck, U.; Gernsheim, E. (Eds.) (2003). *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2003). Categorías zombis: entrevista a Ulrich Beck. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Eds.). *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (p. 338-355). Barcelona: Paidós.

Castel, R. (2011). Les ambiguités de la promotion de l'individu. In: Rosanvallon, P. *et al*. (Eds.). *Refaire société* (p. 13-25). Paris: Seuil.

Castoriadis, C. (2005). *Une société à la derive. Entetiens et débats 1974-1997*. Paris: Seuil.

Dejours, C. (2010). *Observations cliniques en psychopathologie du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.

Elias, N. (2004). *A sociedade dos indivíduos. A questão cardeal da sociologia.* Lisboa: Dom Quixote.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Giroux, H. (2011). *Contra o terror do neoliberalismo. A política para além da era da ganância*. Mangualde: Pedago.

Kant, I. (1995). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.

Laval, C. *et al*. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.

Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem".* São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2013). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez.

Sennet, R. (2007). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A SOLIDARIEDADE

Geraldo Ramos Soares

grs@ufba.br

Professor Associado I do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia,Brasil.

RESUMO.O trabalho descreve o esforço do autor,professor da Universidade Federal da Bahia (Brasil), que criou uma nova disciplina chamada "Sociologia da Solidariedade"no âmbito do Mestrado em Segurança Pública,Justiça e Cidadania na tentativa de superar um paradigma que reduziu a educação a um processo de acúmulo de informações e que despreza dimensões subjetivas e espirituais,A partir de uma perspectiva que combina conhecimento e autoconhecimento, essa disciplina enfatiza o tema da solidariedade, como uma forma de equilibrar a discussão sobre a convivência humana, excessivamente centrada em aspectos "patológicos" como a violência e a criminalidade.
Palavras-chave:Autoconhecimento.Educação.*Healing*.Paradigmas.Ecologia de saberes. Educação. Solidariedade. Desenvolvimento humano.

> "Você não poderá viver sem os outros, embora na maioria dos casos os outros possam viver sem você.... Solidariedade é horizontal: respeita a outra pessoa e aprende com o outro.... A maioria de nós tem muito o que aprender com as outras pessoas....A verdadeira solidariedade começa onde não se espera nada em troca."
>
> Antoine de Saint-Exupéry

1.A inspiração

Em 2004 o professor Felippe Serpa, ao ministrar aulas no Doutorado em Educação da UFBA compartilhava conosco, seus alunos, a surpresa, e até mesmo sua perplexidade, pelo fato da Universidade de São Paulo- USP, a maior e mais prestigiada universidade do país, possuir um núcleo de estudos sobre violência e não ter nenhum grupo de estudo sobre a solidariedade, por exemplo.

De fato, não existem nas instituições de ensino superior brasileiras muitos sociólogos interessados em temas como a solidariedade, ao contrário, existe mais de uma dezena de grupos estudando violência, criminalidade, etc. Fato compreensível, de um lado, por razões de natureza histórica. Numa sociedade marcada pela herança escravista, que, de alguma maneira ainda vive traumas e consequências desse longo período de formação, e que, portanto, não desenvolveu uma cultura solidária, cooperativa. Por outro lado essa ênfase, quiçá excessiva, em aspectos "patológicos" da convivência humana revela claramente uma visão reducionista sobre a vida em sociedade. Ou talvez possa ser explicada pela extrema desigualdade social, responsável pela exclusão de quase um terço da população, dos benefícios da cidadania. É claro que não se pode reduzir a

compreensão desse fenômeno a uma ou duas determinações histórico-sociológicas. Essas determinações são importantes, mas estão implicadas nessa questão fatores de ordem cultural, política, ideológica e, evidentemente, psicológicos. Aqui é preciso chamar a atenção para o fato de que tanto as mazelas do escravismo e suas decorrências na sociedade que o sucedeu, como o clientelismo, o uso privado do patrimônio público, etc. tudo isso, que dificulta a formação da cidadania e o desenvolvimento de valores fraternais, ao mesmo tempo, paradoxalmente, suscitou nos grupos submetidos à maior vulnerabilidade e exploração estímulos coletivos que foram responsáveis por múltiplas experiências bem-sucedidas de defesa, sobrevivência e superação. Basta olharmos o caso, na Bahia e seu recôncavo, dos candomblés, grupos de capoeira, samba, afoxés, entre outros, para se perceber o contraste existente num país onde o privatismo das elites tão bem estudado pela sociologia sempre foi relativizado pela inventividade popular que sempre resolveu suas demandas coletivas pelo caminho do adjutório, do mutirão, enfim, de ações conjuntas e integradas baseadas na mobilização de interesses comuns e nas mais absoluta falta de recursos.

Na verdade a questão contemporânea da solidariedade não é só política ou simplesmente epistemológica. É principalmente ontológica, pois se refere à discussão sobre o próprio sentido do viver e do ser. Dada à dimensão da pobreza, gritante numa sociedade rica e com uma economia como a do Brasil, a inexistência tanto de reflexão quanto de políticas públicas mais consistentes para a promoção social, evidencia o quanto nossos valores continuam marcados pelo romantismo intelectual referido por Sérgio Buarque de Hollanda (1995) ou mesmo pela perversão dos que detêm o capital simbólico do conhecimento, como afirmou recentemente Jesse de Souza (2009) sob a miopia do romantismo, dizia Hollanda, a intelectualidade brasileira parece viver em outro país dada a sua incapacidade de enxergar a realidade. Monopolizando a educação e os postos de trabalho que exigem mais qualificação, diz Jessé, a classe média do país empurra para fora do mundo da cidadania milhões de pessoas que integram o lumpemproletariado, segmento que o autor criativamente chama de ralé, pela forma rebaixada de seu estilo de vida, poder de consumo e incapacidade de ascender socialmente através do caminho da educação. Toda essa situação de exclusão obrigou os últimos governos no Brasil a colocarem o tema na sua agenda institucional, ainda que tenham feito isso de forma marcadamente assistencialista.

Na maioria das universidades, onde a elite pensante da classe média reflete pelo conjunto da sociedade sobre temas relevantes, demandas urgentes como a que estamos sugerindo continuam sendo ou ignoradas ou tratadas sob a ótica pouco producente da "maldade inata do capital", da natureza violenta da super-exploração do trabalho, etc. ou mesmo encobertas pela fé quase religiosa numa redentora mudança estrutural, sem que qualquer um de nós possa enxergar esse longínquo horizonte. Em outras palavras: questões urgentes que demandam saídas concretas se volatizam em discussões intermináveis no campo conceitual sem que disso se possa auferir qualquer resultado prático para os grupos sociais que estão expostos à vulnerabilidade, à insegurança, às tensões do cotidiano.

Com relação ao aspecto ontológico do tema, professor Felippe sustentava nas aulas que o mais importante desafio para a educação hoje é desenvolver certo tipo de sensibilidade para a vivência de contextos múltiplos e a convivência de várias subjetividades. Acredito que a compreensão da educação como um processo dinâmico de ensino-aprendizado, de troca de signos e informações, de qualificação técnica mas principalmente de humanização dos envolvidos, sugere que ela é a chave e a porta de entrada da cultura da tolerância, interação efetiva, cooperação e solidariedade. De forma que deve reforçar esses elementos onde eles já existem como práticas sociais comunitárias. E despertá-los onde eles apenas latejam. A sensibilidade para o outro pedagogicamente trabalhada fortalece em todos, no curso do aprendizado, laços mais fortes de integração e maior capacidade crítica de percepção e entendimento, portanto, de compreensão. A escola, como a mídia, jogam papel decisivo nisso. Num mundo marcado pela diversidade cultural, mas onde o indivíduo está sempre referido à sua própria identidade, nada mais importante do que a capacidade de convivência, a formação para a permanente troca significa e uma integração cada vez maior sem prejuízo para a autonomia de cada cultura, cada pessoa aí envolvida.

2.O *Healing*

Outra fonte de inspiração para essas reflexões é o meu envolvimento, desde 1987, com o *Healing*, abordagem de autoconhecimento e desenvolvimento individual cuja base é a expressão das qualidades humanas a partir do contato com dimensões mais profundas e sensíveis. Um dos aspectos mais importante desse trabalho é o serviço, qualidade diretamente ligada ao chakra do coração. O pressuposto é que cada ser humano nasce com o propósito de expressar a qualidade que trouxe para preencher uma necessidade do grupo. Se essa qualidade não é expressa, todos sentem a falta.

Dentro desse contexto a solidariedade é a própria expressão dessa qualidade que, por sua vez, deverá estar a serviço daqueles que precisam dela sem qualquer pré-condição. Por essa razão, Isis sustenta que a verdadeira questão não é ter mais poder ou mais conhecimento, e sim desenvolver uma sensibilidade, talvez uma sabedoria, para usar o conhecimento que já temos.

Expressão de um novo paradigma de educação e desenvolvimento humano, esse saber foi sistematizado e desenvolvido por Robert Samuel Moore e Isis Pristed, e se fundamenta na crença de que o homem é um ser essencialmente espiritual considerando a vida humana e todos os seus processos conexos como um conjunto de movimentos de energia que circulam de uma dimensão para outra ,formando uma totalidade indivisível. Trata-se de uma arte milenar de cura que permaneceu de algum modo esquecida ou escondida, face ao predomínio, inicialmente da religião e depois da ciência.Na verdade, trata-se de um processo de auto-educação que compreende um conjunto de conhecimentos e práticas ancestrais que vem sendo transmitido via oral, e que se fundamenta na crença de que o homem é um ser essencialmente espiritual e que vê a vida e todos os seus processos conexos como movimentos de energia que circulam de uma dimensão para outra.

O *Healing* ensina que é responsabilidade de cada um de nós cuidar do equilíbrio energético pessoal. Essa postura converge com a posição de Bauman (2003) que diz que para superar o que chama de "modernidade líquida" e revalorizar a solidariedade, impõe-se uma nova utopia que potencialize o conhecimento humano e realize a substituição do paradigma do caçador---individualista, imediatista, controlador---para o paradigma do jardineiro que, com consciência ecológica, trabalha na construção e cuida da manutenção de mundo como um jardim.

Healing que tem como metodologia a meditação e o contato com a anatomia e fisiologia sutis e por finalidade principal a expressão das qualidades.O homem é visto como um ser essencialmente espiritual, considerando a vida humana e todos os seus processos conexos como um conjunto de movimentos de energia que circulam de uma dimensão para outra. Esse trabalho de autoconhecimento concebe cada ser humano como uma individualidade que opera dentro de um complexo campo de vibrações com uma anatomia e fisiologia sutis que, junto com o corpo físico, formam uma totalidade indivisível.

Ocorre, entretanto, que a maioria de nós só conhece e expressa uma parte dessa totalidade: ou por ignorância de sua verdadeira natureza ou devido a bloqueios de ordem emocional, não importa! O que importa é que todos têm a possibilidade de desenvolver uma maior consciência de si mesmo, como uma Individualidade única e original, que busca o tempo todo se expressar no mundo físico, desenvolvendo-se e alcançando níveis crescentes de auto-realização.

Nessa abordagem, o espiritual não é visto como algo fora da vida física, ao contrário, contém o físico. Na verdade, o espiritual constitui uma condição ou atributo cuja medida é dada pela integração dos diferentes níveis que compõem nossa estrutura. Desse modo quanto mais integrado mais espiritual.

Healing quer dizer cura,mas não no sentido convencional do desaparecimento de sintomas de males ou doenças, mas sim na recuperação do movimento natural e original da energia de cada um, sem preocupação com resultados físicos. Cura para o healing é a possibilidade de restaurar a integridade energética; integridade não no sentido moral, mas tem a ver como cada um se relaciona consigo mesmo energeticamente. Por exemplo, quando ajo de um jeito contrário ao que sinto: quando digo sim querendo dizer não.

Nessa perspectiva, todos nós precisamos de cura, pois estamos enfermos no sentido de estarmos divididos internamente, frequentemente bloqueados por medo ou separados de dimensões importantes que limitam a expressão do nosso potencial. Os educadores particularmente, talvez excessivamente identificados com seu intelecto, frequentemente perdem o contato com o corpo físico, as emoções e crenças que sustentam suas práticas.

Por isso que o *Healing* é, em si mesmo, um trabalho de educação individual, pois visa estimular, no indivíduo, a capacidade de se auto-conhecer, de se auto-regular, de ser enfim, seu próprio Mestre, possibilitando ainda, que a autoridade dos educadores,

normalmente apoiada no conhecimento que eles dominam, possa repousar na sua qualidade como indivíduo.

Ao mesmo tempo o H*ealing* resgata o sentido original da palavra Educação—educare: conduzir de dentro para fora. Conduzir o que mesmo? A qualidade de cada um, pois o que nos define como indivíduo é a qualidade que trazemos para expressar e não a nossa dificuldade ou problema, que de resto todos nós temos e que fazem parte da condição humana. Aqui reside um aspecto fundamental: se a pessoa não expressa essa qualidade todos sentem a falta, porque num nível mais profundo todos nós estamos ligados e dependemos uns dos outros para viver e para crescer.

Nesse contexto, grande parte do trabalho, consiste em ajudar as pessoas a percorrer o caminho que as farão contactar o chakra do coração. É aqui onde pode acontecer a alquimia que nos transforma em seres humanos plenos. O ponto de partida é a aceitação de si e da situação presente, dentro de um ambiente de honestidade, confiança e abertura ao desconhecido. Isto permite que a energia seja liberada para um uso criativo, de acordo com as necessidades individuais, abrindo assim os caminhos para que o processo de mudança possa acontecer naturalmente, de forma consciente, alegre e responsável, estabelecendo-se novas metas e uma direção construtiva para a vida.

Claro que o trabalho consigo mesmo é difícil, permeado por crises, exige disciplina e responsabilidade e, sobretudo, leva tempo; mas seguramente também leva o indivíduo a um sentimento de satisfação por descobrir o seu lugar no mundo, pois cada um de nós é,pode ser ou deveria ser, sujeito da sua própria história, podendo, por conseguinte, assumir o próprio destino deixando assim de se considerar vítima dele.

O *Healing*, portanto, não tem por finalidade principal resolver problemas. Entretanto, como conseqüência do processo de desenvolvimento pessoal, que implica na liberação de certos bloqueios, alguns desses problemas podem desaparecer, ou mudar com¬pletamente a nossa relação com eles, na medida em que outras perspectivas são alcançadas graças à expressão de qualidades até então embotadas.

Assim, sem negar o conhecimento tido como científico, o *Healing* permite desenvolver um sentimento, uma sensibilidade, que nos auxilia a usar, talvez com mais sabedoria, o conhecimento que já temos disponível. Essa combinação de saberes talvez permita alcançar um felt-knowlegde que pode enriquecer a percepção que temos sobre o sentido da vida, a relação humana e o papel da educação.

3.A Sociologia e a Educação

O tema da solidariedade fez parte das preocupações dos pioneiros da sociologia. Em Durkheim (2004), ganhou estatuto científico se firmando como um conceito importante para o entendimento da interação. A solidariedade orgânica é passagem obrigatória para a compreensão da sociedade capitalista. Em Marx (2005), a questão foi desenvolvida no

campo da teoria das classes sociais e ganhou dimensão planetária com a palavra de ordem do manifesto comunista pregando a solidariedade internacional dos trabalhadores. Apesar disso, esse assunto não se desenvolveu como deveria e não está colocado entre as principais preocupações dos sociólogos contemporâneos, mais interessados nos aspectos mais controversos da convivência humana. Isso não quer dizer que a solidariedade não seja uma categoria importante para as ciências sociais; sob a ótica da coesão, comunidade, coletividade, o tema é recorrente, mas não tão frequente quanto impõe a demanda de um país marcado pela estrutura de classes excludente como o Brasil.

Embora a universidade exerça no mundo moderno o papel de "templo da razão", sua missão científica não deve reforçar o criticismo insensível, nem a frieza auto-referente. Um novo paradigma deve ser buscado. Por outro lado a solidariedade não pode ser apropriada por nenhuma religião ou servir apenas como objeto de investigação para os sociólogos; a boa pesquisa científica não pode sucumbir à tentação racionalista. No caso em pauta, a reflexão deve estar associada à sua dimensão ética, uma vez que nossos estudos estão sempre associados a um contexto marcado por tensões e interesses. É preciso, portanto, levar em conta os vários enfoques do tema, traze-los à tona, quando necessário, e termos a consciência de que a multiculturalidade não aponta para um consenso.A solidariedade é essencialmente uma questão de educação. Até mesmo os PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) atribuem à solidariedade um papel fundamental na construção da cidadania. Segundo esta diretriz oficial, ser cidadão não é apenas defender os próprios interesses e direitos, mas também atuar contra injustiças que alguém esteja sofrendo. "É importante perceber as causas das dificuldades que os outros enfrentam e refletir sobre o direito de todos a uma vida digna" (1997,p.45).

Logo no início da nossa história, ainda no período colonial, a educação foi usada tanto como instrumento de catequese e conversão quanto como poderoso meio de afirmação dos princípios jesuítas. Até que se tornasse laica, no período republicano, esteve quase sempre circunscrita a círculos restritos da sociedade brasileira. Quanto maior o grau de aprendizado formal, mais forte a ligação com os estamentos e as classes dominantes. No período republicano, se tornou ao menos na Lei, um direito de todos. Ainda impregnada de métodos e conteúdos pedagógicos antigos a educação brasileira tropeçou muito até atingir o atual estágio, onde a taxa de matrícula é massiva, muito embora a qualidade do ensino deixe tanto a desejar.

Tal trajetória problemática é marcada por nítidos privilégios de classe acabou deixando um saldo negativo muito alto e um passivo que exige esforço e mobilização para a superação de uma herança tão difícil. A democratização recente do país fez ver a todos o que Anísio Teixeira já apontava na década de 1950. Não se tem uma nação verdadeiramente democrática sem uma população cidadã e esta não existe enquanto a educação pública e gratuita não assegurar a todos a uma escola de qualidade. Ela é vital não apenas para a necessária apreensão de conteúdos da sociedade moderna, mas , também, porque forma valores, combate a anomia e nesse particular, tem papel mais

relevante que a família. E a escola de tempo integral vislumbrada por Anísio respondia a essa demanda de forma inusitada.

Por trás dessa visão, hoje consensual, embora não praticada como política pública, estava a noção de solidariedade, decisiva para a compreensão da problemática da exclusão social e fundamental para a formulação de uma agenda inclusiva. Sem essa visão crítica que sobressai dessa perspectiva, fica comprometido o trabalho de construção de uma escola nova, capaz de responder simultaneamente as necessidades do aprendizado quanto da formação de valores.

A solidariedade é o oposto do privilégio e encontra na escola terreno fértil para sua expansão. Mas não, de forma alguma, sentimento piegas. Tem de ter uma dimensão crítica para fazer a todos os envolvidos compreenderem o processo que se desenrola ao seu lado e serem capazes de, motivados, assumirem responsavelmente seus destinos. Essa trilha que aqui e ali tomou vertentes variadas, ganhou expressiva projeção em alguns momentos efervescentes da história recente do país. Foi o caso do método de alfabetização de Paulo Freire, que tinha um forte apelo social, sobretudo porque voltado para atender adultos que viviam excluídos de vários benefícios sociais por não serem alfabetizados.

A solidariedade, portanto, como valor moderno, aplicada a rede de educação, é reconhecida agora como meio poderoso de arrancar milhões de brasileiros da situação em que se encontram para encaminha-los em direção a um presente cidadão e um futuro mais confortável. A rede, os recursos, os instrumentos e os meios hoje existentes, facilitam enormemente essa tarefa. Mas o desafio gigantesco é o de educar os educadores para essa tarefa imprescindível e assegurar que eles possam promover na escola essa reorientação pedagógica que implica a conquista de uma nova fase da educação brasileira.

Afora o treinamento, a qualificação, a fiscalização etc, a valorização das experiências bem sucedidas, a discussão temática da educação na sua linha evolutiva e o debate sincero sobre o estágio e as condições do conjunto do setor e da realidade de cada escola, pode ajudar, e muito, como um divã psicanalítico ajuda um paciente a trabalhar seus traumas, a melhorar o atual estágio de coisas.

Essa lição, a da solidariedade como prática essencial do processo pedagógico, tem muito a nos ensinar. A todos, professores e estudantes, pais e filhos, enfim, a todos envolvidos com a educação da juventude que vive a realidade de um país que está saindo nitidamente da sua condição de país pobre para ingressar no restrito universo de nações desenvolvidas.

Mas antes é necessário pois aumentar o nível de consciência dos educadores; desafio que não é só da UFBA, mas de toda a educação mundial, inclusive reconhecida pela própria UNESCO (1998,p.16), que defende uma concepção ampliada de educação na qual “ [...] todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades

criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal [...]".

No entanto, implantar esta concepção de educação não é uma tarefa fácil nem de curto prazo. Talvez seja necessário superar um modelo, um paradigma, considerando que o conhecimento teórico existente sobre a educação e seus processos, não tem sido suficiente para permitir transformações mais profundas. Mas quem educará os educadores? Esta pergunta feita pelo filósofo Karl Marx (1978) continua desafiando a todos aqueles interessados em melhorar o processo de formação dos professores, talvez excessivamente centrado em conteúdos teóricos, desconsiderando frequentemente aspectos e dimensões subjetivas igualmente importantes para a capacitação, como as crenças e a rica vida emocional dos professores.

4.**A criação da disciplina Sociologia da Solidariedade**

Em 2010 fui convidado para integrar a equipe que criou o Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania, cujo projeto foi aprovado na instâncias acadêmicas da UFBA e principalmente pelo Ministério da Educação.Minha colaboração se deu através da minha participação como vice-coordenador durante a fase de implantação em 2011 e principalmente através da criação da disciplina Sociologia da Solidariedade.Enfim chegou a hora de executar uma ideia que vinha me acompanhando desde aqueles tempos quando fui orientando do professor F.Serpa.Essa nova disciplina por mim criada objetivou introduzir o tema da solidariedade no debate, como uma forma de equilibrar a discussão acadêmica atualmente excessivamente centrada em aspectos "patológicos" da convivência humana, com a violência e a criminalidade. Ao mesmo tempo, a disciplina retoma questões que foram (e ainda são) essenciais na criação da sociologia: como viver juntos e com outros diferentes de nós mesmos? Se, por que, e como podemos ter um interesse positivo pelos outros?

O resultado foi positivo e a ideia foi ampliada para a área de extensão universitária através da criação de cursos livres que permitiram a participação de representantes da sociedade civil

Os cursos desenvolvidos desde 2011, com a participação de 157, pessoas demonstraram que o foco do trabalho não foi a criação e execução de ações solidárias, elas podem acontecer ou não e aconteceram de fato mas sim ajudar os participantes clareando suas motivações e, de uma forma ou de outra, auxiliá-los a reconhecer e a estender suas qualidades tornou-se a principal finalidade. É certo que a manifestação da solidariedade está ligada à expressão da qualidade de cada um e isso é um processo natural, não segue regras sem se enquadrar em padrões.

Esse processo começa em cada um, pois o benefício que eventualmente passamos fazer na vida de outras pessoas depende daquilo que já fazemos por nós mesmo, afinal ninguém dá aquilo que não tem. Por isso é importante nos conhecermos para melhor cuidarmos e assim construirmos algo de valor que possamos compartilhar,

estabelecendo com as pessoas relações de mais trocas e menos dependência, e de complementaridade.

É necessário compreendermos que o que quer que desejemos compartilhar, qualquer que seja a diferença que queremos fazer em nossas vidas e nos nossos relacionamentos depende daquilo que já fazemos em nós mesmos.

Enfim, o curso cada vez enfatiza o trabalho de *Healing* como um meio de vivenciar um novo paradigma de educação. Dito isto vem buscando atingir os seguintes objetivos gerais:

1-Integrar alunos de graduação, de pós-graduação, representantes de movimentos sociais, estabelecimentos de ensino, entidades filantrópicas e assistenciais, educadores bem como aos profissionais e estudantes que lidam com pessoas e grupos,com a finalidade de fomentar uma cultura humanística.

2-reunir pessoas de várias origens sociais, crenças e profissões e assim criar uma ambiência onde as diferenças possam ser apreciadas como uma expressão da pluralidade e da riqueza da vida.

3-Re(introduzir) no ambiente acadêmico o tema da solidariedade, como uma forma de equilibrar a discussão sobre os direitos humanos, retomando questões que foram importantes (e ainda são) na criação da sociologia como ciência: como viver juntos e com outros diferentes de nós mesmos? É possível uma sociedade igualitária, justa e inclusiva? Se, porque, e como podemos ter um interesse positivo pelos outros?

4-Ampliar a compreensão dos educadores sobre as transformações no mundo contemporâneo religando a educação com dimensões experencialmente mais amplas ou espirituais;

Como objetivos específicos temos:

-Envolver os participantes num processo de autoconhecimento e desenvolvimento individual tendo em vista a necessidade de enriquecer a praxis pedagógica dos educadores e agentes sociais;

-investigar e explorar a complexa natureza e as múltiplas formas e práticas de solidariedade na sociedade contemporânea enfatizando questões paradigmáticas como responsabilidade humana, interesse coletivo, reconciliação e conflito, tolerância e compaixão

-construir um espaço para (novas) utopias;

O curso segue uma metodologia baseada na crença de que a educação mais do que uma ciência é uma arte, pois apóia-se na experiência a ser construída e vivenciada pelos e com os participantes na tentativa de superar os limites do paradigma de educação vigente que, muitas vezes, reduz o processo de aprendizagem à repetição e ao acúmulo de informações Assim, seguindo uma perspectiva fenomenológica (mas sem estar preso

a ela) pretende-se compartilhar algumas tentativas de explorar dimensões sensíveis que, geralmente, estão fora da práxis pedagógica, especialmente da sala de aula. Além de exposições teóricas e discussão de textos selecionados, as atividades do curso incluem a realização de oficinas, exercícios de autoconhecimento e de healing, bem como a exibição e discussão de obras cinematográficas.

Como se trata de um curso teórico-vivencial não tem um programa no sentido convencional e sim áreas de trabalho,quais sejam:

-A crise contemporânea: A sociedade pós-moderna. Mudança e transformação. A questão dos paradigmas. ”Separar para explicar”, “combinar para compreender”. A relação entre teoria, informação, conhecimento, sabedoria e experiência. “Todo conhecimento é autoconhecimento”. O cuidado. Individualidade e identidade. Desejo e necessidade. As dimensões não físicas da Realidade. Crença, inspiração e intuição. Igualdade e Diferença. Motivação. Solidariedade e Caridade: novas possibilidades.Meditação.

5.**Conclusão**

Esse curso vem trazendo, para o círculo acadêmico conhecimentos produzidos fora do ambiente considerado científico. Desse modo, busca fortalecer o processo de renovação de paradigmas por que passa a UFBA nesse momento diante do reconhecimento recente, pelo então Reitor da UFBA, professor Naomar de Almeida Filho (2008,p.45), que “do ponto de vista epistemológico a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade da história e da subjetividade humanas”.

Surgido no âmbito do Departamento de Sociologia da FFCH, esse curso encontra respaldo em dois dos mais proeminentes sociólogos contemporâneos: Zygmunt Bauman (2003) e Boaventura de Sousa Santos (1997,2008). Apesar de incisivos na análise do mal-estar da sociedade atual, ambos acreditam no potencial humano e insistem na criação de uma nova ética do indivíduo em relação ao meio ambiente e à vida em sociedade.

Para Bauman, o alcance desses objetivos só se concretizará na medida em se acredite no potencial do ser humano de que outro mundo é possível. Conforme preconiza, são necessárias duas condições para que uma utopia nasça: a primeira é o sentimento de que o mundo não esta funcionando adequadamente e de que os seus fundamentos precisam ser revistos; e a segunda é a crença em uma racionalidade, capaz de perceber o que precisa ser modificado, combinado com a força e a coragem para agir individualmente e coletivamente.

Esses dois autores convergem na concepção deste projeto de que o objetivo maior da educação não é transmitir instrumentos para dominar a natureza ou ter poder sobre pessoas, mas de compreender o mundo, saber viver consigo mesmo e com os outros.

Com efeito, o curso parte da proposição do abandono de uma epistemologia geral, substituindo-a por uma "ecologia de saberes", tal como proposto por Boaventura de Sousa Santos, quando argumenta que o paradigma da ciência moderna, embora ainda hegemônico, não mais responde adequadamente às necessidades humanas, em grande parte porque, em nome da presumida objetividade reprimiu sentimentos e crenças associadas à subjetividade presentes no cotidiano das pessoas.

Boaventura de Sousa Santos demonstra que foi sobre essa base que se constituiu a distinção epistemológica entre o sujeito e o objeto, impedindo o reconhecimento de que todo conhecimento é interconhecimento, de que o objeto é a continuação do sujeito e, por isso mesmo, todo conhecimento é autoconhecimento, não podendo ser dissociado das crenças, intenções e emoções de cada indivíduo. Do mesmo modo, todo desconhecimento é, também, autodesconhecimento.

Confrontando essa perspectiva ele propõe a criação de um conhecimento orientado para o viver de "forma decente", compartilhado com o outro, pois como assinala, hoje não se trata tanto de sobreviver, mas de saber viver. Essa nova perspectiva permite reconhecer que o valor do conhecimento não reside mais em seu poder de controlar o mundo externo, dominar as pessoas, mas em seu poder de dar sentido e expressar uma nova compreensão que aproxima não só o sujeito de seu objeto de estudo, mas aproxima todos os seres vivos.

A "ecologia de saberes" que apresenta situa-se, pois, na fronteira onde ocorre o diálogo entre os saberes científicos e humanísticos elaborados no âmbito da universidade e os conhecimentos produzidos fora das instituições acadêmicas, reconhecendo a existência de outras formas de conhecimento, outras formas de ver o mundo e de organizar o pensamento diferentes da ciência. O *Healing* é um desses saberes.

A proposta de um processo de reflexão e vivência sobre a natureza das práticas desenvolvidas nas estruturas educacionais pedagógicas ou não, constitui o eixo central desse projeto, cujo objetivo maior é o de trabalhar demandas profissionais que não se manifestam objetivamente, seja porque se situam em níveis de subjetividade ignoradas, seja porque são, geralmente, abafadas pelas formas de saber hegemônicas, presentes na arquitetura do conhecimento das instituições de ensino em geral.

Nesses termos, para uma reflexão sobre as transformações que atingem os processos educativos é inadiável, de início, admitir que presenciamos uma época de mudanças velozes que, ao mesmo tempo, alteram as estruturas básicas da sociedade e os modelos de orientação relativos as mais variadas esferas da vida social.

Necessitamos, pois, recuperar as mais diversas formas de saber, expulsas do centro de nosso universo cultural pelo uso do conhecimento cientifico a serviço dos jogos de poder. É imprescindível o reconhecimento da "biodiversidade" do conhecimento, presentes nas diferenciadas contribuições culturais que integram a trajetória da humanidade, que forjaram, em sua historicidade, as variadas formas de vida social.

Nesta perspectiva, a ecologia de saberes ao promover uma "revolução epistemológica" no seio da universidade representa uma forma de extensão ao contrário, i.e., de fora da universidade para dentro da universidade, trazendo modalidades de saber que dialoguem proveitosamente com o conhecimento cientifico, buscando o enriquecimento da práxis pedagógica, a partir de uma visão que consagre a existência humana, em suas múltiplas expressões, como sua principal finalidade.

Esse curso vem representando uma contribuição no sentido de potencializar vocações e assim reencantar a educação para o bem de educadores e educandos.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. Comunidade: A Busca de Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de
Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo; Cultrix, 1982.

DELLORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XM. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / UNESCO, 1998.

Elos: estudo de consciência, healing, energia e crença. Isis da Silva Pristed (org). Publicação do Logos- Centro de Estudos e Praticas de Energia, Desenvolvimento e Integração Humana. nº 1 Nov. 2002, n° 2 Nov. 2003, nº 3 mar 2005. Salvador: Logos

Hollanda,Sérgio Buarque de .As raízes do Brasil. Comp. das Letras, 1995

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: MARX, Karl. *Os Pensadores*. São Paulo: Victor Civita, 1978. p. 51-53.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre a ciência. Lisboa: Edições Afrontamento, 1997.

_____. Introdução a uma ciência pós- moderna. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1989.

----------; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no século XXI*: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SOARES, Geraldo Ramos; GOMES, Henriette Ferreira (org.). Apre(e)ndendo o social, Salvador: EDUFBA, 1999.

SOUZA, Jesse. Ralé Brasileira. Quem é e como vive. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

TAMAS,Elza (Org.) Conversas com Bob Moore; healing e desenvolvimento HumanoSão Paulo,Scortecci,2013.

UNGER, Nancy M. O encantamento do humano. São Paulo: Loyola, 1991.

COMUNICAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA VIVÊNCIA DE ESPIRITUALIDADE DOS PROFESSORES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, NA ÓTICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SANTOS/SP.

Natalia Camargo Angel, Sônia Cristina de Almeida Santana e Santos.

Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista – UNIP, São Paulo/SP, ,
iniciacaocientifica@unip.br
Curso de Psicologia, Santos/SP, apoiopesquisa@unip.br

Resumo

Definiu-se como objeto de investigação o sentido atribuído à interferência da vivência da espiritualidade na relação professor-aluno. Foi realizada pesquisa qualitativa, da qual participaram como sujeitos 11 professores do ensino médio de duas escolas da rede pública de ensino. Os dados colhidos confirmaram as hipóteses elaboradas no projeto de pesquisa, indicando que a visão dos sujeitos sobre a influência da espiritualidade na relação professor-aluno está associada à busca destes pelo sentido de seu trabalho enquanto professores que se sentem implicados na formação pessoal dos alunos.

1. Introdução

1.1. Relações humanas na modernidade (contemporaneidade) e sua interface com a educação e o ambiente escolar

Tem-se notado na sociedade contemporânea, conforme bem observa Bauman (2001), características específicas como a liquidez e o descartável das relações, que tais como os objetos, têm quase nada em durabilidade, consistência, solidez.

Sendo a instituição escola reflexo contundente e notável da sociedade em que está inserida, tem-se tornado contemporaneamente, palco vivo onde se dão esses referidos modelos de enlaçamento social.

Definiu-se como objeto de investigação o sentido atribuído à interferência da vivência da espiritualidade na relação professor-aluno, na percepção dos próprios professores que denotem a presença ou vivência desta como valor para as suas relações. Utilizando-se para esta análise a fenomenologia existencial.

Existe um grande desafio que parte de diversos campos científicos em buscar compreender o dinamismo em que a sociedade contemporânea está caracterizada (DIAS, 2005).

Segundo Silva (2008), o mundo moderno não possibilita a vivência da quietude e do recolhimento, sendo barulhento e constituído de coisas e momentos efêmeros. Esta falta do recolhimento e da quietude tornou mais difícil o cultivo do mundo interior, bem como a descoberta da importância da religação com o divino constante em cada ser humano.

Neste sentido, Bauman (2009 in PORCHEDDU, 2009) afirma que a educação atualmente está comercializada, em um sentido de que é um produto a ser entregue a compradores (alunos) com o discurso da responsabilização individual destes no tocante à própria aprendizagem, o que, portanto, desresponsabiliza o Estado sobre a eficácia da Educação.

Os efeitos desta liquidez na educação, influenciada por essa pressão social, é o deslocamento da ênfase do "ensino" à "aprendizagem", o que, segundo este autor, "reflete a falta crescente de vontade dos alunos de assumir compromissos a longo prazo, reduzindo assim o leque de opções futuras e limitando o âmbito de ação" (p. 670). E, através deste caminho pelo qual passa o processo da educação, acontece a substituição da relação professor-aluno pela relação fornecedor-cliente, ou, então, centro comercial-comprador. Portanto, os efeitos transpassam à questão do ensino e/ou aprendizagem de conhecimentos e conteúdos escolares para estarem intimamente ligados com a questão das relações humanas experienciadas na escola, que, como importante instituição, tem seu papel na constituição dos indivíduos (BAUMAN, 2009, in PORCHEDDU, 2009).

1.2. O papel da educação na contemporaneidade

O papel da educação atual é formar os sujeitos de forma a terem capacidade de pensar e agir socialmente. Consiste na formação física, moral e intelectual dos indivíduos, afim de que estes sejam iniciadores de mudanças sociais significativas (ALMEIDA, 2010).

Para a efetividade da educação são necessárias determinadas condições intraescolares e extraescolares. Como condições intraescolares podem ser consideradas características institucionais da própria escola, como trabalho pedagógico, gestão escolar, currículo, etc., e como condições extraescolares podem ser consideradas condições que dizem respeito às condições e características dos grupos sociais onde a escola está inserida (GOULART, 2006, in MOREIRA & KRAMER, 2007).

1.3. A relação professor-aluno

A relação que se estabelece entre professor e aluno, no ambiente da sala de aula ou mesmo para além deste, envolve uma série de questões e aspectos que nem sempre são claros e objetivos, porém, influenciam o desenvolvimento escolar do aluno e o desenvolvimento do fazer do professor (MORALES, 1999).

1.4. Definição e contextualização do conceito de espiritualidade

A espiritualidade se manifesta do interior do indivíduo, sendo um processo imprevisível, idiossincrático, individual, e que muitas vezes se manifesta na criatividade (KESSON, 1994 in ROCHA, 2004).

Segundo Boff (2006), a busca da espiritualidade é algo que vem naturalmente despertar interesse do homem, por mostrar-se como uma possibilidade de esperança para

seus anseios, não bem digeridos em uma visão meramente objetiva do mundo e de si, que até pouco tempo atrás buscava dar todas as respostas e ser suficiente para todo o tipo de questões. Essa objetividade vem ao encontro da definição da liquidez das relações humanas proposta por Bauman (2009), que diz respeito ao fato de que as relações estão cada vez mais efêmeras e descartáveis, assim como as coisas (objetos), o que se promove o interesse do homem pelo outro e pela espiritualidade.

A partir da manifestação da espiritualidade se despenderá a forma como o homem percebe e lida com a vida e como se relaciona com as outras pessoas e demais seres vivos à sua volta (GALYEAN, 1989 in ROCHA, 2004).

1.5. A interface da espiritualidade com a educação

Concebo a sala de aula como um lugar sagrado, como sagrado é o momento da aprendizagem, o momento da descoberta do conhecimento, o momento em que o indivíduo se descobre capaz de aprender, o momento de acreditar em si mesmo, de acreditar que não estamos sós. Minha busca ontológica situa-se na discussão sobre Ser Professor, pensando nas possibilidades de alcançarmos uma sala de aula interdisciplinar, na qual a palavra e o silêncio promovam o encontro de sensibilidades humanas, lugar de encontro de humanidade (SILVA, 2008, p. 16-17).

Segundo Venturella (2004), é papel da educação auxiliar as crianças, jovens e adultos na compreensão de si mesmos e do mundo, para, a partir desta compreensão, ter condições de manter autonomia e responsabilidade na atuação na realidade que os cerca. Para tanto, é necessário que a pessoa seja desenvolvida de modo integral (através dos aspectos motor, afetivo e espiritual).

1.6. A expressão da espiritualidade por meio do desenvolvimento da fé na adolescência

Fowler (1992) descreve o desenvolvimento da fé humana em estágios com diferentes características nas diferentes fases da vida dos indivíduos. Vale frisar, porém, que para ele a fé não é apenas religiosa, mas diz respeito à forma como uma pessoa ou grupo relaciona-se com a força da vida, sendo também a forma como uma pessoa se vê em relação aos outros.

Na adolescência, o estágio que está se desenvolvendo chama-se "Fé Sintético-Convencional". O adolescente está reconstruindo sua identidade, uma vez que a identidade infantil foi deixada para trás. Na medida em que o adolescente tem a capacidade de abstrair o pensamento, através de operações formais, estabelece também a busca pelo sentido da vida e a fé, neste estágio, se desenvolve com características do egocentrismo, em que o adolescente se relaciona com o mundo através da imagem que constrói de si mesmo, com grande foco à relação com a autoridade. Esta autoridade não está personificada, mas generalizada, com forme de "eles", interpessoalmente disponíveis, como também em pessoas com papéis institucionais pré-determinados (FOWLER, 1992).

Este estágio da fé, segundo Fowler (1992), embora surja e adquira ascendência na adolescência, torna-se, para muitos adultos, lugar de equilíbrio permanente. É um estágio que pode ser considerado conformista na medida em que se relaciona com as expectativas e julgamentos do outro e não tem identidade segura e julgamento autônomo para construção de uma perspectiva independente. Com relação a forma, há, por parte da

pessoa, uma "ideologia" de valores e crenças, porém, que não foi objetivada para avaliação.

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo Geral

Produzir conhecimento que contribua para melhor compreensão da relação professor-aluno na contemporaneidade, por meio da constatação do sentido que os professores de ensino médio atribuem à espiritualidade, e se percebem a interferência desta em sua relação com o aluno, através de análise da fenomenologia existencial.

1.8.2. Objetivos Específicos

a) Verificar o sentido de espiritualidade para os sujeitos;
b) Verificar se os sujeitos se identificam tendo ou não a vivência de espiritualidade;
c) Conhecer se e de que forma os professores verificam a interferência de sua vivência de espiritualidade na relação com os alunos;

1.9. Hipóteses

a) As pessoas confundem o sentido de espiritualidade e religiosidade, sendo que nem todos percebem a espiritualidade como um conceito que engloba a noção de contato com o outro;
b) Os sujeitos se verificam com sentimento de responsabilidade com relação à formação e desenvolvimento pessoal de seus alunos;
c) Os professores que verificam a interferência de sua espiritualidade na relação com o aluno no que se refere ao sentido que atribuem ao seu papel enquanto professores, podem possibilitar maior desenvolvimento pessoal dos alunos.
d) Professores que identificam mais espiritualizados reconhecem a influência construtiva na relação professor-aluno.

2. Método

2.1. Sujeitos

Participaram como sujeitos desta pesquisa 11 professores do ensino médio de duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Santos/SP. A primeira, que será mencionada como escola 01, em que foram realizadas dez entrevistas, fica localizada em bairro habitado por moradores com acesso limitado aos direitos sociais, habitualmente conhecido como bairro periférico e a segunda, que será mencionada como escola 02, em que foi realizada apenas uma entrevista, devido a dificuldades de acesso ao campo inferidas pela instituição, fica localizada em bairro habitado por moradores com acesso mais amplo aos direitos sociais, habitualmente conhecido como bairro de classe média.

Procurou-se dividir os sujeitos em dois grupos: o primeiro com idades entre 25 e 40 anos e o segundo com idades 40 e 55 anos.

3. Resultados

Os sujeitos mencionaram em sua maioria esta relação da espiritualidade com valores, com conjunto de crenças e maneira de pensar. Alguns deles usaram os termos respeito e importância. Parece estar relacionado ao conceito de importância com o outro.

As palavras "busca" e "transcendente" foram utilizadas por quatro dos sujeitos, assim como a referência a algo divino, ou mesmo Deus, esteve presente no discurso de quase todos os demais sujeitos, de maneira direta ou indireta, quando questionados sobre a definição de espiritualidade.

A diferenciação dos três termos foi bastante enfática, quase unânime, excluindo-se apenas o sujeito 10 que não as soube diferenciar e o sujeito 04, que os definiu como sinônimos. Os significados foram mencionados como diferentes, apesar de os sujeitos acreditarem haver semelhança em suas definições. O termo "espiritualidade" foi, dentre os três, o que mais se diferenciou, tendo sido colocado pelos sujeitos como portador de conceito mais amplo.

Este núcleo de significado foi bastante encontrado em várias questões das entrevistas, por vários dos sujeitos. O outro é colocado como objeto de exercício da espiritualidade, nas tarefas do dia-a-dia e como referencial para a própria autoanálise sobre a questão.

Os professores acreditam estar implicados no processo de formação pessoal dos alunos, embora não se considerem determinantes nesta formação.

Estes acreditam que os alunos os têm como modelos, como exemplos. E isto faz com que se preocupem com sua postura em sala de aula e na relação com o aluno como um todo.

Os professores de maneira geral afirmaram que a espiritualidade faz parte de quem eles são, e isso já caracteriza esta influência. Também foi mencionado que a espiritualidade os torna mais sensíveis às necessidades reais do aluno e orienta sua necessidade pessoal de fazer a diferença na vida de seus dos alunos de alguma maneira.

4. DISCUSSÃO

Os dados colhidos confirmaram as hipóteses elaboradas no projeto de pesquisa, indicando que a visão dos sujeitos sobre a influência da espiritualidade na relação professor-aluno está associada ao papel de responsabilidade sobre o desenvolvimento pessoal que os professores que foram sujeitos desta pesquisa veem em sua relação com seus alunos.

A partir deste papel, que é de responsabilidade perante sua formação pessoal, pode-se relacionar com o pensamento de Almeida (2010), quando estabelece que o papel da educação atual é formar os sujeitos de forma a terem capacidade de pensar e agir socialmente. Os professores, nesta interação com os alunos, demonstram buscar promover uma independência destes no âmbito pessoal.

Para os professores, conformando a primeira hipótese colocada no projeto que deu origem a esta pesquisa, assim como encontrado na bibliografia, o sentido de

espiritualidade está bastante relacionado ao conceito de religiosidade, embora os sujeitos tenham verbalizado em algumas respostas que os termos não são sinônimos.

Com a constatação do sentido de espiritualidade para os professores que foram sujeitos desta pesquisa, que consiste na busca pela relação com o transcendente ou divino e também aos valores do indivíduo, entende-se que a vivência de espiritualidade do professor influencia na relação professor-aluno, na medida em que está associada a constituição deste professor enquanto pessoa, ou seja, faz parte de seus valores pessoais, portanto, eles acreditam que influencia em todas as suas relações e aspirações, dentre as quais está o papel do professor e, fazendo parte dele, a relação com os alunos.

Para a fenomenologia existencial, o homem está sempre em movimento, como forma de cuidar do seu estado de ser-no-mundo, já que, considerando sua finitude, busca encontrar sentido para este movimento.

Este movimento é expresso pelo pensamento de Frankl (1978, in AMATUZZI, 2005), de que o que move o homem é a busca pelo sentido de sua vida, e não a vontade de poder ou de prazer. Segundo ele é a dimensão do espírito que permite ao homem a transcendência, isto é, "estar aberto para uma realidade mais ampla e estar presente a si mesmo" (p. 141). A partir desta visão de homem, este não é reduzido ao corpo e ao psíquico, mas admite-se uma dimensão mais profunda, que é essencial ao desenvolvimento do homem.

Uma reflexão possível é que estes professores, que se identificam com a vivência de espiritualidade, desempenham seus respectivos papéis nesta relação com os alunos permeados pela busca do sentido de suas vidas.

5. CONCLUSÕES

O objetivo geral do trabalho foi alcançado, e concluiu-se que a busca dos sujeitos da pesquisa pelo sentido de seu trabalho enquanto professores que se sentem responsáveis pela formação pessoal dos alunos caracteriza a influência da espiritualidade na relação professor-aluno.

Os resultados obtidos com esta pesquisa podem servir de base para reflexões sobre propostas pedagógicas e educacionais nas escolas públicas do Brasil, por tratar de aspectos da sociedade contemporânea, como, por exemplo, a liquidez com que as relações humanas se constituem, definidas por Bauman (2001), em que o desenvolvimento da espiritualidade pode ser proposto como forma de contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma sociedade com valores mais sólidos, considerando o discurso dos professores no tocante ao papel da educação estar hoje associado não apenas ao contexto acadêmico, mas ao desenvolvimento integral do aluno.

Sugere-se que outras pesquisas continuem sendo realizadas sobre este tema, pois as relações humanas têm características extremamente complexas, e a espiritualidade tem sido tratada na literatura, e em várias outras áreas do conhecimento e da cultura, como também dos discursos dos sujeitos que participaram desta pesquisa, como constituição do homem contemporâneo.

6. Referências Bibliográficas

Almeida, Natália Regina de. Educação para além da formação do trabalhador alienado. Educ. rev., Curitiba, n. spe2, 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

40602010000500015&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Mar. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000500015.
AMATUZZI, Mauro Martins (org.). Psicologia e Espiritualidade – São Paulo: Paulus, 2005.

Barbosa, Altemir José Gonçalves; Campos, Renata Araújo; Valentim, Tássia Azevedo. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 28, n. 4, Dec. 2011.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000400006&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Feb. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006.

Bauman, Zygmunt. A Arte da Vida. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro: 2009.

_____. Modernidade Líquida. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro: 2001.

Bee, Helen. O Ciclo Vital. Artmed: Porto Alegre, 1997.

Boff, Leonardo. Espiritualidade: Um Caminho de Transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

Dal-farra, Rossano André; Geremia, César. Educação em saúde e espiritualidade: proposições metodológicas. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000400015&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Feb. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000400015.

Dias, Rafaela Cyrino Peralva. Resenha: modernidade e identidade. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 17, n. 3, Dec. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Mar. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300013.

Fowler, James W. Estágios da fé. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1992.

Forguieri, Yolanda Cintrão. Psicologia Fenomenológica - Fundamentos, Método e Pesquisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2004.

Frankl, Viktor E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2008.

Griffa, Maria Cristina. Moreno, José Eduardo. Chaves para a Psicologia do desenvolvimento Adolescência. Vida Adulta. Velhice. São Paulo: Paulinas, 2001.

Morales, Pedro. A Relação Professor-Aluno - O que é, como se faz. São Paulo: Edições, 1999.

Moreira, Antonio Flavio Barbosa; Kramer, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302007000300019&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Mar. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019.

Panzini, Raquel Gehrke; Rocha, Neusa Sicca da; Bandeira, Denise Ruschel and Fleck, Marcelo Pio de Almeida. Qualidade de vida e espiritualidade. Rev. psiquiatr. clín. [online]. 2007, vol.34, suppl.1 [cited 2012-03-29], pp. 105-115 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000700014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-6083. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832007000700014.

Piletti, Nelson. Piletti, Claudino. História da Educação. São Paulo: Editora Ática, 2002.

Porcheddu, Alba. Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida.Translated byNeide Luzia de Rezende, Marcello Bulgarelli. Cad. Pesqui. [online]. 2009, vol.39, n.137 [cited 2012-03-29], pp. 661-684. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016.

Rocha, Doralice Lange de Souza. O resgate da espiritualidade na educação: reflexões a partir de uma perspectiva holística. In: II Congresso Nacional da Área de Educação e IV Educere, 2004, Curitiba. II Congresso Nacional da Área de Educação e IV Educere. Curitiba : Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.

Silva, Maurina Passos Goulart Oliveira da. Palavra, Silêncio, Estrutura: A Mística de um Currículo a Caminho da Contemplação. PUC-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

Togatlian, Marco Aurélio. Resenha: relacionamento professor-aluno e práticas pedagógicas. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 24, n. 3, Sept. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Feb. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000300016.

Jacó-Vilella, Ana Maria. Ferreira, Arthur Arruda Leal. Portugal, Francisco Teixeira. História da Psicologia – Rumos e Percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007.

Venturella, Valéria Moura. Espiritualidade e Educação. Hífen (Uruguaiana), Uruguaiana, v. 28, n. 52, 2004.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS COMO FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL E EMPREGABILIDADE

Marisa Campos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - UC
marisaatcampos@gmail.com

Resumo

A formação é tida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da pessoa a vários níveis, capacitando-a para a realização de atividades capazes de responder às necessidades do tecido empresarial, possibilitando a integração ou reintegração da população no mercado de trabalho (Santos, Neves e Ribeiro, 2003), primando pela diferença no que diz respeito aos atores e processos envolvidos em todo o processo. Esta permite lidar com a complexidade e desafios da atualidade, tornando as pessoas mais humanas (Barros, 2013). Neste contexto, podemos afirmar que a Formação Profissional permitiu ver de forma diferente os fenómenos educativos, onde são valorizadas as aprendizagens nos domínios pessoais, sociais e profissionais (Pires, 2007, cit. por Barros, 2013).

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) pretendem elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida. Estes cursos são destinados a candidatos com idade igual ou superior a 18 anos até à data de início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho ou sem a conclusão do ensino básico ou secundário.

Posto isto, o estudo aqui apresentado aborda a modalidade de formação anteriormente referida, sendo o seu principal objetivo perceber de que modo os cursos EFA contribuem para a melhoria da qualidade de vida, a nível pessoal, social, económico e profissional da população, promovendo a sua (re) integração na comunidade e consequentemente no mercado de trabalho.

Para tal foi pedido a três pessoas, que frequentaram estes percursos e os concluíram com sucesso, para relatarem as suas histórias, levando-nos a analisar de que forma a frequência da formação transformou a sua vida, e qual motivo e as consequências dessa transformação. Para a realização deste estudo foi utilizada a modalidade de investigação Histórias de Vida, que nos permite compreender qual a perceção da população relativamente ao seu passado, presente e futuro, enquadrando a Formação Profissional nesse percurso de vida.

CONTRIBUTOS PARA A COMPETÊNCIA ÉTICA DOS PROFISSIONAIS DE ODONTOLOGIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS – BRASIL

Ricardo Werneck[1], Maria Da Conceição Azevedo[2]

Universidade Federal de Juiz de Fora[1], UTAD[2]
ricardo.werneck@inforwave.com.br[1], mazevedo@utad.pt[2]

Resumo

Com o objetivo de verificar junto às faculdades de Odontologia do estado de Minas Gerais – Brasil como está sendo planejado, conduzido e apreendido o ensino da Ética, este estudo se propõe realizar uma abordagem qualitativa, explorando um tema pouco pesquisado. Foi necessário o delineamento do objeto deste estudo por um marco conceitual, alicerçado na formação Ética em saúde. A Ética, a moral e a deontologia tiveram que ser contextualizadas numa sociedade miscigenada, com contribuições dos portugueses, afrodescendentes e nativos, cada qual com sua cultura. Incursões no modelo biomédico flexneriano, nos parâmetros curriculares brasileiros, no Pró-saúde, na responsabilidade social da universidade, no mercantilismo do ensino superior e na bioética contribuíram para solidificar conceitualmente a proposta de elaborar conhecimentos mais abrangentes no sentido das mudanças necessárias na formação dos profissionais de odontologia, num contexto em que se aspiram profissionais eticamente mais competentes.

CONSTRUINDO VALORES A PARTIR DOS CONTOS INFANTIS: NA PERSPECTIVA DE RESSIGNIFICAR OS CONCEITOS MORAIS E ÉTICOS

Patricia Araujo Nunes dos Santos
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda- PE, patriciasanto23@hotmail.com
Maria José Lopes da Silva
Centro Educacional Superior de Maceió-CESMAC – Maceió – AL, mjdida@hotmail.com

Alba Márcia Venâncio Leite Ferro
Centro Educacional Superior de Maceió-CESMAC- Maceió- AL, marcialeiteferro@hotmail.com

Resumo

Esse artigo teve por objetivo identificar os ensinamentos implícitos nos contos infantis, desenvolvendo as habilidades artísticas, emocionais, intelectuais, afetivas e sociais. A turma envolvida foram vinte crianças da Educação Infantil. A escolha do tema surgiu das crianças na roda de conversa na hora da história, onde intitularam: Encontro dos Contos: Descobrindo os valores. Norteados na temática utilizamos atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares, com a participação ativa dos pais. Culminamos nosso trabalho com uma exposição aberta ao público com os materiais produzidos pelas crianças. Foi notório percebermos ao termino das atividades multidisciplinares as habilidades e competências adquiridas pelas crianças. Esse projeto foi inovador e relevante para a comunidade escolar.
Palavras- chave: contos infantis, crianças, pais e creche.

.

Introdução

O tempo passa mais o encanto de ouvir histórias perpetua por todas as gerações. As crianças perceberam que desde bebês ouviam histórias contadas por suas mães, desde dentro da barriga. Os contos infantis transmitem valores e ensinamentos. Cada criança ao ouvir uma história, imagina ser aquele personagem, por características que seja semelhante a ela.

Independente da época, da cultura e da classe social, os jogos e as brincadeiras fazem parte do processo de desenvolvimento de uma civilização. Hoje a ludicidade tem uma conotação diferente daquela que considerava o brincar como algo pejorativo, para transformar-se num tema de real significação para todas as pessoas. As crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, as quais encontram-se no ápice da fantasia, vivem numa gostosa viagem entre o mundo do faz-de-conta e a realidade.

Contar histórias é um meio de comunicação ancestral. O primeiro contato da criança é aquele mantido com pais, avós, e outros familiares que contam histórias representadas em contos de fadas, histórias inventadas na hora de dormir ou quando a família está reunida numa hora de aconchego, num dia de chuva de domingo ou num feriado.

Diante desses pressupostos surgem a perguntar: - Podemos dar a vida aos personagens dos contos infantis, para ensinarmos a outras crianças as mensagens dos contos ?

Com base nessa pergunta e nas expectativas das crianças elencamos objetivos:

- Desenvolver a linguagem simbólica através dos contos infantis;
- Aprender valores morais e éticos embutidos nas histórias;
- Desenvolver o senso crítico, oralidade, a consciência fonológica e a matemática através dos contos;
- Estimular a criticidade das crianças através dos registros fotográficos;
- Despertar a importância integral dos familiares nas etapas dos procedimentos metodológicos;
- Construir um cantinho de leitura em uma creche.

Referencial

Ler histórias significa poder rir, experimentar situações vivenciadas pelos personagens, é interagir com o jeito de escrever do autor, além de poder ser cúmplice do momento de humor, de brincadeira, do divertimento, é esclarecer melhor as dificuldades ou descobrir um caminho para solução delas, é motivar a imaginação, é ter a curiosidade satisfeita em relação a tantas perguntas, é buscar outras idéias para solucionar certas questões.

> [...] A história é importante alimento da imaginação. Permite auto-identificação favorecendo a aceitação de situações desagradáveis e ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida (COELHO, 2001).

Para Abramovich (1995), o primeiro contato da criança é aquele mantido com pais, avós, e outros familiares que contam histórias representadas em contos de fadas, histórias inventadas na hora de dormir ou quando a família está reunida numa hora de aconchego, num dia de chuva de domingo ou num feriado.

Em sua obra "A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler", Barcellos e Neves demonstram coerência com os pensamentos de Abramovich (1997) e ressaltam outras habilidades que a criança desenvolve e amplia ao ouvir histórias. Dentre essas destacam que a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar, nos livros, novas histórias para o seu entretenimento (1995, p. 18).

Metodologia

A pesquisa foi do tipo qualitativa. Foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, durante dez meses. Onde as atividades foram desenvolvidas interdisciplinarmente. O grupo envolvido foi de vinte crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. E as crianças das creches com as idades semelhantes.

Resultados

Inicia-se construindo gráficos das histórias preferidas das crianças e de suas personagens preferidos. Onde cada criança relatava o porquê de sua preferência, quais características da personagem chamava mais sua atenção; quem era a pessoa que mais contava histórias para ela.

> [...] existe uma grande importância de se procurar dar uma atenção especial nos três primeiros anos de vida. As experiências infantis até os três anos influenciam de forma decisiva no desenvolvimento das células cerebrais, na quantidade das conexões neuronais que existirão entre elas (BARRETO, 1998, p. 52).

Recontando os contos sob as óticas de vários autores. Destacando as versões de uma mesma história, como Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo; Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Bom; Deu a Louca na Chapeuzinho entre outras situações.

> Na primeira infância toda aprendizagem simbólica da criança depende das organizações das percepções que ela colhe do ambiente em forma de estruturas cognitivas e motoras, ou seja, o significado, depende, mais do que qualquer outra fase da vida, da ação corporal, segundo Mourão (1996).

Buscamos lugares diferentes para desfrutarmos dessa leituras sentados na areia do parquinho, deitados na grama da mansão das crianças, dentro da casinha do parquinho, embaixo das árvores, próximo do bosque, na sala de fantasia, no cantinho da leitura e nas creches. Utilizando uma variedade de materiais como fantoches, dedoches e luvas contadoras.

> Ao invés de ter o brincar como um importante conteúdo escolar, o que veio se estabelecer ao longo da história foi uma separação entre o corpo e a mente – uma para transpor e a outra para aprender, de acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil (2001).

Partindo desse principio elencamos os conteúdos programáticos pertinentes a turma, focando desenvolver as competências e habilidades para ingressarem no mundo letrado. Criamos situações problemas com personagens; trabalhar os ensinamentos que as histórias

transmitem como a desobediência, a mentira, ajudar o próximo, respeitar as diferenças de etnias, peso, entre outros.

A leitura dos contos contagiou de tal forma de decidimos transceder esse prazer para outras crianças, escolhemos visitar várias creches para depois escolhermos uma que não tivesse cantinho de leitura. E, posteriormente, construímos um cantinho na creche escolhida. E para levantar a verba financeira tivemos a idéia de vender aventais de contação de histórias. "Desse modo, a sala de aula deixa de ser o espaço no qual sujeitos cognoscentes interagem com o objeto de conhecimento e passa a ser o lugar onde interlocutores se encontram para interpretar suas leituras e escritas (...)" de acordo com Oswaldo (1996, p. 64).

Resgatar através das leituras dos contos a importância dos pequenos gestos como gentilezas, por favor, com licença, muito obrigada. E através das apresentações da peça Encontro dos Contos com a casa itinerante nas creches.

Com a colaboração da família ensaiamos uma parodia da música de Chapeuzinho Vermelho. Onde convidamos as famílias para participarem do nosso projeto. Uma mãe contribuiu com sua profissão de costureira e costurou os aventais para as contações de histórias. Fizeram um mutirão professores, pais e seus filhos pintarem os aventais, enquanto uns pintavam as professoras passavam o ferro, as outras os embalavam e as outras vendiam os aventais prontos.

> Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 25).

Produzimos vários objetos para culminarmos nosso projeto para essa exposição preparamos: uma roleta parecida com aquelas de parque de diversões, construída por um pai de uma aluna, nessa roleta colocamos as imagens dos personagens de todos os contos lidos pelas crianças, ao girar as crianças teriam que externar o que aprenderam com cada conto, a citar:

- Chapeuzinho Vermelho: Devemos obedecer;
- Pinóquio: Não mentir;
- A Bela e a Fera: As aparências enganam;
- Branca de Neve: Fale sempre a verdade;
- Cinderela: Nunca desista do que você quer;
- A Bela adormecida: Cuidado no que mexe;
- O Lobo Bom: Brinque com todos sem distinção;

> Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 33).

Confeccionamos varais ilustrados com desenhos, dobraduras ou origami das crianças contendo os números dos personagens de cada conto.

> Quando a criança registra quantidades, tem uma excelente oportunidade de compreenderem o modo de construção do sistema decimal, alem de utilizar o registro como elemento estruturador do seu próprio raciocínio. Segundo, Deheinzelin (1994, p. 117).

Amarelinha dos contos contendo algumas prendas ressignificando os ensinamentos.

> Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. As crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 28)

As atividades foram desenvolvidas interdisciplinarmente, em parceria com as aulas de:

- Educação para a vida, onde conjuntamente com a Prof., resgatamos os valores escondidos nos contos, fazendo uma analogia com situações e conflitos vivenciados pelas crianças, destacando a importância dos pequenos valores que transcende até os dias atuais. Nas aulas de informática as crianças produziam acrósticos, frases sobre as características dos personagens trabalhados e pequenos textos, reescrevendo novos e diferentes finais para os contos discutidos.

- Nas aulas de Educação Física as crianças brincavam com as diferentes expressões faciais e gestuais dos personagens, como no conto da Chapeuzinho Vermelho, quando o lobo se disfarça de vovozinha, eles colocaram a touca da vovó, deitavam na cama e diziam: - Vovó para que esses olhos tão grandes ? - É para te ver melhor! Foi explorado as expressões diante do espelho, para que elas observassem que os nossos gestos podem utilizar falar mesmo sem usar a oralidade.

Nas aulas de música, foi desenvolvido a parodia, que começava assim: Pela história a fora tem os Três Porquinhos, vem com a Rapunzel e com a Chapeuzinho. Belas vem de longe, o Pinóquio bem perto. E os lobos maus passeiam aqui por perto ... As crianças se divertiam pois começaram a compreender podemos brincar com as musicas.

> Os projetos devem buscar nexos na seleção dos conteúdos por série, enquanto as relações entre os distintos conhecimentos são realizadas pelo aluno. Cabe à escola dar-lhe essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 78)

A peça apresentada nas creches tornou-se uma atividade muito esperada pelas crianças, pois todas vinham fantasiadas, colocávamos a casa itinerante no carro e nos dirigíamos a creche da semana. Chegando éramos recebidos com muito carinho e expectativa pelas crianças das creches. Montávamos o cenário, e os personagens (crianças da sala) ficavam sentadas no chão aguardando, para serem apresentados com a paródia de abertura. Posteriormente dávamos inicio a dramatização da história. Onde o final surpreendia a todos, pois o objetivo era mostrar que todos os personagens têm a possibilidade de mudar as suas atitudes.

> As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 76)

Visitamos o Castelo de João Capão localizado em Garanhuns-PE, onde organizamos uma caça ao tesouro, as crianças ficaram encantadas por entrarem em um castelo de verdade, e poder se vestir de reis e rainhas, com direito a coroa e adereços reais, a magia tomou conta daquele momento. Depois de passado a ansiedade, iniciamos a brincadeira de caça ao tesouro, seguindo as dicas, todos corriam para encontrar o valioso tesouro. Ao encontrá-lo perceberam que o baú estava vazio, pois o verdadeiro tesouro estava dentro de cada um, o AMOR.

Considerações finais

A pergunta que norteou esse projeto foi: - Podemos dar a vida aos personagens dos contos infantis, para ensinarmos a outras crianças as mensagens dos contos ? Elencamos para respondermos essa pergunta e formulamos alguns objetivos e atingimos ao desenvolvermos a linguagem oral e simbólica através das apresentações nas creches.

As crianças aprenderam valores morais e éticos embutidos nas histórias e conseguiram transcender esses ensinamentos para as crianças das creches como os seus familiares.

Desenvolvemos através dos registros fotográficos o senso critico, oralidade, a consciência fonológica e a matemática, pois debatíamos cada situação apresentada.

Despertamos a importância integral dos familiares nas etapas dos procedimentos metodológicos, através da participação ativa ao caracterizar seus filhos com as roupas idênticas aos seus personagens preferidos, ao autorizar a saída de seus filhos do colégio para visitarem e apresentarem a nossa produção e na confecção e vendas dos aventais; e contudo isso atingimos o nosso maior objetivo construir um cantinho de leitura em uma creche que necessitava desse cantinho. Culminamos esse projeto com uma exposição aberta a comunidade escolar, momento muito esperado pelas crianças.

Esse projeto teve relevância, significado e destaque na comunidade escolar. As crianças aprenderam a apreciar a leitura feita pelo outro, ampliaram seu vocabulário, aprenderam valores sociais, culturais e éticos, ao terem contato com crianças de classe social diferente da sua. Bem como a utilizarem no seu dia-a-dia as palavras mágicas, a

sensibilidade, a empatia e a ver beleza nas pequenas coisas da vida. Esse foi um faz-de-conta que aconteceu de verdade. E todos foram felizes para sempre.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil gostosura e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, v. 1, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, v. 1, 1998.

COELHO, Betty. Contar história: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. 6ª. Ed, Rio do Janeiro, Paz e Terra, 1982.

MOURÃO, Marcos Santos. Trecho de documento inteiro - Visão de área – Educação Física. São Paulo, Escola da Vila, 1996.

OSWALDO, Maria Luiza. In KRAMER, Sonia & LEITE, Ma. Isabel (Org) Infância: Fios e Desafios da pesquisa. São Paulo, Papirus, 1996.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. SP, Ed. Mestre Joe, 1977.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo, Ática, 1995.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

13

Juventude(s), Educação e Trabalho

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A importância social e educativa das bibliotecas populares em interface com o ato de ler.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância social das bibliotecas populares como um espaço de acesso ao conhecimento que desempenha uma função educativa valiosa, em especial na construção do ato de ler. Para compreender tal importância o estudo estará sob a perspectiva teórica e prática do educador brasileiro Paulo Freire. Para o autor a compreensão do ato de ler é algo mais complexo do que um simples ato mecânico e sistemático de leitura da palavra apresentada através da escrita, para Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2011, p.19 e 20), ou seja, todo o conhecimento prévio, as vivências e a realidade de cada grupo já serão considerados uma forma de leitura e o que Freire denomina de **" palavramundo".**

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele"
(FREIRE, p.19 e 20).

A escolha deste excerto do educador brasileiro Paulo Freire foi realizada para se buscar compreender a importância do ato de ler e serviu como caminho valioso para a construção de reflexões com o objetivo de um pensamento crítico sobre este mesmo ato. Segundo o educador Freire a leitura é algo muito mais complexo e abrangente do que somente a decodificação de sinais e imagens, como dito no pequeno trecho, para ele a leitura é algo já construída anteriormente, na vivência e conhecimentos culturais e sociais da vida de cada indivíduo, esta ideia é conceituada por ele como "*palavramundo*".

O termo *palavramundo* é discutido e explorado em uma de suas principais obras sobre a temática, o livro: "A importância do ato de ler : Três artigos que se completam", onde encontramos artigos com o foco principal na leitura e na importância da compreensão desta. Em quase todos os trabalhos do educador ocorre a discussão sobre o

ato de ler, entretanto, nesta obra em especial temos o aprofundamento do assunto e o desenvolvimento da ideia do conceito da *palavramundo.*

Para compreender tal conceito e assim constituir reflexões pertinentes ao tema, o educador em sua obra acha necessário realizar um mergulho por sua infância, que ele denomina como arqueologia de si, antes de deter a leitura técnica da palavra escrita, onde desenvolve relatos para demonstrar as belezas da sua leitura de seu mundo. Em um de seus relatos encontramos que:

> Os "textos", as "palavras" e as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do sabiá [...], as aguas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos [...] no cheiro das flores-das rosas, dos jasmins-, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos (FREIRE, 2011, p.21).

Com isto podemos refletir que todo o contexto, relações e imagens que compõem a vida de cada indivíduo são partes constituintes da leitura, perceber a transformação de um fruto e suas etapas, ou os diferentes perfumes da natureza é uma expressão de leitura de mundo, pois nela há percepção de tempo, diferenças, segmentação, entre outas coisas. Dentro desta percepção, a leitura cria outra perspectiva, pois a própria ação da vida constitui o ato de ler. Com isto cada contexto diferencia esta leitura de mundo, pois teremos uma diferença, por exemplo, da palavra água em uma região de seca (sertão nordestino) em outra de abundancia (amazonas). Com isto podemos afirmar que não há como se ter texto sem o contexto dentro da concepção da *palavramundo.*

Acerca da *palavramundo,* a compreensão de leitura se expande para diversas atividades em diversas culturas e classes. Uma receita, um ritual, uma crendice, entre outras coisas estabelecem esta relação importante entre a leitura de mundo que irá pautar a leitura da palavra escrita propriamente dita

> . "A noção de palavramundo está presente no pensamento pedagógico-político de Paulo Freire. Marcado por um período histórico conturbado e de pessimismo

> existencial (América Latina, Europa, África), onde dominava uma visão da Escola como espaço de reprodução social das ideologias, Paulo Freire, com a força do seu optimismo existencial e com a fé na natureza humana, introduziu, na educação, uma linguagem contestatária, utópica, mobilizadora e esperançosa, direccionada para o futuro, dando espaço a uma pedagogia que transforma (inter)subjectivamente a consciência humana" (CARLOS, p.16)

Refletindo sobre a necessidade desta leitura que tenha sentido e contexto na vida vale destacar que na obra do educador brasileiro "*Pedagogia do oprimido*" ocorre uma critica aos saberes que não são constituídos pelos seus próprios partícipes, sendo muito deles impostos, depositados como se os receptores fossem apenas "cabeças vazias", que receberiam estes saberes depositados, seria, portanto o que ele denomina em sua obra "*Pedagogia do oprimido*", de pedagogia bancária.

Pensando no conceito de pedagogia bancária, temos como reflexo uma relação entre os opressores e oprimidos, onde estes últimos acabam na maioria das vezes como simples produtos de interesses "maiores" não tendo, portanto, o conhecimento nenhuma relação, necessariamente, com a realidade de cada indivíduo, seria algo que é imposto de cima para baixo. É neste momento que a proposta da *pedagogia da autonomia* se destaca como um dos principais caminhos para a reflexão, pois ela traz a proposta de um processo educativo que tenha sentido, cujo educandos sejam autônomos em seu saber e por sua vez realidade e educação se dialoguem fazendo com que o ato de ler se torne mais proveitoso e útil

Para se alcançar uma educação que promova a autonomia de cada um entretanto, não é uma tarefa fácil, pois requer mudanças significativas de métodos, escolhas e programas que por sua vez muitas vezes são reflexos segundo Freire dos desejos do denominado por ele de opressores. Em sua obra " *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa"* o educar brasileiro evoca uma sequencia de exigências necessárias para a ato de educar, entre elas a que ensinar exige: Saber escutar; liberdade e autoridade; reflexão crítica sobre a prática; etc... Freire nesta obra nos afirma acerca da autonomia:

> "Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] O

> respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 2011,p.58)

Com esta breve contextualização podemos agora desenvolver as reflexões pertinentes acerca da valiosa importância das bibliotecas populares e consequentemente sua relação com o ato de ler.

> "...portanto da relação entre a leitura do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto." (FREIRE, 2011, p.45)

´Pelo breve trecho, se percebe a importância das bibliotecas na construção de um conhecimento que seja útil, onde os livros tenham vida e sentido, pois as bibliotecas serão centros culturais onde a comunidade será partícipe da ação de aprender e a *palavramundo* terá vida.

Professor Freire ainda propõe que nestes centros culturais que as bibliotecas devem elaborar projetos que estimulem a participação das pessoas em projetos com o objetivo, por exemplo, da constituição de um acervo construído pelas histórias locais, com depoimentos das figuras importantes da região, das crendices e até dos costumes culturais daquela comunidade. Com todo este material se poderia confeccionar folhetos com conteúdos escritos. " Estes folhetos, bem como as fitas gravadas, poderiam ser usados tanto na biblioteca mesma [...] quanto poderiam ser material de indiscutível valor para cursos de alfabetização..." (FREIRE, 2011, p.46). Ao que se refere a temática da alfabetização de adultos e a constituição do ato de ler, toda a elaboração deste material citado desempenha um papel importante na construção dos saberes em especial as culturas populares.

Paulo Freire em *A importância do ato de ler*, afirma que: "um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria o levantamento da história da área" (p.46) e diz que se poderia buscar: " Estórias em torno de vultos populares famosos [...], das

crendices, das plantas medicinais, da figura de algum doutor médico, da de curandeiras e comadres, da de poetas do povo" (p.46). Podemos claramente perceber a riqueza de materiais que cada comunidade pode desenvolver e o como estes podem auxiliar no ato de ler.

Milanesi (1983) apud Silva nos afirma:

"Cada biblioteca serve a um determinado público. Quanto mais heterogêneo for esse público, mais diversificado deverá ser seu acervo..." (p.142), pois com isto esta biblioteca poderá estar aberta a todos desde uma pessoa que esta aprendendo as técnicas de leitura até um importante cientista, sendo o importante a utilidade deste espaço como um centro de referencia de cultura, não uma cultura imposta, mas sim uma constituída pelas reais necessidades daquele público ou comunidade.

Lourenço, Monteiro e Cristina (2005) também relatam que em seu trabalho os frequentadores de uma das bibliotecas pesquisadas a -Biblioteca popular da Penha: Álvaro Moreyra no Rio de Janeiro- são em geral alunos da rede pública de ensino e quando questionados afirmam que vão para este espaço para realizar atividades da escola : "quando questionados sobre o prazer de ler, sempre dizem que só fazem pesquisas, ou seja, que não estão interessados em ler um livro por pura curiosidade ou prazer." (apud SILVA, p. 142)

A mesma situação pode ser observada em outras bibliotecas populares, por exemplo uma ao qual trabalhei durante um ano na cidade de Itapecerica da Serra na grande São Paulo- Brasil, onde observava enciclopédias altas das mais variadas que semanalmente os alunos de escolas buscavam sua pesquisa, quando não era permitido o uso da internet. Também foi observado em algumas situações que as crianças eram deixadas no espaço, somente para que os pais pudessem sair para realizar seus afazeres.

Neste mesmo espaço foi observado que apesar da tentativa da diretora da biblioteca popular dona Lucia (nome fictício) em envolver a comunidade ela tentava impor os padrões que para ela eram "corretos", como por exemplo, em dias de festas, a comunidade não poderia levar refrigerantes para a biblioteca, somente se poderia ter sucos naturais, pois para dona Lucía era mais saudável. Algumas destas ações faziam com que grande parte da

comunidade não desejasse participar das atividades propostas. Ocorria uma relação onde os diretores por serem mais letrados nas técnicas se posicionavam como os que poderiam instruir a maioria, sendo que na realidade o processo é inverso, é da comunidade para as lideranças. Tudo isto pode ser uma das possibilidades que ocasiona a perda da curiosidade por parte dos integrantes da comunidade.

> Outra crítica a esse modelo "bancário" de educação é que se mantém e estimula a contradição educador-educando. Eis algumas dessas contradições: o educador é que educa, sabe, pensa, diz a palavra, impõe a disciplina, opta pelos conteúdos e métodos, é a autoridade é o grande protagonista e sujeito do processo; enquanto os educandos são educados, na sabem, são pensados, só escutam docilmente, são disciplinados e seguem tudo o que foi prescrito, não são ouvidos, devem adaptar-se às determinações, ou seja, são meros objetos do processo. É uma espécie de desconfiguração do caráter histórico e da historicidade, próprias da existência humana. (BORGES,p 212)

Em "*Pedagogia da Autonomia*", nos é alertado da importância de uma ação educativa que estimule a curiosidade: "O bom clima pedagógico-de-mocrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício" (FREIRE, 2011, p.82)

Dentro destes contextos a reflexão da construção destes espaços como significativos e úteis retorna novamente a questão da necessidade de romper com os pensamentos padrões onde para muitos saber ler bem é conhecer todas as regras e os clássicos da literatura, mas sim abranger uma leitura crítica de mundo, com significado que poderá auxiliar na transformação daquela comunidade e principalmente ser agente de libertação.

Pensando em Paulo Freire refletimos a função libertadora que a educação deve desempenhar, onde os educandos serão agentes de seu próprio saber, constituindo sua própria história e podendo refletir sobre ela. A concepção da pedagogia como prática libertadora é o contrário da prática bancária (já citada). Em espaços de cultura popular e aprendizagem, com enfoque especial nas bibliotecas populares, é muito valioso pensar em uma educação que tenha como foco uma prática libertadora.

Pensar na pedagogia da libertação dentro das bibliotecas populares e sua interface no ato ler é pensar em um processo educativo que valorize a história de cada um, onde a autonomia e a leitura de mundo de cada (*palavramundo*), são parte integrantes do saber,

como já dito diversas vezes neste trabalho. É perceber que todos os processos educacionais estão envolvidos em interesses "maiores", do que Freire denomina de grupos dominantes, sendo a proposta que os oprimidos dentro destes espaços culturais, como as bibliotecas populares, possam perceber como seres partícipes da sociedade e refletir a sua posição na mesma.

Dentro das bibliotecas populares construída em um pensamento reflexivo crítico, a constituição do ato de ler em especial o da alfabetização de adultos será muito valiosa, pois não basta somente saber ler, mas sim compreender, refletir, participar e esta leitura ocasionar mudanças individuais e comunitárias, onde a leitura de mundo será tão importante quanto a da palavra escrita.

Referências bibliográficas:

BORGES, Valdir. Resenha da Pedagogia do oprimido. Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/res03_31.pdf

CABRAL, Márcia Cabral da. *Introdução à pesquisa em um curso de graduação: sobre bibliotecas populares e formação de leitores*. "Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa" – revista eletrônica issn: 1980-7686

CARLOS, Elter Manoel. *Palavramundo: a leitura como experiência de formação*. Disponível: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18033/2/tesemestpalavramundo000068022.pdf

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: três artigos que se completam. São Paulo. Cortez. 2011

_____. Pedagogia do oprimido. São Paulo. Editora Paz e Terra.

_____Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2011

A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DE ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Celina Trajano de Oliveira

Professora Mestre dos Cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Paulista (UNIP) e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Santos, São Paulo, Brasil

Antônio Abrão Marques

Professor Especialista dos Cursos Técnicos em Metalurgia, Segurança do Trabalho no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Santos, São Paulo, Brasil

Flávia Mesquita de Moraes Macedo

Professora Especialista e Coordenadora dos Cursos Técnicos em Administração e Logística no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Santos, São Paulo, Brasil

Eixo Temático: Juventude(s), Educação e Trabalho

Resumo

A educação profissional e tecnológica é um tema que, desde meados dos anos noventa, vem ganhando destaque na pesquisa educacional no Brasil. Este destaque deve-se a proposição e execução de um amplo conjunto de reformas educacionais e ao estabelecimento de diversas políticas públicas e programas governamentais relacionados à temática. A busca pela educação profissional no Brasil é significativa, a demanda supera a oferta, mas a evasão está se tornando cada vez mais preocupante. As instituições de ensino profissionalizante têm se reunido constantemente à busca de ações para conter a situação. A disposição dos educadores em enfrentar o problema, não é suficiente. Diversas escolas técnicas buscaram informações, consultando alunos evadidos, para entenderem quais os problemas determinantes para a evasão. Algumas causas levantadas pelo Fórum de Educação Profissional do Estado de São Paulo e pela pesquisa efetuada em uma escola técnica do Estado de São Paulo direcionam os estudos para problemas socioeconômicos, desestabilidade familiar, estrutura das escolas, falta de interesse pela escola, baixa qualificação profissional dos jovens Objetivou-se neste artigo levantar bibliografia capaz de identificar as principais causas da evasão nas escolas profissionalizantes do Brasil. Analisar as pesquisas efetuadas nas escolas técnicas que se propuseram a consultar os discentes evadidos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados do estudo podem servir para a tomada de decisões e de ações que combatam evasão. A conclusão faz uma reflexão sobre a problemática da saída de alunos nas escolas técnicas e os caminhos para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Evasão. Caminhos.

1. Introdução

A proposição e execução de um amplo conjunto de reformas educacionais, estabelecimento de diversas políticas públicas e programas governamentais relacionados a educação profissional, é um tema que vem ganhando destaque na pesquisa educacional no Brasil.

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo a fundação de institutos de ensino profissional e subsidiando a iniciativa dos Estados, Municípios, indivíduos, associações particulares e profissionais. A lei atribuía aos sindicatos o dever de criar escolas de aprendizes aos filhos dos operários ou associados.

A partir de 1959 foi intensificada a formação de técnicos, indispensáveis, diante do acelerado processo de industrialização existente na época.

Diante da necessidade de se formar técnicos sob o regime de urgência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou, de maneira compulsória, o ensino técnico-profissional, em todo currículo do segundo grau.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, definindo o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

A ideia de criar um Centro Estadual voltado para a Educação Tecnológica ganhou consistência em 1967. O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em 6 de outubro de 1969. A criação da instituição ocorreu porque surgiu a necessidade de formação profissional para acompanhar a expansão industrial paulista. A entidade autárquica foi criada de acordo com um decreto lei, destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior.

A busca pela educação profissional no Brasil é significativa, a demanda supera a oferta, mas a evasão está se tornando cada vez mais preocupante. As instituições de ensino profissionalizante têm se reunido constantemente à busca de ações para conter a situação.

O estudo tem por objetivo mostrar as diversas pesquisas realizadas em torno da evasão escolar ocorrida no Brasil e as discussões sobre o assunto.

Além da pesquisa bibliográfica, apresentando diversos estudos realizados em escolas federais e estaduais, foi utilizada como metodologia, uma pesquisa de campo quantitativa efetuada na Escola Técnica "Dona Escolástica Rosa", apresentando números da evasão escolar.

2. Histórico da educação profissional

A educação para o trabalho, no capitalismo, pode ser vista como centralizadora, alienadora, estabelecendo uma divisão de classes. O trabalhador é pago em função do trabalho que exerce. Na visão capitalista, o mérito pelo trabalho bem feito se transforma em riqueza. O sentido e as relações de trabalho se transformaram em diferentes épocas históricas. Segundo Oliveira (2010, pág.91):

> Destaca-se que desde 1549 existia um movimento de educação no âmbito escolar, organizado pela congregação religiosa dos Jesuítas, onde a educação profissional ocupou um lugar periférico, pois nesses espaços preponderava um modelo voltado à educação e valores morais e intelectuais, dos grupos dominantes, ou direcionados a grupos específicos.

No Brasil, educação, trabalho e riqueza, são praticamente sinônimos. Até recentemente a educação secundária era destinada a uma minoria. De acordo com Barato (2010, pág.247):

> Até bem recentemente, a educação secundária era possibilidade de estudos para uma minoria. As aspirações educacionais da camada mais pobre da população limitavam-se ao antigo ginásio. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o sonho de conclusão do ginásio converteu-se num direito, estabelecido pela obrigatoriedade de uma educação fundamental de oito anos. A mesma lei, conforme observações de participantes do simpósio, sugere uma oferta de ensino médio na direção da universalização, mas o compromisso não ficou muito claro no diploma legal.

O envolvimento do poder público ocorreu pela necessidade de abertura dos portos. Segundo Garcia (2000, pág.03):

> Em 1808, com a abertura dos portos ao Comércio estrangeiro e ao mesmo tempo, ao permitir a instalação de fábricas* no Brasil, D. João VI criou o Colégio de Fábricas, que representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes. Salientamos que estes aprendizes vinham de Portugal atraídos pela abertura dos portos e das indústrias.

Diversas e complexas polêmicas sobre as transformações da educação no país, foram retomadas em 1999 . De acordo com Morigi (2012, pág.30):

> A partir de determinado momento histórico, exigiu-se da educação que ela deveria formar o cidadão. A ginástica, a música, a gramática deixaram de ser suficientes. A educação moral resultava do contato direto da criança com o pedagogo, do jovem com o ancião. Os mestres se uniam para dar à criança exemplos de dignidade, de

> respeito pelas leis das cidades e pelos mais velhos. Até mesmo a ginástica e a música tinham fins morais. Eram trabalhadas qualidades como paciência, tolerância, força, coragem, lealdade e consideração pelo direito dos outros.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as camadas menos favorecidas da população brasileira, conseguiram acesso ao ensino fundamental e médio. Esse acesso não foi suficiente para que a população se tornasse capaz de enfrentar os desafios que a industrialização exigia. Segundo Pacheco (2012, pág.10):

> Nas críticas aos documentos em discussão, há o entendimento de que a escola sempre desenvolveu competências. Porém, quando se coloca a questão do currículo baseado em competências de natureza comportamental, a única formação possível é a do treinamento, o que supõe a seleção de conhecimentos orientada predominantemente para o desempenho funcional. Perde-se, assim, a referência das propriedades características da escola, que são a cultura e o saber científico sistematizado básico (técnico e tecnológico). Ao opor-se à lógica das competências, assume-se que: • a referência para a seleção dos conteúdos do ensino não pode tomar por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção, mas ter em vista a formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura); a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação unilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica.

3. Os desafios da educação profissional

O Fórum de Educação Profissional realizado em junho de 2011, apresentou a preocupação de gestores e educadores, com evasão escolar crescente no Brasil. As conclusões mostraram que:

> No Brasil, apenas 9% dos alunos estão matriculados em escolas técnicas. Uma realidade bem diferente de vários países da Europa, por exemplo. Lá, cada vez mais governos e empresas investem no ensino e na formação de técnicos. A Alemanha é referência. Lá, a educação profissionalizante é conhecida como sistema dual de ensino, que combina o treinamento prático nas empresas com aulas teóricas na escola. Os cursos duram de dois a três anos e meio e formam trabalhadores em 350 ocupações ligadas ao comércio, indústria, prestação de serviço e serviço público – 53% dos alunos fazem essa escolha.(O Fórum de Educação Profissional do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=313:escolas-discutem-evasao-na-educacao-profissional&catid=52:reitoria. Acesso em 25/05/2014).

Ainda de acordo com o resultado do fórum, os alunos dos cursos técnicos europeus ficam de um a dois dias na escola e o restante em oficinas nos locais de trabalho. Saem do curso com emprego garantido.

Essa é uma realidade que ainda não acontece no Brasil. Poucas são as escolas que oferecem um estágio remunerado; não podendo, contudo, garantir emprego àqueles que terminam o curso técnico.

Os esforços dos governos Federal e Estadual são imensos. O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. O Centro Paula

Souza, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantém 216 escolas técnicas estaduais – Etecs, distribuídas em 159 municípios paulistas. Segundo o Centro, as Etecs atendem mais de 221 mil estudantes, no ensino médio, técnico integrado ao médio e no ensino técnico, para os setores industrial, agropecuário e de serviços.

Com o objetivo de atender às diversas demandas, o Centro Paula Souza ampliou as modalidades oferecidas. Há três cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 26 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 4 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Governo Federal também ampliou a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica expandindo e interiorizando. Em 2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Segundo o Ministério da Educação (2014), a Bolsa Formação do Pronatec é ofertada pela rede federal, pelas redes de 16 estados e pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem - SNAs (Senai, Senac, Senat e Senar). Os cursos de qualificação profissional têm se concentrado nos SNAs, ao passo que os cursos técnicos têm tido maior oferta pela rede estadual e federal.

Outra modalidade que tem contribuído para a expansão do ensino técnico é a Educação a Distância (EaD). Esta modalidade teve um crescimento fenomenal no Brasil. Os governos federal e estadual, atentos a esse fenômeno criaram a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil), um dos eixos do Pronatec. A e-TEC Brasil oferece ensino técnico de nível médio público e gratuito, além de formação inicial e continuada para trabalhadores egressos do ensino médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Governo do Estado de São Paulo – por meio do Centro Paula Souza – e a Fundação Roberto Marinho, criou o Telecurso TEC é um programa de formação técnica e qualificação profissional a distância lançado em 2007, com o objetivo de expandir a oferta de Ensino Profissional no Estado de São Paulo.

O Telecurso TEC oferece três cursos no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios: Administração, Comércio e Secretariado, cada um com carga horária de 800 horas, divididas em três módulos. Ao final de cada módulo, o estudante se submete a um exame presencial. Sendo aprovado, recebe um certificado de qualificação técnica. De acordo com o documento eletrônico do Centro Paula Souza (2014), o Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios foi escolhido por aliar grande procura a altas taxas de empregabilidade.

Apesar da expansão da modalidade a distância, muitos educadores divergem sobre a capacidade de o ensino reduzir as taxas de evasão no ensino técnico.

4. Os números da evasão

Os motivos que levam os alunos a abandonarem os cursos técnicos, apesar de todos os esforços empregados pelos governos, é o maior desafio de gestores e professores.

Muitos esforços têm sido desenvolvidos, com o objetivo de sanar esse processo. Mas, a partir dos números apresentados , podemos tirar algumas conclusões.

Os dados abaixo foram retirados de uma pesquisa realizada por Pereira (2014); por meio do documento eletrônico " Escola Pública" . A conclusão sobre os motivos da evasão nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Minas Gerais, entre 2006 e 2010, foi de que a necessidade de trabalhar e conciliar emprego e estudos são as principais causas da alta evasão da modalidade. Chegaram à conclusão que uma alternativa seria distribuir bolsas para reduzir o problema.

Motivos para a evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Minas Gerais (2006-2010)	Influenciou muito ou totalmente (%)
Dificuldade de conciliar estudo e trabalho	40
Necessidade de trabalhar	39,4
Possibilidade de iniciar um curso superior	39,2
Falta de motivação para continuar os estudos	31
Dificuldade de conciliar o curso técnico com outro curso	30,2
Insatisfação com o curso técnico	29,4
Falta de interesse ou afinidade pela área/profissão	28,4
Fracasso escolar	25,2
Estresse por passar o dia todo na escola	24,1
Dificuldade de se adaptar à modalidade do curso	22,9
O curso não era atrativo	21,2
Distância entre escola e casa/trabalho	20,6
Dificuldade com os procedimentos de avaliação do curso	20,2
Dificuldade de seguir as aulas: falta de base teórica/prática	19,4
Desinteresse dos professores pela formação dos alunos	17

Fonte: http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/34/combate-a-evasao-293865-1.asp. Acesso em 30/06/2014

De acordo com Pereira (2014), a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, de pagar as mensalidades, as longas distâncias entre a escola, a residência e o local de trabalho, falta de base teórica, insatisfação com o curso, falta de conhecimento sobre a área escolhida e até a possibilidade de ingressar no ensino superior motivam a evasão nos cursos técnicos e profissionalizantes.

O trabalho realizado pelo professor Lima (2014), mostra os percentuais de evasão por curso e por semestre no período de 2010 a 2012, feitos nas escolas das cidades de Piracicaba, Araras e Salto, no estado de São Paulo. O resultado foi o seguinte:

Curso	% de Evasão por curso no semestre				
	2ºSem/2010	1ºSem/2011	2ºSem/2011	1ºSem/2012	2ºSem/2012
Administração	18%	16%	15%	18%	0%
Contabilidade	17%	8%	15%	20%	0%
Eletrotécnica	16%	16%	12%	17%	0%
Enfermagem	10%	14%	20%	14%	0%
Enfermagem do Trabalho	-	23%	3%	3%	0%
Mecânica	13%	23%	8%	10%	0%
Nutrição e Dietética	25%	20%	15%	24%	0%
Química	13%	12%	12%	15%	0%
Segurança do Trabalho	18%	17%	16%	10%	0%
Alunos Início	887	969	894	973	980
Quantidade de vagas ofertadas	1.040	1.110	1.070	1.110	1.150
Capacidade de vagas preenchidas	85%	87%	84%	88%	85%
Alunos Término	740	806	767	816	980
Percentual alunos término	83%	83%	86%	84%	100%

Evasão do Semestre	17%	17%	14%	16%	0%
Evasão total (concluintes/ingressos)	29%	27%	28%	26%	15%

Fonte**: LIMA,** Fabrício Felippe. Disponível em: www.etepiracicaba.org.br/coordenacao/COMBATE_A_EVASAO.pp. Acesso em 02/07/2014

Curso	Semestre	Alunos Início	Alunos Término	Evadidos	Evasão do semestre p/ sala	Evasão da classe desde o 1º módulo
Administração	1ºA	40	40	0	0%	0%
	1ºB	40	40	0	0%	0%
	2ºA	35	35	0	0%	13%
	2ºB	36	36	0	0%	10%
	3ºA	29	29	0	0%	28%
Contabilidade	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	32	32	0	0%	20%
	3ºA	23	23	0	0%	43%
Eletrotécnica	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	28	28	0	0%	30%
	2ºB	32	32	0	0%	20%
	4ºA	29	29	0	0%	28%
Enfermagem	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	32	32	0	0%	20%
	3ºA	37	37	0	0%	8%
	4ºA	37	37	0	0%	8%
Especialização	1ºA	30	30	0	0%	0%
Mecânica	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	32	32	0	0%	20%
	4ºA	22	22	0	0%	45%
Nutrição e Dietética	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	31	31	0	0%	23%
	3ºA	37	37	0	0%	8%
Química	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	35	35	0	0%	13%
	3ºA	27	27	0	0%	33%
	4ºA	23	23	0	0%	43%
Segurança do Trabalho	1ºA	40	40	0	0%	0%
	2ºA	33	33	0	0%	18%
1ºSemestre-2012		980	980	0	0%	15%

Fonte**: LIMA,** Fabrício Felippe. Disponível em: www.etepiracicaba.org.br/coordenacao/COMBATE_A_EVASAO.pp. Acesso em 02/07/2014

Os percentuais apurados por Lima (2014), resultaram nos seguintes motivos:

MOTIVOS DA EVASÃO: CAUSAS EXTERNAS À ETEC

ESTUDO:

a) Dificuldade de aprendizagem;

b) Baixo desempenho no curso;

c) Retenção;

d) Regime de Progressão Parcial (PP);

e) Não se identificou com o curso;

f) Desinteresse pelo curso;

g) Ingresso na faculdade; e,

h) Dificuldade de conciliação com outros estudos.

PROFISSIONAIS:

a) Certificação intermediária;

b) Transferência voluntária ou compulsória;

c) Fadiga;

d) Baixa oferta de emprego na área;

e) Desempregado; e,

f) Dificuldade de conciliação de horário.

MOTIVOS DA EVASÃO: CAUSAS EXTERNAS À ETEC

MOTIVOS PESSOAIS:

a) Problemas de saúde;

b) Gravidez;

c) Transferência de escola;

d) Transferência de período;

e) Convocação militar;

f) Falta de recursos financeiros;

g) Dificuldade de relacionamento interpessoal;

h) Mudança de endereço; e,

i) Dificuldade no transporte

MOTIVOS DA EVASÃO: CAUSAS INTERNAS À ETEC

INTERNOS:

a) Desmotivação em função da expectativa do aluno e realidade do curso;

b) Falta de professores para determinados componentes curriculares

c) Falta de aulas práticas;

d) Desinteresse dos professores e/ou funcionários;

e) Ausências de docentes;

f) Deficiência no preparo dos professores;

g) Falta de equipamento específico; e,

h) Suspeita de *"Bulling"*.

Fonte: **LIMA,** Fabrício Felippe. Disponível em: www.etepiracicaba.org.br/coordenacao/COMBATE_A_EVASAO.pp. Acesso em 02/07/2014

A Escola Técnica "Dona Escolástica Rosa", situada na cidade de Santos, possui em torno de 2000 alunos matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os cursos de nutrição, logística, secretariado, metalurgia, segurança do trabalho, portos e administração são divididos em três módulos. A classe é composta por, no máximo, 40 alunos. Localizada no Estado de São Paulo, apresentou também significativos percentuais de evasão. O estudo, feito pelos coordenadores e professores da instituição, em 2013, apresentou informações praticamente idênticas a de outras instituições de ensino, conforme tabela abaixo:

Controle de perdas por período/2013

122 - ETEC DONA ESCOLÁSTICA ROSA

Período: Manhã

	Quantidade	**% em relação ao total**
Dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos (Ensino Médio, pré-vestibular, etc.)	24	61,00%
Dificuldades em acompanhar o curso/baixo desempenho no curso	1	0,00%
Dificuldade em ir às aulas - reside distante da Escola, mudou de endereço (residência ou trabalho) ou falta de transporte	1	2,50%
Problemas de ordem pessoal - doença, desemprego e gravidez	2	5,00%
Problemas de ordem pessoal - falta de recursos para aquisição de materiais escolares e transporte)	1	2,50%
Baixa oferta de empregos na área		
Deficiência no preparo dos professores		
Falta de aulas práticas		
Desmotivação em função do descompasso entre expectativa do aluno e realidade do curso		
Desmotivação em função do desconhecimento sobre o curso	1	2,50%
Desmotivação porque não se identifica com o curso escolhido		
Desmotivação porque não tem interesse pela habilitação		
Ingresso no curso superior	1	2,50%
Outros (especificar): Falecimento de aluno, telefone inexistente, caixa postal, não atende, condição financeira, mudança de cidade, perseguição no trajeto casa-escola).	8	20,00%
Total	**39**	

Período: Tarde

	Quantidade	% em relação ao total
Dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos (Ensino Médio, pré-vestibular, etc.)	31	75,00%
Dificuldades em acompanhar o curso/baixo desempenho no curso	1	2,40%
Dificuldade em ir às aulas - reside distante da Escola, mudou de endereço (residência ou trabalho) ou falta de transporte		
Problemas de ordem pessoal - doença, desemprego e gravidez	4	9,70%
Problemas de ordem pessoal - falta de recursos para aquisição de materiais escolares e transporte)		
Baixa oferta de empregos na área		
Deficiência no preparo dos professores		
Falta de aulas práticas		
Desmotivação em função do descompasso entre expectativa do aluno e realidade do curso		
Desmotivação em função do desconhecimento sobre o curso		
Desmotivação porque não se identifica com o curso escolhido		
Desmotivação porque não tem interesse pela habilitação		
Ingresso no curso superior		
Outros (especificar): Falecimento de aluno, telefone inexistente, caixa postal, não atende, condição financeira, mudança de cidade, perseguição no trajeto casa-escola).	5	12,00%
Total	**41**	

Período: Noite

	Quantidade	% em relação ao total
Dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos (Ensino Médio, pré-vestibular, etc.)	48	69,00%
Dificuldades em acompanhar o curso/baixo desempenho no curso		
Dificuldade em ir às aulas - reside distante da Escola, mudou de endereço (residência ou trabalho) ou falta de transporte	3	4,00%
Problemas de ordem pessoal - doença, desemprego e gravidez	6	8,00%
Problemas de ordem pessoal - falta de recursos para aquisição de materiais escolares e transporte)		
Baixa oferta de empregos na área		
Deficiência no preparo dos professores		
Falta de aulas práticas		
Desmotivação em função do descompasso entre expectativa do aluno e realidade do curso		
Desmotivação em função do desconhecimento sobre o curso	3	4,00%
Desmotivação porque não se identifica com o curso escolhido		
Desmotivação porque não tem interesse pela habilitação	1	1,40%
Ingresso no curso superior	2	2,80%
Outros (especificar): Falecimento de aluno, telefone inexistente, caixa postal, não atende, condição financeira, mudança de cidade, perseguição no trajeto casa-escola).	6	8,00%
Total	**69**	

Dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos, foi item com maior peso na pesquisa. A escola possui alunos que fazem o ensino técnico em um período e trabalham ou fazem o ensino médio em outro período. Outro item relevante foi a dificuldade em acompanhar o curso. A pesquisa não apresenta a evasão por curso, mas entende-se que as disciplinas ministradas, voltadas à vida profissional, se distanciam das informações que os alunos recebem no ensino médio. Muitos alunos demonstram imensa dificuldade em acompanhar os cursos para técnicos em portos ou técnicos em logística.

Algumas pesquisas apresentam informações motivadoras para aqueles que se interessam pelo ensino profissionalizante: "Segundo uma pesquisa do Senai, na indústria os técnicos ganham em média 24% a mais do que em outras áreas. "A indústria procura reconhecer e valorizar muito esses profissionais porque são profissionais difíceis. Então, eles têm um salário diferenciado no mercado" (Jornal Hoje, 2014. Disponível em: http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/04/formacao-tecnica-ajuda-o-profissional-entrar-no-mercado-de-trabalho.htm).

Ainda de acordo com o Jornal Hoje (2014), "Santa Catarina é o estado onde mais cresce a procura. A média de pessoas cresceu 13% segundo o MEC. No restante do país, o aumento foi de 6%. Os homens com idades entre 35 e 39 anos são maioria. Eles representam 59% dos matriculados".

O jornal não informa onde obteve essa informação, mas complementa "O curso técnico mais procurado no estado é o de administração. Depois de formado, o salário de um profissional pode passar de R$ 3 mil. Só este ano, o Senac de Santa Catarina deve colocar no mercado 13 mil novos técnicos." (Jornal Hoje, 2014).

5.Considerações finais

As pesquisas apresentadas mostraram que o fator econômico é o principal problema para a evasão nas escolas, no ensino técnico. Mas existem outros fatores. A insatisfação com as disciplinas, o desconhecimento do curso, também contribuem para a saída dos alunos das escolas técnicas. As pesquisas não mostraram a deficiência de aprendizagem da educação básica, como fator desmotivador. Em alguns cursos, os alunos têm dificuldades para acompanhar os estudos. Muitos educadores entendem que a dificuldade financeira, muitas vezes, é uma desculpa. Na realidade, o aluno se vê diante de disciplinas novas e complexas e não consegue, muitas vezes, por falta de base, vincular a disciplina à empregabilidade.

Outra questão relevante é que o ensino técnico sempre foi visto como complemento do ensino médio, e não como a possibilidade de uma profissão com boa remuneração. O aluno prefere trabalhar, a continuar os estudos. Essa situação não ocorre no ensino superior. Para o aluno brasileiro é o ensino superior que emprega.

As pesquisas mostraram ainda, que nos países europeus o ensino técnico é valorizado; o emprego imediato ocorre em função da união entre escolas e empresas. O aluno fica um dia ou dois em sala de aula, e os outros dias na empresa. Isso não ocorre no Brasil. Pouquíssimas escolas fazem parcerias com empresas, geralmente indústrias metalúrgicas. Os prestadores de serviços e o comércio também não valorizam o ensino técnico profissionalizante. O aluno não consegue enxergar a possibilidade de emprego ficando dentro de uma sala de aula os cinco dias da semana.

O Centro Paula Souza e os gestores dos diversos cursos federais, já perceberam esse problema. A busca por soluções tem sido constante. Mudar paradigmas é muito difícil. Educadores, gestores, alunos, todos precisam estar juntos para que a mudança de cultura sobre o ensino técnico ocorra; só assim, diminuirá a evasão.

6. Referências bibliográficas, webgráficas e de consulta.

BARATO, Jarbas Novelino. Juventude e educação: balanço interpretativo do simpósio. UNESCO. Brasília. 2010.

CENTRO PAULA SOUZA. Telecurso TEC. Disponível em: http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/telecurso-tec/telecurso-tec.asp. Acesso em 26/06/2014.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Instituto Federal de São Paulo. Escolas discutem evasão na educação profissional. Disponível em: http://www.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=313:escolas-discutem-evasao-na-educacao-profissional&catid=52:reitoria. 02/06/2011 Acesso em 30/05/2014.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000

JORNAL HOJE. Formação técnica ajuda o profissional a entrar no mercado de trabalho. Disponível em http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/04/formacao-tecnica-ajuda-o-profissional-entrar-no-mercado-de-trabalho.html. Edição do dia 28/04/2014. 28/04/2014 10h26 - Atualizado em 28/04/2014 15h39

LIMA, Fabrício Felippe. Disponível em: www.etepiracicaba.org.br/coordenacao/COMBATE_A_EVASAO.pp. Acesso em 02/07/2014.

MARÇAL, Fábio Azambuja. **OLIVEIRA,** Guilherme Brandt. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. São Paulo. 2010 (pág.86 a 97).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação profissional e tecnológica – SETE. Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego. http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/edital_sisutec_2014_2.pdf. Acesso em 02/07/2014

PACHECO, Eliezer. Perspectivas da educação profissional média de nível técnico. Fundação Santillana. Ed. Moderna. São Paulo. 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **MORIGI**, Valter. Ensino técnico, formação profissional e cidadania. Editora Tekne. São Paulo. 2012.

PEREIRA, Patrícia. Revista escola pública. http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/34/combate-a-evasao-293865-1.asp. Acesso em 30/06/2014.

PERFIL E HISTÓRICO. Disponível em: http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/. Acesso em 26/06/2014.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO NO ENSINO PROFISSIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPETIVA DOS ALUNOS

João Paulo Colaço[1], Sónia Morgado[2,3,4], Anabela Vitorino[2,3]

[1] Escola Profissional de Rio Maior, Rio Maior, joao.relveiro@gmail.com

[2] Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém, Rio Maior, soniamorgado@esdrm.ipsantarem.pt

[3] Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)

[4] Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

[2] Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém, Rio Maior, anabelav@esdrm.ipsantarem.pt

[3] Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)

Resumo

Inscrevendo-se numa visão dinâmica da formação, o presente trabalho realça os valores da formação em contexto de trabalho no âmbito da formação em alternância e identifica práticas que visam a motivação escolar dos jovens e o reforço das suas relações com o mundo do trabalho. Mobilizam-se metodologias qualitativas, com recurso à análise de conteúdo a partir de inquérito por questionário e entrevista semiestruturada junto de alunos em estágio. Os dados obtidos favorecem a reflexão em torno do ensino profissional e integram recomendações que visam a melhoria das práticas de formação em contexto de trabalho.

1. Nota Introdutória

A sociedade ocidental organizou as suas estruturas formativas em torno de um discurso de consenso social para afirmar a subordinação da educação aos interesses económicos e a responsabilização individual pela formação e pela inserção no mercado de trabalho. Na segunda metade do século passado estes "discursos" estruturaram-se nas teorias do capital humano, fundamentadas ainda em redor de um conceito de Estado Providência em crise profunda (Barroso, 2000).

Até então, o eixo dos discursos oficiais consolidava-se em torno de problemáticas como a universalidade dos saberes e dos interesses gerais, colocando no Estado o papel de promotor de igualdades e, paradoxalmente, permitindo aos seus opositores duras críticas pelas desigualdades sociais e pelas incongruências entre os discursos e a práticas. Surge assim uma "nova semântica em torno de preocupações relacionadas com a utilidade da educação na modernização da economia e no combate ao desemprego juvenil, acompanhada por um acréscimo da influência do mundo empresarial no campo educativo[1]"(Correia, 1999).

Deste espaço de confluência entre discursos e práticas, que favorecem formas de (des)ocultar a realidade, emergiram tentativas de superação dos problemas e

[1] Exemplo da opção designada por neo-vocacionalismo, fortemente criticada pelo facto de constituir um descentramento em relação ao binómio educação-democracia (Stoer, *et al.*, cit. por Pedroso, 1996).

dificuldades criados por esta correlação de poderes entre Estado, Economia e Educação, com destaque para a formação profissional enquanto dispositivo incontornável de resolução de questões sociais com a exclusão criada pelos sucessivos contextos de crise que a sociedade contemporânea vem atravessando.

É hoje inquestionável o papel desempenhado pelo aumento da taxa de desemprego juvenil na formação de profissionais qualificados e no renovado interesse pela(s) modalidade(s) de formação em alternância, reconfigurando as problemáticas da exclusão e do combate ao desemprego juvenil e reposicionando as ofertas formativa na busca de soluções alternativas aos modelos de formação profissional centrados na escola.

Por não se afirmar como "apanágio de um único dispositivo específico" (Alves, 1996), a formação em alternância apresenta-se "como algo transversal a várias modalidades de formação", cuja análise se tem construído a partir de referenciais teóricos produzidos pelas Ciências da Educação, que lhe conferem um duplo estatuto: por uma lado como "modelo de organização de processos formativos" e, por outro, como "metodologia de aprendizagem" que veicula uma "forma específica de construção do saber que ela potencia" (Alves, 1996).

É neste "contexto paradigmático favorável ao aparecimento de novos dispositivos de formação (…) que surge o Ensino Profissional no contexto das modalidades de formação profissional inicial, dando corpo a um conjunto de tendências e de dinâmicas da Europa comunitária" (Marques, 1993) e a um modelo de intervenção privilegiado no âmbito da formação em alternância.

2. Modelos Pedagógicos de Formação em Alternância

A complexidade inerente às diferentes problemáticas que emergem do espaço europeu ao nível da empregabilidade, das relações de emprego, dos fluxos migratórios, do planeamento económico e estratégico (macro e micro), impõem a adequação dos modelos de formação, quer em função das contingências quer das necessidades e interesses de cada Estado-Membro. De acordo com a OCDE (1987) "as soluções não residem apenas na alteração do sistema escolar (alterações curriculares e pedagógicas), mas também na aprendizagem na empresa".

As orientações europeias indicam a necessidade de programas de educação profissional pós-escolar e de mecanismos de competitividade e inovação que envolvam não só um padrão de excelência da formação técnica e gestionária, como também a certificação e o seu reconhecimento, a inclusão de módulos de preparação profissional na escolaridade obrigatória e pós obrigatória, mecanismos de informação e orientação profissional com incentivos à mobilidade geográfica e programas específicos para os não concludentes do ensino obrigatório.

A formação profissional parece assim concretizar-se na sua multiplicidade, quando são proporcionadas aprendizagens nos dois espaços eminentemente formativos: a escola e a empresa". Muito embora as vantagens da cooperação entre ambas se afirme como essencial para assegurar uma formação conciliadora da aquisição de competências com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, como reflexo da consciência óbvia das diferenças entre o que o jovem precisa como indivíduo e como trabalhador, "cada um destes espaços reclama um lugar privilegiado no processo de formação" (Cabrito, 1995).

Ligada à evolução dos percursos dos processos de aprendizagem, é na Alemanha que a ideia de alternância assume um papel importante como exemplo histórico do desenvolvimento da formação profissional, através do sistema dual, que assegurou a realização de percursos escolares e formativos (simultâneos) entre a escola e a empresa, daí derivando aspetos tecnologicamente interessantes para a análise da alternância na formação inicial de jovens.

Preconiza a aproximação dos processos formativos ao mundo do trabalho, numa interação permanente entre construção e aplicação do saber, visando uma inserção qualificante na vida ativa dos jovens que abandonam o sistema de ensino formal (Alves, 1996), para além de "pretender criar uma relação ótima entre entidades e saberes considerados como insuficientemente ligados, separados ou mesmo opostos, tais como Formação-emprego, Escola-trabalho, Teoria-prática" (Neves, *et al.*, 1993).

Ao nível sociopolítico afirma-se como sendo uma modalidade de formação que potencializa a inserção profissional, mas passível de crítica pela subordinação da orientação da formação ao sistema económico e pela pouca indução à inovação, na medida em que reproduz estruturas de trabalho fordistas e promove o "uso de mão de obra gratuita" (Neves, *et al.*, 1993).

Ao nível formativo, é claramente uma das mais eficazes possibilidades de integração entre a escola e o mundo do trabalho. No entender de Alves *et al.* (1996) "este modelo de formação vem (...) ultrapassar a dicotomia existente entre os dois espaços formativos por excelência, criando as condições para uma efetiva cooperação entre ambos e diluindo as limitações que lhes estão associadas: o excessivo academicismo das escolas, o demasiado instrumentalismo das empresas".

No contexto europeu, a formação em alternância foi um dispositivo implementado na segunda metade do século XX através de uma perspetiva defensora da integração da situação de trabalho na formação como agente de produtividade. Podem-se destacar 3 modelos básicos de construção da alternância no contexto europeu, nomeadamente: o **modelo nórdico,** onde impera uma elevada participação dos parceiros sociais na implementação, financiamento e controlo formação, verificando-se uma relação direta da qualificação com a empregabilidade; O **modelo latino**, onde os parceiros sociais estão ausentes do processo de formação, funcionando este como alternativa para o mercado dos "diplomados"; Existem ainda países que adotam um **modelo híbrido**, com elementos de ambos, marcados pela eficácia e eficiência das estruturas de gestão dos sistemas, no sentido da consolidação das parcerias (Alves, *et al.*, 1996).

Em Portugal, a formação técnico profissional surgiu num momento particularmente difícil para o Sistema Educativo e o seu desenvolvimento durante a década de 80 foi marcado por um contexto socioeconómico de crise de investimento, deficiente qualificação da mão-de-obra (empregada e a empregar), pressão das empresas sobre o sistema educativo, fertilidade acima da média com um grande contingente jovem, fluxos migratórios numerosos e complexos. Neste cenário, tornou-se "visível" uma juventude sem horizontes qualificantes, com experiências precoces na vida ativa e abandono escolar, com uma escolaridade obrigatória descolada da inserção social e profissional.

Os dispositivos de formação em alternância surgem no contexto nacional no início da década de 80, nomeadamente a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que vem "explicitar o campo de intervenção da administração da educação" (Marques, 1993) e definir os princípios gerais que orientarão o domínio do Ensino Profissional.

Pelas suas características, Cabrito (1995) propõe a criação de uma tipologia assente numa dupla distinção do modelo, de acordo com a incidência e importância atribuída aos espaços formativos, nomeadamente define formação em alternância como remetendo para um modelo onde o elemento dominante do processo formativo é a *empresa* e as aprendizagens que nela decorrem, configurando portanto a imersão do jovem na produção (Cabrito, 1995, p. 26)[2] e, por outro lado, encontra no conceito de formação alternada a definição para um tipo de formação onde a lógica dominante ainda é a *escola* e onde se configura uma oferta formativa "dirigida para aprender sobre e para o mundo do trabalho" (Cabrito, 1995, p. 27), assumindo formas "suaves" de formação na empresa.

É esta articulação complexa entre dois contextos de aprendizagem diferenciados, escolar e profissional, que pode ainda ser categorizada de forma mais específica, embora tendencialmente *normativista* (Monaco, cit. por Pedroso, 1996), tendo por base tipologias de estratégias de construção da alternância derivadas dos resultados de anteriores trabalhos de investigação[3].

Tanguy (cit. por Cabrito, 1995), entende que a articulação entre a escola e a empresa pode contribuir para aumentar a motivação dos jovens pelos processos formativos, transformando a empresa num lugar de formação com sucesso onde a escola falhou, ao mesmo tempo que não descura a indispensável formação pessoal e social que não se pode dissociar do processo educativo e formativo.

Em resumo, pela importância que os modos de articulação entre as várias aprendizagens assumem no desenvolvimento de estratégias de superação dos problemas e desafios colocados à empregabilidade dos jovens, justifica-se a mobilização de alguns dos aspetos inerentes às várias tipologias identificadas, visando, em última análise, a

[2] Lajes (1996) caracteriza a formação em alternância tendo por base três imperativos: a socialização profissional, a coesão social e a massificação-qualificação (expansão quase-obrigatória).

[3] Dos modelos pedagógicos de formação em alternância, há a destacar, de acordo com Pedroso (1996) a partir das tipologias difundidas por Bourgeon (1979), Meirieu, (1992), Neves, *et al.* (1993), sendo estas tipologias ainda aplicáveis a ambas as definições apresentadas por Cabrito (1995); i) a **falsa alternância**, quando não há conteúdo formativo da componente de formação em situação de trabalho; ii) a **alternância implícita**, considerada como sendo o "grau zero" da alternância, de ocorrência espontânea e fazendo parte do processo de formação *não organizado*, onde a situação de trabalho não é tida em conta na formação; iii) os **estágios de aplicação prática**, onde se pressupõe apenas a existência de momentos de contacto profissional, sob a forma de estágio, sendo a situação de trabalho um mero complemento da situação de formação; iv) a **alternância justaposta**, de organização simples, que apesar de tudo pressupõe um nível de especialização mútuo e considerável por parte dos agentes envolvidos em cada contexto de formação, onde a autonomização da situação de trabalho perante a situação de formação pode eventualmente levar a uma excessiva especialização de competências, sobretudo na empresa, muito embora sem transferências efetivas. Numa lógica de concretização **reprodutora,** as componentes apresentam-se de forma justaposta. O posto de trabalho faz parte de um processo de modelagem profissional, no qual o formando se "espelha" no profissional em exercício, diminuindo assim a capacidade crítica do formando em situação profissional, reproduzindo um modo "certo" e "único" do desempenho da profissão (Neves, *et al.*, 1993); iv) a **alternância associativa/ por articulação** de componentes, exigente no processo de programação pedagógica, dependente de estruturas curriculares favoráveis e de processos de diálogo e coordenação entre ambos os contextos de formação, cujas aprendizagens proporcionadas, especialmente ao nível da empresa e pelo trabalhador-monitor, se bem que independentes podem "potenciar-se" mutuamente; e v) a **alternância interativa**, muito exigente ao nível da interação entre ambos os contextos formativos, assente na realização efetiva de projetos pelos formandos, jogando com as competências no sentido da inovação, gerando um vaivém contínuo entre a descoberta de problemas de trabalho e a formação, tornando as articulações sistemáticas e requerendo uma grande "concertação pedagógica (Paul, cit. por Pedroso, 1996).

identificação de pontos de convergência e/ou contradição entre os objetivos e as práticas desenvolvidas ao nível de cada organização.

3. Articulação entre Aprendizagens no âmbito da Formação em Alternância na Formação Profissional Inicial.

A alternância envolve do ponto de vista do formando duas relações de poder, ambas de carácter de tutoria (professor/ monitor da situação de trabalho) que necessitam articular-se para garantir uma avaliação integrada da formação, a primeira envolve uma avaliação mais escolarizada com a qual o formando já detém uma experiência anterior, enquanto a segunda envolve um conjunto de expectativas novas, normas e valores que representam uma representação social a construir pelo formando no processo da relação com a organização onde vai inserir-se a componente prática da sua formação profissional.

Este vínculo institucional tem que se garantir como formativo para minimizar os efeitos de frustração na relação ideal-real que, especialmente para os jovens representa uma reconstrução da sua identidade, ou seja, a construção da sua identidade profissional. Nesta construção, o formando irá criar um campo de intersecção entre a natureza técnica dos atos profissionais específicos, que para ter sentido recorre ao conjunto de conhecimento teóricos, de natureza prescritiva, utilizando os discursos e instrumentos descritivos para desenvolver o seu projeto e identidade profissional.

Comentando a relação do ensino secundário com as empresas Cabrito (1995) argumenta que "com as empresas os contactos são, (...) praticamente inexistentes e os que acontecem resultam do facto de a escola secundária precisar de "arranjar" locais de estágio para os seus alunos (...) Mais importante ainda, é o facto de estes contactos serem, geralmente, caracterizados pelo informalismo decorrente de ser o professor que arranja aquele local, porque conhece alguém da empresa. O autor salienta ainda a diferença do caso das Escolas Profissionais, muito embora não as considere muito significativas, porque assumem com" (...) alguma frequência as relações formais que se estabelecem com os órgãos tutelares", valoriza o aspeto do "fluxo relacional que se estabelece com alguns agentes de desenvolvimento local, nomeadamente empresas e autarquias". Ainda assim, estas escolas, ao apostarem numa "conciliação entre os imperativos do crescimento económico e do desenvolvimento do jovem enquanto cidadão" (Azevedo, cit por Cabrito, 1995, p. 28), valorizam o *ethos do trabalho*, sem no entanto deixar de ter em atenção os pressupostos básico do ethos escolar (Alves, 1996; Cabrito, 1995), ou seja, parece que a solução será a de "combinar as aprendizagens e as experiências oferecidas pela escola com a prática produtiva da empresa (Tanguy, (cit. por Cabrito, 1995, p. 24)[4].

Ora, se a semântica da utilidade económica da educação não parece ter sido arredada do campo educativo português, a verdade é que ela se articula com a semântica da utilidade social onde se realça, fundamentalmente, o contributo da educação para a gestão da crise social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social (Correia, 1999). Ao assumir uma pluralidade de significados (Pedroso, 1996), a formação em alternância pode, inclusive, ser utilizada por diferentes atores que, na sua defesa, opõem e defendem modelos contraditórios praticamente em tudo. Tal como referido por Pedroso (1996), a tentativa de classificar a alternância de uma escola pode, deste modo, ser também "um desafio" perfeitamente enquadrável no âmbito do presente trabalho.

[4] Tanguy, cit. por Cabrito (1995) propõe neste âmbito uma "formação de compromisso que alterne a escola com a empresa".

4. A Formação Profissional Inicial em Portugal

Entende-se por formação profissional inicial o conjunto de "práticas formativas oferecidas a um jovem antes da sua entrada no mercado de trabalho, realizada e estruturada de forma sistemática no quadro de um sistema de educação e formação" (Cabrito, 1996, p. 28). Ora, se o alargamento da escolaridade obrigatória tem vindo a ser acompanhado pelo consequente aumento dos valores referentes ao abandono do sistema regular de ensino por parte de muitos jovens, quer tenham ou não terminado os seus estudos secundários, aumentando deste modo o número de jovens que procuram emprego após a sua saída do Sistema de Ensino (Alves, *et al.*, 1996; Cabrito, 1995; Neves, *et al.*, 1993), é evidente que muitos dos jovens que terminam a escolaridade obrigatória não obtêm emprego.

Estas situações verificam-se em parte porque, não possuindo saberes profissionais "negociáveis" no mundo do trabalho, estes jovens estão seguramente disponíveis para enfileirar "formas precárias de ocupação" (Alves, *et al.*, 1996), sendo este um dos mais graves problemas das sociedades que apostaram em formações ditas *humanistas*, em que o ensino regular assenta basicamente na transmissão - aquisição de saberes científicos e tecnológicos, pelo que os jovens saem da instituição escolar sem "créditos" para o acesso ao mercado de trabalho (Cabrito, 1995). Na verdade, a escolaridade obrigatória, apesar do seu carácter democratizante, não suprimiu as desigualdades, *deslocou-as* (Prost, cit. por Cabrito, 1995) e confrontamo-nos com a evidência de que os objetivos de equidade e democracia não têm de algum modo facilitado o acesso ao mundo do trabalho para um largo número de jovens (Alves, *et al.*, 1996; Cabrito, 1995).

Paradoxalmente, segundo Correia (1999) "o mito de que o sistema educativo é potencialmente propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende a conduzir à exaltação de uma ideologia neoliberal, onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica de responsabilização individual".

O facto de um grande número de postos de trabalho não aumentar no sentido de proporcionar emprego ao crescente número de jovens que o procuram, configura segundo Grácio, uma "*crise de oportunidades*" (cit. por Alves, *et al.*, 1996) que obriga os sistemas educativos a optar por estratégias de adaptação favoráveis à produção de respostas que assegurem uma via profissionalizante, preparatória para a vida ativa através da produção de competências sociais e técnicas, alterando dinâmicas escolares, já de si pouco pacíficas e transferindo de algum modo para o exercício profissional competências tradicionalmente afetas a pressupostos de realização individual[5],

Na perspetiva do *espaço único europeu* que identifica a exclusão e o combate ao desemprego juvenil como eixos da sua problemática social, esta oferta formativa assume a forma de alternativa a um modelo de formação profissional centrado na escola, em que "(...) as recentes alterações (...), nomeadamente o aumento da taxa de desemprego juvenil, vieram questionar a sua eficácia na inculcação de valores positivos, bem como o seu papel na formação de profissionais qualificados" (Alves, *et al.*, 1996).

Ora, a necessidade de encontrar pontes que liguem as realidades educativa e económica levam a que se tenha desenvolvido um movimento de aproximação neste âmbito. As inovações que se verificam a partir da década de 70, vão no sentido de garantir uma

[5] Tanguy (cit. por Alves, *et al.*, 1996) designa este movimento por "crescente profissionalização dos sistemas educativos"

articulação entre os conhecimentos e atitudes necessárias aos jovens no seu processo de inserção na(s) realidade(s) do mercado de trabalho.

Assim, as modalidades de formação em alternância surgem como um dispositivo implementado sob uma dupla perspetiva: por um lado, de defesa de uma integração da situação de trabalho na formação e, por outro, como agente de produtividade (Alves, 1996; Cabrito, 1995; Neves, *et al.*, 1993; Pedroso, 1996)

Justifica-se, deste modo, a importância atribuída a um processo que tende a aproximar modos de formação paralelos, que não afetem a aquisição de conhecimentos gerais e tecnológicos, nem o desenvolvimento de atitudes como sejam a cooperação, iniciativa, tolerância e responsabilidade, entre outros (Blackman, cit. por Alves, *et al.*, 1996). Confrontamo-nos, enfim, com uma relação íntima entre a formação profissional e o desenvolvimento pessoal e social (Nóvoa; Barbier; Lesne; cit. por Cabrito, 1995) na construção do *"homem de amanhã"* (Rogers, 1980, *in* Brookfield, 1987, idem).

Porque estes modos de aproximação da escola aos universos da produção configuram um novo discurso, que privilegia um pouco mais o eixo *educação-democracia-desenvolvimento pessoal e social,* em detrimento do eixo *educação-economia* (Pedroso, cit. por Cabrito, 1995), torna-se indispensável o contacto com diversas experiências de trabalho[6] (Watts e Gorman, cit. por Alves, *et al.*, 1996), dando sentido à formação profissional de jovens como resposta a um imperativo urgente: a dotação dos jovens de um novo atributo, a **empregabilidade** (Cabrito, 1994).

As mudanças que ocorreram nos sistemas de emprego e nas organizações de trabalho levaram a que a formação de técnicos intermédios se tenha apresentado como uma prioridade, assistindo-se igualmente ao "desenvolvimento de um novo conceito de Educação - Formação Profissional: novos perfis, novas competências requeridas para novas funções, dão origem a novos modelos de conceção e de organização das formações, de projetos educativos também económica e socialmente mais participados e descentralizados" (Marques, cit. por Marques, 1993).

As escolas profissionais, criadas em 1989 "reflete(m) a emergência na execução das políticas educativas de um novo tipo de relação entre o Estado e a Sociedade Civil (...), quer porque se pretende que o essencial da relação seja o resultado de acordos de cooperação entre Estado e promotores, quer porque se privilegia a criação de projetos de raiz" (Neves, *et al.*, 1993).

Dando respetivamente acesso a uma certificação profissional de Nível IV e conferindo igualmente, a respetiva equivalência escolar, as escolas profissionais representam assim uma intenção declarada de organizar as iniciativas de formação profissional numa oferta formativa, estandardizada em 3 anos, inicialmente da responsabilidade do Ministério do Emprego, sem limite etário e tendo como habilitações escolares de acesso o 6º e o 9º ano. Configuram de certo modo "a sustentação de estratégias de desenvolvimento local e regional, oferecendo uma formação de natureza "prospetiva" ancorada num processo negocial estabelecido entre os respetivos promotores" Cabrito (1996b, p. 37).

Em 1989, quando o ensino obrigatório já era de nove anos, a organização das Escolas Profissionais oferece uma modalidade de ensino mais dinâmica, favorável a uma clientela jovem, tentando abarcar as situações de exclusão escolar dos jovens que

[6] Destaque para iniciativas como sejam as visitas de estudo a empresas, estágios de observação e ou desempenho de funções produtivas articuladas entre a escola e a empresa, propiciando aos jovens a constituição de um processo de aprendizagem de conhecimentos e competências relevantes, sem esquecer as habituais funções do sistema educativo.

completaram a idade prevista e não concluíram a escolaridade obrigatória, assumindo deste modo, cumulativamente, um carácter de segunda oportunidade, embora este aspeto não seja objeto de formulação específica ao nível dos seus objetivos.

De entre outras iniciativas, as Escolas Profissionais contribuem para o alargamento e clarificação de um leque de ofertas que pretendem favorecer simultaneamente duas perspetivas: a inserção na vida ativa e o prosseguimento dos estudos. Os jovens encontram nas escolas profissionais uma alternativa porque asseguram um "reconhecimento: formal, que resulta do diploma, mas igualmente informal, isto é, a sua aceitação por parte dos empregadores" (Marques, 1993). São "estruturas de dimensão média (…) que criam estruturas leves – e representam assim, para além de um reforço na qualificação de recursos humanos, um investimento visível de carácter reprodutor" (Marques, 1993)[7].

5. Procedimentos Metodológicos

O nosso estudo baseia-se numa investigação descritiva, em que se utilizou como técnicas de recolha de dados: i) dez entrevistas semi directivas e oitenta questionários, posteriormente objeto de análise descritiva e comparativa tendo por base os objetivos da investigação.

Foram realizadas dez (10) entrevistas semi-directivas. Foi concebido um guião de entrevista em função dos objetivos propostos, sob os quais se aplicou a entrevista e se procedeu à recolha dos dados. Inicialmente foi concebido um guião para a construção dos questionários. De seguida foram aplicados a dezanove (19) alunos que terminaram a sua formação no Curso de Instalações Eléctricas no Ano Letivo de 2000/2001.

A aplicação da técnica de Análise de Conteúdo teve por base anteriores trabalhos de investigação no âmbito das metodologias de intervenção nas Ciências Sociais (Bardin, 1979; Vala, 1986; Ghiglione e Matalon, 1992). A seleção de unidades de registo seguiram procedimentos identificados nas obras de investigação realizadas no contexto da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Alves, 1996; Cabrito, 1995).

4. Discussão

Da reflexão sobre os elementos obtidos, constatam-se alguns aspetos relevantes, nomeadamente:

Considerações Finais

[7] Conceito também presente em Cabrito (1995)

Bibliografia Consultada

Almeida, M. (1996). Formação Profissional Inicial: Articulação com as Situações de Trabalho. In A. Estrela e R. Canário (org), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (pp.3-7). Lisboa: AFIRSE.

Alves, N. (1996). Formação em Alternância: limites e potencialidades. In A. Estrela e R. Canário (org), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (pp.9-19). Lisboa: AFIRSE.

Alves et al. (1997). *A Escola e o Espaço Local: Politicas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Cabrito, B. (1995). *Formação em Alternância: Conceitos e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Caixinhas et al. (1996). A Formação em Contexto de Trabalho na Formação Inicial profissional. In A. Estrela e R. Canário (org), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (pp.49-61). Lisboa: AFIRSE.

Lajes, M. (1996). Formação Académica e Formação profissional: um Novo Modelo – A Formação em Alternância. In A. Estrela e R. Canário (org), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (pp.76-85). Lisboa: AFIRSE.

Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA.

Neves, O.; Pedroso, P.; Matias, N; (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal: Experiência de Avaliação Critica*. Lisboa: IEFP.

Pedroso, P. (1996). Formação em alternância: Analisar os conceitos, orientar as práticas. *Revista Formar*, 17 pp. 6-15.

Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Ed.). *Manual de Investigação das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

O INSTITUTO FEDERAL E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES EM PROJETOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO

Luciane Ferreira de Abreu [1], Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante [2]
[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu-BA,
luciane.abreu@hotmail.com
[2] Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA,
ludmilaholanda@yahoo.com

Resumo

Neste artigo, discutimos a formação do Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu, a partir da nossa leitura sobre o percurso das políticas educacionais no Brasil, nos anos 2000, à luz dos debates sobre a Educação Profissional e sobre a Educação do Campo. O debate e reflexão sobre tais áreas requerem o reconhecimento da realidade contraditória em que os trabalhadores estão inseridos, marcada pela disputa de projetos de sociedade diferenciados que também defendem processos formativos distintos. Trazemos os resultados da diagnose realizada junto aos docentes do Campus Catu, com foco nas concepções que os mesmos vêm construindo sobre formação integrada, face às suas experiências como professores do ensino médio integrado à educação profissional. O levantamento das informações foi realizado através de entrevistas individuais. Os relatos coletados nas falas dos sujeitos apontam para uma concepção de formação integrada cujo ponto central é a dimensão da integração curricular proposta no Curso Técnico em Agropecuária, ou seja, como uma possibilidade de articular conhecimentos das disciplinas da formação básica entre si ou com as disciplinas da formação específica, através de atividades ou projetos pedagógicos interdisciplinares. O conjunto de dados do estudo pode sinalizar que o projeto institucional de formação integrada de nível médio dos estudantes do Campus Catu carece ou anula as possibilidades de debates mais intensos sobre as nuances da formação para o rural, como objeto de disputa hegemônica na sociedade que tem no Estado uma coluna de apoio ao agronegócio como expressão da força do capital. No entanto, há um cenário institucional em constante mudança capaz de movimentar estes paradigmas formativos e provocar uma reflexão em torno da finalidade da formação.

Palavras-chave: Trabalho, Educação Profissional do Campo, Ensino Médio Integrado

ESCOLA E MERCADO DE TRABALHO: O CASO DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Ana Paula Almeida [1]

[1] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo refletir sobre os Cursos Profissionais do Ensino Secundário, enquanto modalidade de formação qualificante para jovens. Estes adquirem atualmente um lugar de relevo no panorama educativo nacional, com um aumento significativo de alunos. Envolvendo formadores de áreas técnicas e empresas, nomeadamente para a concretização da formação em contexto de trabalho, estes assumem um papel relevante na relação entre a escola e o mundo do trabalho. Existem dados que nos remetem para uma situação favorável desta tipologia formativa em termos de inserção no mercado de trabalho mas outros indiciam constrangimentos em termos de inserção socio-profissional dos diplomados.

1. Problemática

As relações entre juventude, escola e trabalho são um tema que atravessa continentes e perdura no debate educacional há já algumas décadas, diria até séculos. Desde cedo termos como aprendiz ou escolas técnicas por exemplo estabeleceram uma ligação entre a escola e o mundo do trabalho. Essas relações complexificaram-se com o desenvolvimento das sociedades e do próprio conhecimento. Todavia, e apesar de várias reformas educativas, programas governamentais, estudos de várias organizações, recomendações diversas, a tentativa da escola e do mundo do trabalho estabelecerem uma ligação em que ambos se reconhecessem como parceiros estratégicos é ainda uma realidade por alcançar.´

No caso do sistema educativo português, o discurso sobre o ensino de natureza qualificante, a aposta na formação e na qualificação para o crescimento económico e/ou a criações de percursos formativos em que as parcerias com o tecido empresarial são fundamentais constituem sinais de uma clara procura de coerência entre oferta educacional e procura empresarial e vice versa entre oferta empresarial e procura educacional.

Os cursos profissionais de nível secundário constituem atualmente uma oferta que se integra na educação de natureza qualificante, na qual as relações entre escola e mundo do trabalho adquirem especial relevo. Apesar de a sua existência remontar a 1989, data de criação das escolas profissionais (entidades privadas), a sua posição no contexto formativo de nível secundário alterou-se significativamente com a introdução dos mesmos nas escolas públicas. Note-se a relevância desse surgimento de cursos profissionais em escolas secundárias públicas que até então apenas ministravam cursos científico-humanísticos direcionados exclusivamente para o prosseguimento de estudos, o que significou uma alteração na forma como estas passou a ser perspetivada. A escola pública de nível secundário passou a ter um papel também na qualificação de técnicos numa determinada área profissional com vista ao desempenho de funções na vida ativa.

Como tal, refletir sobre este binómio escola trabalho, no qual os jovens estão implicitamente presentes, parece-me um desafio interessante e sobretudo uma discussão necessária, pelo que se estabeleceram os seguintes objetivos para esta comunicação:

a) Contextualizar a formação inicial qualificante no sistema educativo português;
b) Caracterizar os cursos profissionais em Portugal em termos de: objetivos, público-alvo, matriz curricular, avaliação, certificação, atores envolvidos;
c) Caracterizar a situação dos cursos profissionais em termos de: alunos matriculados, taxa de conclusão, perfil dos alunos, taxa de empregabilidade
d) Analisar a transição entre escola e mercado de trabalho no contexto dos cursos profissionais.

A metodologia adotada consiste na recolha documental, incluindo dados estatísticos, normativos e estudos de natureza empírica que serão enquadrados numa revisão de literatura sobre a temática das relações entre juventude, educação e trabalho.

Existem vários dados estatísticos compilados e tratados nomeadamente pelo GEPE que nos fornecem informações acerca de diferentes aspetos do percurso escolar e integração socioprofissional dos alunos. É de realçar também o estudo promovido pela ANQ (atualmente ANQEP) acerca do alargamento da oferta de Cursos Profissionais de nível secundário em escolas públicas. Tendo em conta a existência destes dados e a disponibilização dos mesmos na internet, optou-se por trabalhar com essa informação já existente. Foram selecionados quatro aspetos essenciais: número de alunos matriculados, faixa etária, taxa de conclusão, expetativas e motivações, integração socioprofissional.

Esta comunicação está estruturada em três partes: uma primeira parte corresponde a uma breve apresentação de várias perspetivas acerca das relações entre a escola e o mundo do trabalho; numa segunda parte, apresentam-se dados acerca dos cursos profissionais de nível secundário, caracterizando esta tipologia formativa e o perfil dos formandos que a frequentam; numa terceira parte incluem-se dados acerca da inserção socioprofissional dos diplomados desta oferta formativa.

2. Algumas perspetivas sobre as relações entre a escola e o mundo do trabalho

A relação entre a educação e o mundo laboral sofreu várias alterações ao longo do tempo, nunca deixando todavia de estar presente nos mais variados contextos educativos. De facto, a forma como se encarou e encara esta relação depende substancialmente tanto das necessidades económicas como das ideologias sociais e políticas que se possam partilhar. Lopes (2005) explicita as várias formas de teorizar aquela relação. A Teoria do Capital Humano, que considera que as capacidades de um indivíduo podem ser aperfeiçoadas pela educação, preconiza que os sistemas educativos formem mão-de-obra qualificada. Nas décadas de 80 e 90, a falta de mão-de-obra qualificada fez com que o sector privado também providenciasse formação. Deste modo, a Teoria do Capital Humano marcou a relação escola-trabalho e levou à dualidade conhecimento científico e saber prático ainda hoje existente na escola.

Nesta perspetiva, fundamentalmente, a escola é um fenómeno social. A educação corresponde à

> acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade

> política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente. (Durkheim, 2007, p.53)

A Teoria da Correspondência, por sua vez, realça o efeito da reprodução social. Nesta perspetiva, o ensino profissional seria uma forma de perpetuar as desigualdades sociais, visto que a escola, ao socializar o indivíduo, não só transmite competências, mas contribui também para a reprodução das relações de classe. Paulo Freire (1979) é um dos muitos pedagogos que se opõe a esta reprodução social, pois critica as sociedades "fechadas" em que a educação é utilizada para manter o "status quo" e a dicotomia manual-intelectual. Defende, pelo contrário, uma educação que supere a separação entre humanismo e tecnologia.

Por sua vez, os defensores da Teoria Credencialista questionam a relação entre a formação e a produtividade. Segundo estes autores, os títulos académicos que a escola confere, exercendo a sua função de certificação, conferem um *status quo* e permitem aos seus detentores um acesso a determinadas profissões. Todavia, estes diplomas nem sempre correspondem a um conhecimento válido, ou seja, o sistema educativo não prepara para as exigências do mercado de trabalho (Azevedo, 2003).

A Teoria da Não-Correspondência surge como reação à subordinação da educação à economia, defendendo que os conflitos sociais também estão presentes na procura do conhecimento, pelo que a escola deve ter como objetivo a formação e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Os defensores desta perspetiva rejeitam essa subordinação da educação à economia, chamando a atenção para o facto das relações entre a educação e o mundo laboral serem marcadas por um desajustamento entre ambos a vários níveis. Como afirma Azevedo (2003), os indivíduos procuram determinada formação nem sempre por esta corresponder a uma necessidade específica do mercado de emprego, mas sim como uma estratégia para a mobilidade social. Verifica-se, deste modo, um aumento de diplomados que não se adequa à hierarquia dos empregos efetivamente disponíveis. Por outro lado, é hoje cada vez mais difícil prever quais serão as necessidades específicas de emprego, de modo a ajustar a formação a essas mesmas necessidades. O autor refere ainda que as necessidades do mercado são tão especializadas e evoluem de forma tão rápida que os conhecimentos e habilidades necessárias dificilmente poderão ser adquiridos fora do próprio posto de trabalho, pelo que a procura do mercado de emprego não se revê nas qualificações que os sistemas educativos produzem. De referir ainda que a falta de transparência nas estratégias de recrutamento de pessoal por parte dos empregadores faz com que os trabalhadores nem sempre ocupem os postos de trabalhos mais adequados às suas capacidades pessoais.

A partir da teoria da não-correspondência, desenvolveu-se o modelo multifuncional, que defende que a relação entre educação e mundo laboral é conflituosa. Os defensores deste modelo consideram que a educação tem uma função muito mais abrangente do que a empregabilidade (Azevedo, 2003).

Estas diferentes teorias podem sintetizar-se em duas grandes linhas orientadoras. Uma primeira linha é aquela em que a educação de natureza qualificante, numa perspetiva mais estereotipada, surge enquanto formação prática para uma tarefa específica. Noutra perspetiva mais abrangente, a formação profissional tem em conta as aspirações do aprendente, conferindo-lhe um lugar central como participante no processo de aprendizagem. Esta abordagem que alguns designam como vocacionalismo liberal centra-se na capacitação dos indivíduos como auto-aprendentes ao longo da vida (Funnel & Müller, 1991).

Atualmente, podemos afirmar que as transformações ocorridas no mercado de trabalho, nomeadamente a nível das tecnologias de informação e comunicação e das técnicas organizacionais, traçaram um novo perfil de competências profissionais que capacite as potencialidades intrínsecas de cada indivíduo. Nesta ótica, surge o conceito de educação para a carreira, uma nova forma de abordar as relações entre educação e trabalho, uma perspetiva mais abrangente que engloba as várias experiências que preparam o indivíduo para o mundo do trabalho (Lopes, 2005). É neste sentido que surgiu, em 2001, a definição adotada pela UNESCO, que definia a educação profissional como um termo abrangente que se referia aos aspetos do processo educativo que, para além da formação geral, implicam o estudo de aspetos tecnológicos e científicos, bem como a aquisição de competências práticas, atitudes e conhecimentos relativos a profissões nos vários sectores económicos e sociais da vida. Definição essa que foi um pouco alterada, incluindo aspetos como a aprendizagem ao longo da vida, a formação cívica, o desenvolvimento sustentável e a alienação da pobreza (UNESCO, 2006). Deste modo, a formação profissional passou a ser vista como uma preparação que não se limita a uma profissão específica, mas sim ao mundo do trabalho, sendo este entendido como um sector abrangente e multifacetado, que exige por isso as mais variadas competências. Defende-se uma aposta nas formações de espectro largo, promotoras da iniciativa pessoal e empresarial (Fernandes, 2001). Trata-se daquilo que alguns designam por modelo integrado do ensino secundário, segundo o qual todos deverão dispor de um currículo que integre tanto o ensino geral como o ensino de natureza profissionalizante. A transição dos jovens para a vida ativa passa a enquadrar-se, assim, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta a necessidade de munir os jovens de conhecimentos, competências e posturas que lhes permitam ser aprendizes ativos durante toda a sua vida, lançando mais uma vez o desafio de um sistema de educação e de formação inicial de grande qualidade (OCDE, 1999).

Relativamente às conceções de formação profissional, é ainda de referir a questão das designações "educação profissional" e "formação profissional". A primeira refere-se a uma preparação que tem em vista o desenvolvimento de aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos que visam o desenvolvimento global do indivíduo e a sua integração na sociedade. A segunda refere-se a uma preparação para o exercício de uma profissão ou aperfeiçoamento da mesma atividade (Lopes, 2005). Todavia,

> a separação entre educação e formação profissional é cada vez mais questionada quando se pretende promover uma aprendizagem integrada, na qual as diferentes habilidades e conhecimentos sejam apreendidos coerentemente. As habilidades técnicas, o conhecimento teórico, as capacidades pessoais e atitudes não devem ser fragmentadas em pequenos elementos isolados de aprendizagem integrada, na qual as diferentes habilidades e conhecimentos sejam apreendidos coerentemente, mas devem ser entendidas como um processo complexo de qualificações inter-relacionadas. Neste sentido, para fazer progredir uma informação sustentável e uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento, a ideia de formação profissional enquanto *motor-contínuo* capaz de promover o desenvolvimento de capacidades, aptidões e atitudes deve ser aliada à de educação, a fim de levar os indivíduos a compreenderem as condições de trabalho e o meio social. (Lopes, 2005, p.72)

3. Os cursos profissionais de nível secundário

Os Cursos Profissionais enquadram-se na oferta formativa do sistema educativo português de nível secundário. Em termos de formação de natureza qualificante coexistem lado a lado com os cursos tecnológicos, os cursos de educação e formação, os cursos vocacionais, os cursos do ensino artístico especializado e os cursos do sistema de aprendizagem, sendo estes últimos tutelados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.

O ensino de natureza qualificante tem vindo a merecer destaque nos últimos anos em termos de política educativa, tendo ganho um destaque considerável no âmbito do Programa Novas Oportunidades, que pretendia abranger até 2010 em cursos de dupla certificação de nível secundário mais de 650 000 jovens.

Os cursos profissionais de nível secundário permitem tanto o prosseguimento de estudos como a inserção na vida ativa. No entanto, os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos cursos profissionais referem entre outros (Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio):

- o "desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçados num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efetiva inserção no mundo do trabalho e o exercício de uma cidadania activa";
- a "adequação da oferta formativa aos perfis profissionais actuais e emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização";
- a "potenciação de ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras e profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional";
- a "preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida".

Podem ingressar nos cursos profissionais de nível secundário alunos que tenham concluído o nono ano de escolaridade.

Os cursos profissionais podem funcionar em escolas profissionais públicas ou privadas e escolas secundárias da rede pública.

Os cursos profissionais distribuem-se por 39 áreas de formação, como se pode ver na Tabela 1:

Artes do espetáculo	Indústrias alimentares
Audiovisuais e produção dos media	Têxtil, vestuário, calçado e couros
Design	Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros)
Artesanato	Indústrias extrativas
Filosofia, história e ciências afins	Arquitetura e urbanismo
Jornalismo	Construção civil
Biblioteconomia, arquivo e documentação	Produção agrícola e animal
Comércio	Floricultura e jardinagem
Marketing e publicidade	Silvicultura e caça
Finanças, banca e seguros	Pescas
Contabilidade e fiscalidade	Serviços de saúde

Gestão e administração	Ciências dentárias
Secretariado e trabalho administrativo	Serviço de apoio a crianças e jovens
Enquadramento na organização/empresa	Trabalho social e orientação
Ciências informáticas	Hotelaria e restauração
Metalurgia e metalomecânica	Turismo e lazer
Eletricidade e energia	Proteção do ambiente
Eletrónica e automação	Proteção de pessoas e bens
Engenharia química	Segurança e higiene no trabalho
Construção e reparação de veículos a motor	

Tabela 1: áreas de formação dos cursos profissionais

A matriz curricular dos cursos profissionais inclui uma componente sociocultural, uma componente científica e uma componente técnica de formação, de acordo com a seguinte matriz curricular:

Componentes de formação	Disciplina	Carga horária
Sociocultural	Língua Portuguesa	320
	Língua Estrangeira	320
	Área de Integração	220
	TIC/Oferta de escola	100
	Educação Física	140
	subtotal	1000
Científica	2 a 3 disciplinas	500
Técnica	3 a 4 disciplinas	1100
	Formação em Contexto de Trabalho	600 a 840
Total		3200 a 3440

Tabela 2: matriz curricular dos cursos profissionais

Relativamente à avaliação, as várias componentes são avaliadas numa escala de 0 a vinte valores.
A classificação final do curso obtém-se através da seguinte fórmula:
CF= [2MCD+(0,3FCT+O,7PAP)]3
Assim, a avaliação para efeitos de certificação assenta apenas na avaliação interna. A conclusão de um curso profissional confere uma certificação escolar de nível secundário de educação e uma certificação profissional de nível IV de acordo com o Sistema Nacional de Qualificações. Para efeitos de prosseguimento de estudos, os alunos devem obter uma classificação nas provas de avaliação externa superior a 95, tendo estas um peso de 30% na classificação final. Os alunos devem realizar três exames nacionais: a) na disciplina de português da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos; b) numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos; c) numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos.
Os cursos profissionais representam atualmente um universo considerável de alunos no nosso sistema educativo. Passamos de 11,6% do total de alunos matriculados em cursos

profissionais em 2005/2006 para 58% em 2009/2010, com uma taxa de crescimento de 93,2% nesse mesmo espaço temporal. Aliás, o ensino profissional é responsável por 83,3% do crescimento do número de diplomados em escolas públicas (IESE, 2010). No ano letivo 2010/2011 existiam 110 462 alunos matriculados nesta tipologia formativa, dos quais 60% em estabelecimentos públicos, 36,7% no privado e 3,3% no privado dependente do Estado (DGEE, 2012).
A taxa de conclusão destes cursos é de 75,5%, o que se situa ligeiramente acima da taxa de conclusão no ensino regular que é de 67,2% (GEPE, 2011).
Todavia, os cursos profissionais continuam a ser frequentados por alunos marcados pelo insucesso, tendo em conta que no ano letivo 2012/2013, à saída do secundário, 35% dos alunos estavam atrasados no seu percurso escolar, sendo que apenas 65% tem idade igual ou superior a 17 anos. Para além disso, são os alunos desta tipologia de ensino que apresentam maior dispersão etária, ao invés dos Cursos Científico-Humanísticos em que 81,4% dos alunos se encontram dentro da idade esperada para o ensino secundário (DGEE,s/d).

4. Cursos Profissionais e mundo do trabalho: uma relação dúbia

Para além disso, os cursos profissionais são a modalidade escolhida para reingresso no ensino secundário escolhida por 64,4% dos jovens, embora destes apenas 12,8% o façam tendo como razão aprender uma profissão e 21,5% tendo como razão o ingresso no ensino superior. (DGEE, s/d).
Aliás, 51,2% dos diplomados do Cursos Profissionais tem como expectativa prosseguir estudos e 38,7% prosseguem efetivamente estudos (IESE, 2010).
Relativamente às relações entre os jovens, a escola e o trabalho é interessante verificar que, segundo dados de 2010 (GEPE), 54,1% dos alunos dos cursos profissionais referem como razões para prosseguir estudos no ensino secundário as melhores possibilidades de encontrar um emprego e 31,6% a possibilidade de exercer a profissão desejada. Quanto à escolha da modalidade de curso profissional no secundário, 48,6% dos alunos referem que esta permite desempenhar a profissão desejada e 1,8% afirma ser um curso que dá boas oportunidades de emprego. Da leitura destes dados sobressai uma clara valorização da relação entre curso profissional e empregabilidade por parte dos formandos que frequentam esta tipologia de curso. Da mesma forma, a maioria dos alunos dos cursos profissionais (71,6%) reconhecem que o objetivo do ensino secundário é preparar os alunos para a vida profissional. 86,3% dos alunos dos cursos profissionais reconhecem vantagem na conclusão do ensino profissional para a inserção profissional, sendo esta a percentagem mais alta quando comparada com outras modalidades formativas. Todavia, note-se que 45,4% também referem como objetivo do ensino secundário a preparação para o ensino superior, o que reflete a dualidade de inserção na vida ativa e prosseguimento de estudos inerente a esta tipologia formativa. Quanto ainda à inserção profissional dos alunos dos cursos profissionais, a maioria (51,5%) entrou no mercado de trabalho imediatamente após o final do curso, 39,1% seis meses após o final do curso e 9,8% antes de terminar o curso. Todavia, a maioria exerce numa categoria socioprofissional baixa de empregados executantes (49,4%) e uma percentagem relativamente mais baixa (27,5%) está enquadrada na categoria socioprofissional dos profissionais técnicos e de enquadramento. Estes dados levam-nos a questionar a relação entre os níveis de qualificação certificada e a sua relação com o mercado de trabalho, tendo em conta que os cursos profissionais de nível secundário conferem uma

qualificação de nível IV no Sistema Nacional de Qualificação o que situa os diplomados como técnicos qualificado. Os operadores correspondem a um nível de qualificação associada à frequência de uma tipologia formativa de nível básico. Parece, assim, haver um desfasamento entre a qualificação obtida e a função desempenhada na vida ativa.
Em termos de integração socioprofissional:

> é de destacar o papel dos estabelecimentos de ensino-formação através da formação em contexto de trabalho ou dos contactos dos professores – na obtenção de emprego por parte dos seus diplomados. Com efeito, entre a colocação por via de promoção da FCT e contactos de professores, as Escolas acabam por estar directamente ligados à colocação de um quinto dos seus diplomados – uma proporção próxima da assegurada pelas redes familiares e de pares (IESE, 2010, p.107)

Por outro lado, a proporção de ativos desempregados entre os diplomados provenientes dos Cursos Profissionais e dos Cursos Científico-Humanísticos é quase idêntica com 28,7% no primeiro caso e 26,9% no segundo (IESE, 2010).
No entanto, quanto se trata de ativos empregados, a percentagem de diplomados dos Cursos Profissionais que trabalham a tempo inteiro (77,4%) é bastante mais alta do que no casos dos diplomados dos Cursos Científico-Humanísticos (33%), sendo a versão inversa no caso do trabalho a tempo parcial: 18,6% no caso dos Cursos Profissionais e 58,1% no caso dos Cursos Científico-Humanísticos (IESE,2010).
Do lado do tecido empresarial, existem também constrangimentos na inserção socioprofissional dos diplomados de cursos profissionais,

> Com efeito, a ausência de necessidades de contratar novos elementos e a incapacidade para suportar financeiramente novas contratações são os factores mais apontados pelas entidades que não contrataram nenhum diplomado dos Cursos Profissionais (…) Este facto alerta para a dinâmica que o mercado de trabalho exerce nos ajustamentos entre formação e emprego, que no actual período de contracção do mercado e aumento crescente da taxa de desemprego juvenil, contraria a capacidade do mercado para observar as qualificações emanadas do ensino e formação (IESE, 2010, p.65)

Note-se, no entanto, que as relações entre juventude, escola e mundo do trabalho ultrapassam as questões de empregabilidade, tendo em conta que 64,6% dos alunos do ensino secundário trabalha a tempo parcial (GEPE, 2010). Esta situação acentua-se no caso dos cursos profissionais, em que 41,6% dos diplomados dos Cursos Profissionais trabalharam ao longo do ensino secundário contra apenas 28,9% entre os diplomados dos Cursos Científico-Humanísticos (IESE,2010).

5. Conclusões

Tendo em conta os dados acima apresentamos, ressalta o seguinte:

- Os cursos profissionais não atingem ainda uma taxa de conclusão plenamente satisfatória;

- Os cursos profissionais são frequentados por alunos sobretudo marcados pelo insucesso;
- Uma parte significativa dos alunos dos cursos profissionais não perspetiva a entrada imediata no mercado de trabalho;
- Os alunos valorizam os cursos profissionais em termos de empregabilidade;
- O nível de empregabilidade dos cursos profissionais é bastante elevado face a outras modalidades formativas;
- O tecido empresarial não reconhece plenamente as qualificações obtidas através de um curso profissional;
- A escola é um fator determinante para a empregabilidade dos alunos dos Cursos Profissionais;
- Existem similitudes entre os Cursos Profissionais e os Cursos Científico-Humanístico quando se trata de ativos desempregados.

As relações entre escola e mercado de trabalho no caso dos Cursos Profissionais de nível secundário apresenta uma situação algo dúbia, em que parece existir, de facto, uma relação positiva entre a frequência desta modalidade formativa e a vida ativa dos jovens e, por outro lado, um fraco reconhecimento desta tipologia formativa por parte do tecido empresarial.

Nos dados recolhidos, torna-se também evidente que as questões de empregabilidade e a relação dos jovens com o mundo do trabalho nos Cursos Profissionais estão intrinsecamente relacionadas com o duplo objetivo de inserção na vida ativa e de prosseguimento de estudos inerente a esta modalidade formativa.

Na verdade, embora assumam hoje um papel relevante na qualificação dos jovens portugueses, tanto pelo número de alunos envolvidos como pela expetativa social que sobre eles recai, os Cursos Profissionais continuam a sofrer da falta de uma clara definição do seu papel, sendo pouco dúbia a sua vocação para a inserção profissional e/ou para o prosseguimento de estudos. Muitas vezes entendido como "remédio" para o insucesso académico de alguns alunos, nem sempre lhes é reconhecido o rigor que permitiria uma correspondência entre o nível de qualificação obtido e a função desempenhada com tudo o que isso implica em termos de desenvolvimento do indivíduo e de competitividade do tecido empresarial que o integra.

Mas, tal como refere o modelo multifuncional desenvolvido a partir da Teoria da Não-Correspondência, os Cursos Profissionais têm, na verdade, uma função muito mais abrangente do que a empregabilidade. O facto de uma parte significativa de alunos dos Cursos Profissionais prosseguirem estudos não deve ser encarado, a meu ver, como uma falha desta tipologia formativa, mas sim como uma abertura e um elevar das expetativas dos jovens quanto ai nível de qualificações que podem alcançar. Aproximamo-nos talvez aqui do tal conceito de educação para a carreira, em que a iniciativa, o desenvolvimento de capacidades, a vontade de ir mais além, o suplantar das dificuldades, o reestruturar de caminhos são fatores, também eles, importantes.

6. Referências Bibliográficas

Azevedo, J. (2003). O ensino profissional em Portugal: contributos para a formação de uma estratégia para o seu desenvolvimento. Porto. ANESPO.

DGEE (2012). Estatísticas da Educação 2010/2011. Jovens. Lisboa. DGEE.

DGEE (s/d). Estudantes à saída do secundário em 2012-2013. Caracterização e percurso escolar. Lisboa. DGEE.

Durkheim, É. (2007). Educação e sociologia. Lisboa. Edições 70.

Fernandes, D. (2001). Transição da formação inicial para a vida activa. Relatório nacional. Lisboa. Ministério da Educação.

Freire, P. (1979). Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra.

Funnell, P. & Müller, D. (1991). Vocational Education and the Challenge of Europe. London. Kogan Page Limited.

GEPE (2011). Perfil do aluno 09/10. Lisboa. GEPE.

Lopes, R. (2005). Concepções científicas e pessoais sobre a educação/formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico. Braga. Universidade do Minho (tese de doutoramento).

ISESE (2010). Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações. Apresentação de resultados. Retirado Novembro, 30, 2010, de http://www.anq.gov.pt/default.aspx.

OCDE (1999). Exame temático no âmbito da OCDE. Paris. OCDE.

UNESCO (2006). Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide. Bonn. UNESCO.

OS ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA E A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A AFROBRASILIDADE PRESENTE NOS ESPAÇOS DE PODER.

Marluce de Souza Oliveira Lima [1]
Marlene de Souza Oliveira [2]
Joanna de Ângelis Lima Roberto [3]
Ângela Ferreira Pace [4]
[1] Mestre/PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, oliva1972@hotmail.com
[2] Aluna Especial do PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, marleneso123@gmail.com
[3] Mestre/PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, nanaufrrj5@gmail.com
[4] Mestre/PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, angelafpace@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar aos alunos do ensino médio das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, o perfil das diversas profissões que se encontram no mercado atual, a fim de que se faça a escolha consciente de sua futura ocupação profissional, considerando-se para tanto, os alunos que se beneficiarão pela aplicabilidade da lei 12.711/12, a qual dispõe especificamente sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, pela modalidade de cotas, sendo observado o percentual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de cada região, de autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A política de ação afirmativa para a inserção de Afro-brasileiros nas instituições públicas de ensino superior tem promovido o debate em torno da identidade do povo brasileiro, visto que, para uma grande maioria da população, o racismo inexiste, destacando-se as circunstâncias relacionadas ao alcance de oportunidades ligadas ao desenvolvimento profissional, que de uma forma velada, promove a exclusão de 50,7% (IBGE, 2010) da população brasileira. Pesquisas têm colaborado para traçar o perfil acadêmico das últimas décadas no Brasil e comprovam a presença maciça de estudantes brancos em detrimento aos estudantes Afro-brasileiros, logo, a importância da implantação de certa diversidade e de uma maior representatividade dos considerados grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada da sociedade para que seja produzida a ação da verdadeira igualdade entre os cidadãos brasileiros. Esta investigação se conduzirá qualitativamente, com o emprego de alguns recursos da pesquisa quantitativa, no que diz respeito à quantificação de alguns de seus dados.

Palavras-chave: Ações Afirmativas, Afro-brasileiros, Ensino Superior, Qualificação Profissional

1 - INTRODUÇÃO

Um dos primeiros exemplos de ação afirmativa, voltada à inserção de estudantes do ensino médio ao ensino superior, pela modalidade de cotas foi contemplado por uma iniciativa do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, em 28 de dezembro de 2000, onde foi sancionada a Lei Estadual 3524/00 que dispôs os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais, instituindo cota de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de escolas públicas, desde que preenchessem os critérios estabelecidos no diploma legal. No ano seguinte, foi sancionada a Lei Estadual 3708/01 que instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O Decreto Estadual n°. 30766 de 4 de março de 2002, regulamentou essa lei instruindo o "Sistema de Cota para Negros e Pardos no Acesso à UERJ e à UENF".

Na contemporaneidade, por meio de uma nova alteração legal, baseada na sanção da Lei Estadual 5346/08, a qual instituiu por 10 (dez) anos o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, o percentual total observado foi alterado para 45%, porém, a distribuição entre os grupos contemplados sofreu algumas mudanças, como por exemplo, negros e indígenas agora dividem 20% do total estabelecido. Tais ações contribuíram para que no ano de 2012, o governo federal brasileiro sancionasse a Lei Federal Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, tendo seu regulamento sido instituído pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, que estabelece:

> Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:
>
> I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e
>
> II - **proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de**

> **vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas** (grifos meus).

Na última década do século passado, observou-se o fortalecimento dos debates em torno da adoção de ações afirmativas na modalidade de cotas nas universidades públicas brasileiras, desencadeado pelas ações da UERJ, UENF, UEZO (Universidade Estadual da Zona Oeste e UNB (Universidade de Brasília), que no ano de 2004, implementou cotas étnico-raciais em seu vestibular, o que veio a tornar-se assunto midiático pelo fato de dois irmãos gêmeos, univitelinos, terem sido classificados, um como negro e o outro como branco. Em 2007, uma revista brasileira de grande circulação semanal veiculou a polêmica gerada pela classificação racial dos irmãos gêmeos, transformando, desta forma, a situação em assunto popular com a massificação da opinião editorial de que o melhor sistema de ingresso é mediante a distribuição de vagas nas universidades e nos empregos públicos, baseado no mérito individual ao invés da cor.

A partir de então, a controvérsia suscitada pela classificação dos irmãos, quanto à raça, trouxe ao público, em geral, discussões acerca do assunto, no que motiva a entender melhor sobre a aplicação de um sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras, vindo a alcançar a mais alta corte do judiciário brasileiro, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de uma ação proposta pelo Partido Democratas (DEM)[1], em 2009, questionando a constitucionalidade do preenchimento de vagas da UNB pelo critério racial.

Após a deliberação final pelo plenário do STF, em 26 de abril de 2012, ficou decidido por unanimidade de votos que as cotas raciais estabelecidas por universidades públicas brasileiras são constitucionais. O julgamento se deu após anos de debates sobre o tema e deve colocar fim à insegurança jurídica a respeito da reserva de vagas. Para alguns estudiosos contrários às cotas étnico-raciais, a questão ainda mantém o status de ilegalidade, já que vivemos em uma democracia racial e que não há como separar negros e brancos em um país com a maioria da população miscigenada.

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar aos alunos do ensino médio das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, o perfil das diversas profissões que se

[1] Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/por-unanimidade-stf-valida-cotas-para-negros> Acesso em 12 fev 2013.

encontram no mercado atual, a fim de que se faça a escolha consciente de sua futura ocupação profissional, considerando-se para tanto, os alunos que se beneficiarão pela aplicabilidade da lei 12.711/12, a qual dispõe especificamente sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, pela modalidade de cotas, sendo observado o percentual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de cada região, de autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Entendemos que esta pesquisa é relevante, pois poderá alcançar a esfera social no que tange a informar sobre as carreiras existentes no mercado de trabalho, aos alunos do ensino médio, possibilitando a presença de um número expressivo de jovens Afro-brasileiros nas carreiras tidas como de maior prestígio social, dominadas por estudantes brancos em detrimento aos estudantes Afro-brasileiros.

Esta investigação se conduzirá qualitativamente, com o emprego de alguns recursos da pesquisa quantitativa, no que diz respeito à quantificação de alguns de seus dados.

1.1 – DEMOCRACIA RACIAL: UMA IDEOLOGIA A SERVIÇO DA ELITE BRANCA.

Ainda no século XIX, a escravidão tornou-se aos olhos da sociedade brasileira dominante da época, uma estrutura de dominação fadada ao fracasso, pois, além da dúbia legitimidade econômica, social e jurídica do sistema escravista, o surgimento da ambiguidade, da raça indefinida, permitiu que as elites brasileiras concluíssem que o problema racial influenciava, sobremaneira, no desenvolvimento do país nos moldes do sistema capitalista em ascensão, pois "com o apogeu da sociedade industrial e do elogio ao trabalho, os povos que não acompanhassem o grau de desenvolvimento europeu eram condenados à inferioridade" (SANTOS, 2002, p.55).

Era imprescindível estabelecer um tipo racial e cultural brasileiro que se aproximasse aos ideais europeus para compor todos os requisitos necessários ao sucesso econômico no cenário internacional. Assim sendo, o governo brasileiro investiu na imigração estrangeira para tornar o país civilizado, já que considerava os negros recém-libertos inferiores racialmente e culturalmente, e, desta forma, comprometeriam a estrutura do desenvolvimento social, econômico e cultural brasileiro, ou, *em outros termos, índios e negros são, assim, considerados um enorme entrave à modernidade do país.* (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 135).

Após alguns anos de miscigenação, acreditava-se no desaparecimento de negros e índios, na futura composição étnica da nação brasileira. Os Darwinistas sociais e os antropossociologistas também anunciavam a desigualdade das raças e das sociedades humanas, como, por exemplo, o mundo hierarquizado em raças superiores, civilizadas e raças inferiores, atrasadas, bárbaras ou selvagens.

Na década de 1930, do século XX, Gilberto Freyre lançava a obra "Casa Grande e Senzala", a qual serviu para compor o pensamento alicerçado na chamada "democracia racial". De acordo com o mito, as relações vividas no Brasil entre pessoas de origem étnico-racial distintas ocorrem de forma amistosa e cordial, sem a presença do preconceito.

No entanto, as nuances da cor de pele encontradas na composição do povo brasileiro, reconhecidas como marcadores graduais de um racismo velado, revelam que a ideologia harmônica racial serviu de instrumento para que as relações de poder se perpetuassem enquanto grupos dominados e grupos dominadores.

A partir deste contexto histórico, resgatando as primeiras providências tomadas pelo Estado no Pós-abolição, o zelo na construção de uma nação pensada por uma elite preocupada *com a identidade nacional e com a qualidade da sua intervenção numa conjuntura de recriação institucional* (NUNES, 2000, p. 374), se fazia presente ainda no governo monárquico e prosseguiu no regime republicano. Depreendia-se que era impossível instituir-se como Estado-Nação sem que, paralelamente, fossem desenvolvidas estratégias capazes de fortalecer a instrução pública, por entender a importante intervenção de civilidade nas diferentes regiões brasileiras, já que era preciso *equacionar o problema da instrução das camadas populares* (GONÇALVES *apud* GONÇALVES & SILVA, 2000, p.135).

1.2 – A EDUCAÇÃO NO PÓS-ABOLIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO PARA O TRABALHO.

Instrução e trabalho estruturavam um discurso moralista dirigido às classes populares, na transição dos séculos XIX e XX, logo os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país para atender objetivos tais como: civilidade, moralidade, liberdade, progresso, modernidade, formação da nacionalidade brasileira e positividade do trabalho. Por isso,

> Essa visão moralista das desigualdades está na moda nas políticas sócio-educativas para os coletivos reduzidos a marginais, desiguais em moralidade. Por aí se avança na imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais (ARROYO, 2010, p.1390).

Para melhor entender o sentido dado à educação na época, é necessário conhecer o contexto em que foram elaboradas e aplicadas suas regras. Muitas crianças negras foram afastadas das escolas e conduzidas às atividades remuneradas, ainda em idade tenra, para manutenção de suas famílias. Os homens negros que conseguiram alfabetizar-se no início do século XX, em sua maioria, o conseguiram na fase adulta; enquanto as mulheres negras eram encaminhadas a orfanatos, onde recebiam uma espécie de treinamento para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira, isto quando não eram adotadas ainda na adolescência, por famílias abastadas, as chamadas "filhas de criação", o que, na verdade, significava empregada doméstica não remunerada. Este fato veio, de certa maneira, a estigmatizar o lugar da mulher negra no mercado de trabalho. Dessa maneira,

> Os coletivos feitos desiguais em suas ações e movimentos mostram que os processos de sua produção e reprodução como desiguais são mais profundos, mais complexos e persistentes. Que as desigualdades educativas fazem parte dessa complexidade. Exigem ações e políticas não isoladas, mas articuladas, capazes de reverter esses complexos e múltiplos processos de produção. As desigualdades escolares não são subestimadas, antes adquirem maior relevância nesses complexos e múltiplos padrões de produção, manutenção das injustiças e desigualdades e no conjunto de ações coletivas por justiça, igualdade, emancipação (ARROYO, 2010, p. 1397).

Mais do que a inclusão dos negros nos processos educacionais, o primeiro aspecto importante que se revela é com relação ao princípio da igualdade[2], que *há tempo está na lei e ausente das práticas sociais. As cotas sociais e étnico-raciais implantadas no país tentam concretizá-la, promovendo justiça social de grupos excluídos e segmentados da sociedade* (SANTOS, 2012, p. 15). Portanto, permitir que as oportunidades de acesso e permanência nas escolas, bem como, nas universidades, sejam oferecidas a todos, torna possível o caminho que se pretende ao pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos.

> Assim, em boa medida, o combate à pobreza no Brasil passa necessariamente pela manutenção da criança e do jovem negro na escola. Mas em uma escola de qualidade que consiga transmitir, sem mistificação e de forma mais equânime para todos, a contribuição de cada raça, de cada

[2] O princípio constitucional da igualdade ou da isonomia está contido no Art. 5º da CF de 1988 onde há a definição de que *"todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade"* (CF/1988).

> etnia na formação sociocultural brasileira. A construção de um tal processo escolar depende de uma política educacional que considere, entre outras, duas condições básicas: a inclusão imediata dos jovens negros nas universidades por meio de programas de ação afirmativa e a reformulação curricular da formação de professores a partir de parâmetros multiculturais (SILVÉRIO, 2002, p.242-243).

2 – AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO MEDIDA MITIGATÓRIA DO RACISMO VELADO.

As consequências de uma maioria branca presente nos espaços universitários, são demonstrados nos dados do Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas – Pesquisa 2010, do Instituto Ethos, de que os negros formam 46,5% da população economicamente ativa (PEA) no Brasil e 45% da população ocupada e que, deste universo, os percentuais apresentados para os cargos de chefia são: 25,6% estão na supervisão, 13,2% na gerência e 5,3% no executivo, referindo-se esta última parcela, em números absolutos, a 62 negros num grupo de 1.162 diretores. A situação da mulher negra é ainda pior: 9,3% no quadro funcional, 5,6% na supervisão, 2,1% na gerência, ou seja, parcelas desiguais são apresentadas onde há uma sub-representação da população negra, que comporta 98 milhões de indivíduos no país[3].

Analisando dados que envolvem a composição de cor ou raça e sexo das diferentes modalidades de ocupação profissional[4], no ano de 2009, temos, por exemplo, no emprego doméstico com carteira assinada e sem carteira, a maioria absoluta das posições sendo de mulheres pretas e pardas respectivamente com, 60,8% e 60,5% do total. Enquanto que para as mulheres brancas, os números correspondem a 32% do emprego doméstico com carteira e 34,2% sem carteira, ou seja, pesquisas comprovam que a mulher negra encontra-se, ainda, com grande representatividade na função de empregada doméstica, a qual é considerada colocação profissional subalternizada na escala de trabalho da sociedade brasileira.

Apesar dos números expressivos contidos na soma de pretos e pardos que representam 51,1% da população brasileira, (Ethos, 2010[5]), os afro-brasileiros enfrentam, ainda, os

[3] Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf> Acesso em 22 jan 2013.
[4] Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/textomarcelopaixao.pdf> Acesso em 12 fev 2013.
[5] Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf> Acesso em 22 jan 2013.

obstáculos de uma ascensão social construída em conjunto com sua emocionalidade, uma maneira própria de organizar e lidar com um mosaico de afetos.

> Retirando-o da marginalidade social, onde sempre estivera aprisionado, a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional. (SOUSA, 1983, p.21)

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS FINAIS

No intuito de abordar discussões acerca da importância da aplicabilidade das cotas nas universidades federais brasileiras, Gomes (2001) traz uma definição sobre ações afirmativas, enquanto West (1994) declara a importância da existência de medidas sociais demográficas redistributivas, tornando a aplicação de ações afirmativas desnecessária.

West (1994) assevera as consequências da não existência de medidas e ações reparadoras, as quais podemos citar a má distribuição de riqueza, poder e renda, e a dicotomia entre pobreza e amor-próprio.

Ware (2004) traz a crítica enfrentada pelos defensores das ações afirmativas, por acreditarem nas ideias importadas de países que não compartilham de uma democracia racial, defendida por Freyre (1933), e considerada o pilar de sustentação de seu argumento solidificado pela idéia da miscigenação.

Silvério (2002) conduz o debate no sentido de tornar possível a reconvenção de aspectos fundamentais do pacto social[6], no intuito de incluir minorias historicamente discriminadas, como também, propõe o chamamento em orientar que se faça a desracialização da identidade individual do afro-brasileiro.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

Arroyo, Miguel G. (2010). *Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados.* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasil (2012). Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.*

[6] Para Rosseau, o pacto celebrado traduz-se em "*Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral.*" (ROSSEAU, 2009, p.43)

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em: 14 jan 2013.

Brasil (2012). Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**.** *Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 14 jan 2013.

Ethos, Instituto (2010). *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas – Pesquisa 2010 - São Paulo*: Instituto Ethos. http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-eb4Perfil_2010.pdf

Freyre, Gilberto (1933). *Casa grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Gomes, Joaquim B. Barbosa (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade.* Rio de Janeiro, São Paulo.

Gonçalves, Luís Alberto & Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves (2000). *Movimento Negro e Educação.* Revista Brasileira de Educação, ANPED n.º 15. São Paulo: Autores Associados.

Nunes, Clarice (2000). (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: Teixeira, Eliane Marta etl (org). *500 anos de Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica.

Paixão, Marcelo. *Desigualdade racial e crise: indicadores de acesso ao mercado de trabalho metropolitanos desagregados por cor ou raça em 2009* (2009). In: Carvano, Luiz M.; Rossetto, Irene. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/textomarcelopaixao.pdf> Acesso em: 12 fev 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2000). Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. *Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj.> Acesso em: 01 mai 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2001). Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. *Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj.> *Acesso em: 15 mai 2012.*

Rio de Janeiro (Estado) (2002). Decreto nº 30766, de 04 de março de 2002. *Disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense e dá outras providências.* Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/e3ad4849d25a8ee903256c44005f0bc6?OpenDocument.> Acesso em: 01 mai 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2008). Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. *Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08-rio-de-janeiro-rj.> Acesso em: 01 mai 2013.

Rosseau, Jean-Jacques (2009). *O Contrato Social.* Tradução Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&M.

Santos, Gislene Aparecida dos (2002). *A invenção do "Ser Negro", um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros.* São Paulo/Rio de Janeiro: Pallas.

Santos, Sérgio Pereira dos (2012). *A Lei de Cotas e a justiça social na universidade.* A Gazeta, Vitória/ES, 30 out. 2012. p. 15. (Opinião).

Silvério, Valter Roberto (2002). *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa,* n. 117, p. 219-246, novembro.

Sousa, Neusa Santos (1983). *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Veja, Revista (2012). *Por unanimidade, STF valida cotas raciais.* Instituições públicas de ensino superior poderão adotar mesmo modelo da Universidade de Brasília (UnB), que distingue alunos segundo a cor da pele. 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/por-unanimidade-stf-valida-cotas-para-negros.> Acesso em: 12 fev 2013.

Ware, Vron (2004). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.* Rio de Janeiro: Garamond.

West, Cornel (1994). *Questão de Raça.* Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

14

Metodologias e Ética de Pesquisa em Educação

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

CONFIANÇA NA ESCRITA E IDENTIDADE DEAUTORIA

Maria Isabel Barreiro Ribeiro [1] & António V. Bento [2]

[1] Instituto Politécnico de Bragança. Investigadora do CETRAD. Colaboradora da UDI;

xilote@ipb.pt

[2] Centro de Investigação de Educação da Universidade de Madeira, Funchal
Bento@uma.pt

"Todos somos capazes de escrever, principalmente, quando conhecemos ou dominamos o que vamos expor" (Frednhagem, 2013, p.124)

NOTA INTRODUTÓRIA

O objetivo essencial deste estudo de investigação é analisar o nível de confiança na escrita e perceber se os estudantes do Ensino Superior compreendem o que significa ser autor de um trabalho escrito. Neste sentido, foi desenvolvido um estudo quantitativo, transversal que teve como base uma amostra não probabilística selecionada por conveniência, constituída por 64 alunos que frequentavam em 2014 o curso superior de Educação Básica na Universidade da Madeira. Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o SAQ (*Student Authorship Questionnaire*), uma escala desenvolvida por Pittam, Elander, Lusher, Fox e Payne (2009).

Da totalidade de estudantes que participaram nesta investigação, 18 (28,1%) frequentavam o 1º ano, 17 (26,6%) o 2º ano e 29 (45,3%) o 3º ano. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 36 anos, registavam em média 21,4 anos (DP=3,97) e a esmagadora maioria era do género feminino (98,4%).

A maioria dosestudantes concorda que na elaboração de textos e trabalhos académicos devem, fundamentalmente, escrever por palavras suas (87,5%). Uma parte significativa de estudantes considera que a composição de um trabalhoconsiste no desenvolvimento de uma ideia sobre o que se pensa sobre o assunto (40,6%).Em termos gerais os estudantes têm uma boa perceção sobreo que representa ser o autor de um trabalho escrito(Média=3,63; DP=0,579). São os alunos do 3º ano que se destacam porconsiderarem que a compreensão da autoria não implica necessariamente desenvolver trabalhos/textos escrevendo por palavras próprias (p=0,010<0,05). São também estes que se diferenciamde todos os outros, por consideram que a elaboração de

um trabalho académico tem de traduzir a ideia sobre o que se pensa sobre uma determinada matéria (p=0,043<0,05).

No que diz respeito à confiança na escrita, os estudantes, independentemente do ano que frequentam, registam um nível de confiançapouco acima do moderado (Média=3,55 de 1 a 5; DP=0,436), embora em situações de stresse e de muito trabalho a elaboração dos trabalhos académicos se resuma à organização de textos retirados de livros, revistas ou*internet,*com a intenção de melhorar as suas notas ou economizar tempo.De acordo com a opinião da maioria dos estudantes (82,9%), nos trabalhos académicos a percentagem, em média, que corresponde a citações e partes de textos retiradas diretamente de livros, revistas ou *internet* varia entre 21% a 60%.

REVISÃO DA LITERATURA

A escrita é uma actividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, segundo determinados objectivos e normas. Por outro lado, a composição de textos envolve também processos cognitivos e pode ser perspectivada como uma situação de resolução de problemas. Do ponto de vista cognitivo, a escrita é uma actividade complexa que envolve processos de recolha, de planificação, de textualização e de revisão. Finalmente, a escrita é também encarada do ponto de vista linguístico, ou seja, segundo um conjunto de regras e convenções linguísticas que vão do plano ortográfico ao gramatical, do estilo à tipologia do texto (Festas, 2002). Na opinião de Rebelo (2008),"Saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todosos cidadãos (…) uma necessidade básica" (Rebelo, 2008, p. 113).

A escrita assume, ainda e sobretudo, grande importância no processo ensino-aprendizagem, quer na fase de aquisição de conhecimento, quer durante a estruturação dos mesmos e, finalmente, na aplicação (Carvalho & Pimenta, 2005). Estes autores defendem que o insucesso não tem tanto que ver com a ausência de conhecimento, mas muito mais com a dificuldade de expressão através da escrita.

Investigações feitas na área da confiança na escrita académica, indicam, dum modo geral, que os alunos têm uma perceção muito superficial ebastante inócua de situações de plágio, contrariamente às exigências rigorosas das Instituições de EnsinoSuperior. Por outro lado, recentes trabalhos de investigação têm dado conta da necessidade de

informar e intervir junto dosestudantes do ensino superior para reduzir o plágio não intencional e melhorar a identidade desentido de autoria dos alunos (Pittam, Elander, Lusher, Fox e Payne, 2009; Kinder, 2011).

MacDonald e Carrol (2006) asseveram que nem todos os alunos quando chegam à Universidade estão preparados no que se refere às competências de escrita académica nem detêm os conhecimentos suficientes sobre situações de plágio, referências e citações. De facto, o aparecimento e expansão do uso da *internet* facilitaram o recurso à cópia de textos disponíveis no meio virtual fazendo com que o estudante diminuísse ou perdesse o interesse pela originalidade da escrita (Estrela, Soares & Leitão, 2007). Segundo Sauthier, Filho, Matheus e Fonseca (2011) as repercussões das fraudes e as situações de plágio podem ter como resultado o descrédito, a reprovação, a perda do fomento à pesquisa, a censura ética, etc.

O ato deplagiar inclui comportamentos diversos que vão desde a compra e cópia de trabalhos completos ou secções de livros e artigos, passando pelo parafrasear sem referir a fonte (Park, 2003) e indo até à fabricação/utilização de dados falsos e informações inexatas, entre outros (Sauthier, Filho, Matheus & Fonseca, 2011) De acordo com Bento(2011), a ausência da fonte e do reconhecimento da autoria de um texto que se reproduz integralmente ou em parte, a utilização de ideias ou trabalhos feitos por outros, bem como a tradução direta de um texto sem mencionar as fontes, são ações incompatíveis com o rigor e a honestidade intelectual. Na verdade, nos últimos anos tem havido a preocupação por parte de investigadores sociais para compreenderem melhor as razões que levam os estudantes universitários a praticarem o ato do plágio não intencional e, em consequência, desenvolverem-se estratégias para combater e erradicar essas práticas.

É da responsabilidade dos professores e dos alunos trabalharem em prol de uma comunidade académica e duma sociedade mais responsáveis assim como atuarem na otimização da qualidade das produções científicas nas áreas de investigação e ensino, sobretudo, na área das ciências da educação, em que a conduta ética é condição indispensável para a garantia da credibilização dos cursos, das instituições e da evolução do conhecimento científico.

A erradicação de uma má conduta académica (plágio e fraude) no ensino superior exige da parte dos docentes um trabalho pedagógico e de sensibilização direcionados para o

estabelecimento de normas e procedimentos éticos, leituras e produção de textos com rigor e qualidade.

METODOLOGIA

Foi desenvolvido um estudo quantitativo, transversal com uma amostra, não probabilística, constituída por 64 estudantes que frequentavam o curso superior de Educação Básica da Universidade da Madeira, no ano letivo de 2013/2014. Do total de respondentes, tal como mostra a tabela 1, 18 (28,1%) frequentavam o 1º ano, 17 (26,6%) frequentavam o 2º ano e 29 (45,3%) frequentavam o 3º ano. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 36 anos, registavam em média 21,4 anos (DP=3,97) (figura 1) e a esmagadora maioria era do género feminino (98,4%) (tabela 1).

Tabela 1 – Frequências das variáveis género e ano frequentado

Variáveis	Grupos	Frequências	
		n	%
Género	Feminino	63	98,4
	Masculino	1	1,6
Ano	1º ano	18	28,1
	2º ano	16	26,6
	3º ano	29	45,3

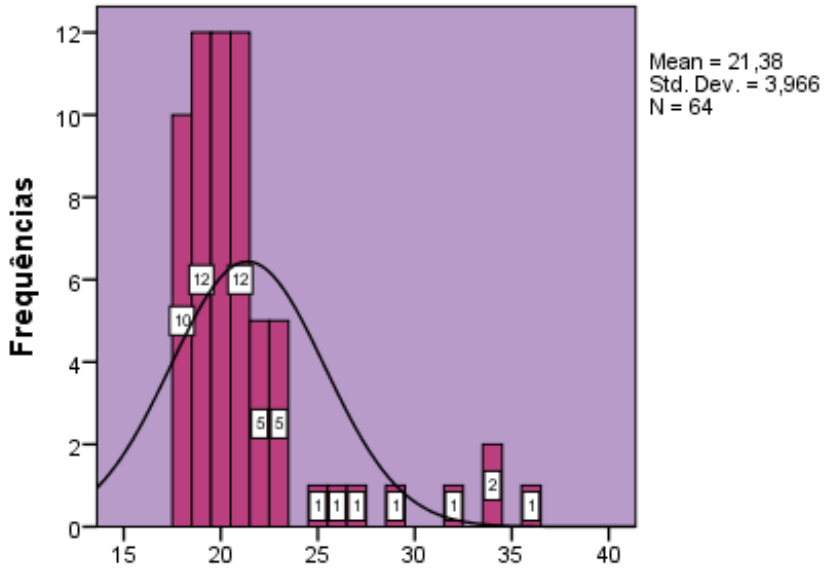


Figura 1 – Histograma da Idade

Para a recolha de dados foi utilizado o *Student Authorship Questionnaire (SAQ)* um instrumento desenvolvido por Pittam, Elander, Lusher, Fox e Payne(2009) com o qual os investigadores definiram as dimensões da confiança na escrita e compreensão da escrita. A dimensão *"Confiança em escrever"*, é constituída por cinco itens e permite medir se o aluno sabe o quesignifica expressar uma ideia através das suas próprias palavras e se está confiante sobrea sua escrita (tabela 2). Já a dimensão*"Compreensão da autoria"* é constituída por dois itens e possibilita saber se os alunoscompreendem o que significa ser autor de um trabalho escrito (tabela 2). Os itens tinham como possibilidade de resposta cinco pontos definidos numa escala de *Likert* que variava de "*Concordo totalmente*" a "*Discordo totalmente*". Foi ainda considerado um último item, também ele retirado da escala desenvolvida por Pittam, Elander, Lusher, Fox e Payne, (2009) o qual solicitavaaos participantes para indicar a proporção de citações ou material retiradodiretamente a partir de outras fontes colocadas nos seus trabalhos académicos.

Tabela 2 – Agregação dos itens de acordo com as competências confiança e compreensão da escrita

Dimensões/competências	Itens
Confiança na escrita	- Sei o que quer dizer ser o autor de um trabalho escrito. - Quando faço trabalhos académicos não tenho tempo de escrever tudo por palavras minhas - Sei o que quer dizer escrever um conceito ou uma ideia por palavras minhas. - Sei como escrever as referências das citações e das ideias de outros autores nos meus trabalhos académicos. - Escrever um trabalho académico consiste em procurar e organizar textos retirados de livros, revistas e internetnum só texto
Compreensão da escrita	- Gosto de escrever por palavras minhas. - Escrever um trabalho académico é fundamentalmente desenvolver uma ideia baseada naquilo que eu penso sobre o assunto.

Nesta investigação foram formuladas as seguintes hipóteses de estudo:

H_{01}: Todos os estudantes, independentemente do ano que frequentam, possuem níveis de confiança na escrita semelhantes.

H_{02}: O nível de compreensão da escrita é igual para todos os estudantes.

A recolha de dados realizou-se em Janeiro de 2014. O questionário foi administrado aos alunos em contexto de sala de aula. O programa informático utilizado para editar e tratar os dados foi o *SPSS* 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Recorreu-se à estatística descritiva, designadamente, cálculo de frequências absolutas e relativas e cálculo de medidas de tendência central (Média) e de dispersão (Desvio padrão, Mínimo e Máximo)e à aplicação do teste *One-Way ANOVA* para comparar os níveis de

confiança e compreensão da escrita por ano frequentado.Foi considerado um nível de significância de 5%.

RESULTADOS

Pela leitura tabela 3, pode ver-se que, relativamente à dimensão "*Confiança na escrita*", em todos os anos académicos, todos os itens registam valores acima do ponto médio (3,0) numa escala de 1 a 5, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos itens (p>0,05) por ano académico frequentado. Independentemente do ano académico, os itens que registaram médias ponderadas mais elevadas foram "*Sei o que significa escrever um conceito ou uma ideia por palavras minhas*" e "*Sei o que significa ser autor de um trabalho escrito*". Em termos globais, na dimensão "*confiança na escrita*" o nível mais elevado foi obtido pelos estudantes do 2º ano, contudo não se registaram diferenças estatisticamente significativas tendo em conta o ano académico (tabela 3).

Tabela 3 – Médias, Desvio padrão e resultados *One-Way ANOVA* para os itens/ dimensão confiança na escrita

Itens/dimensões	Ano	Média	DP	p
Sei o que significa ser autor de um trabalho escrito.	1º	4,00	0,767	0,832
	2º	4,00	0,866	
	3º	3,90	0,673	
Quando faço trabalhos académicos não tenho tempo de escrever tudo por palavras minhas	1º	2,89	0,963	0,114
	2º	3,47	0,874	
	3º	3,14	0,915	
Sei o que significa escrever um conceito ou uma ideia por palavras minhas.	1º	4,28	0,575	0,234
	2º	4,18	0,636	
	3º	3,97	0,626	
Sei como escrever as referências das citações e das ideias de outros autores nos meus trabalhos académicos.	1º	3,11	0,900	0,138
	2º	3,59	0,795	
	3º	3,62	0,942	
Escrever um trabalho académico consiste em procurar e organizar textos retirados de livros, revistas e *internet* num só texto	1º	3,22	0,807	0,621
	2º	3,12	0,540	
	3º	2,93	0,985	
Confiança na escrita Média=3,55; DP=0,436	1º	3,50	0,456	0,411
	2º	3,67	0,386	
	3º	3,51	0,452	

Tendo em conta a distribuição dos inquiridos por nível de concordância pode ver-se pela leitura da figura 2, que os itens de maiores níveis de concordância, com valores acima de 50%, foram "*Sei o que significa escrever um conceito ou uma ideia por*

palavras minhas" (89%), "*Sei o que quer dizer ser o autor de um trabalho escrito*" (76,6%) e "*Sei como escrever as referências das citações e das ideias de outros autores nos meus trabalhos académicos*" (57,8%) (figura 2).

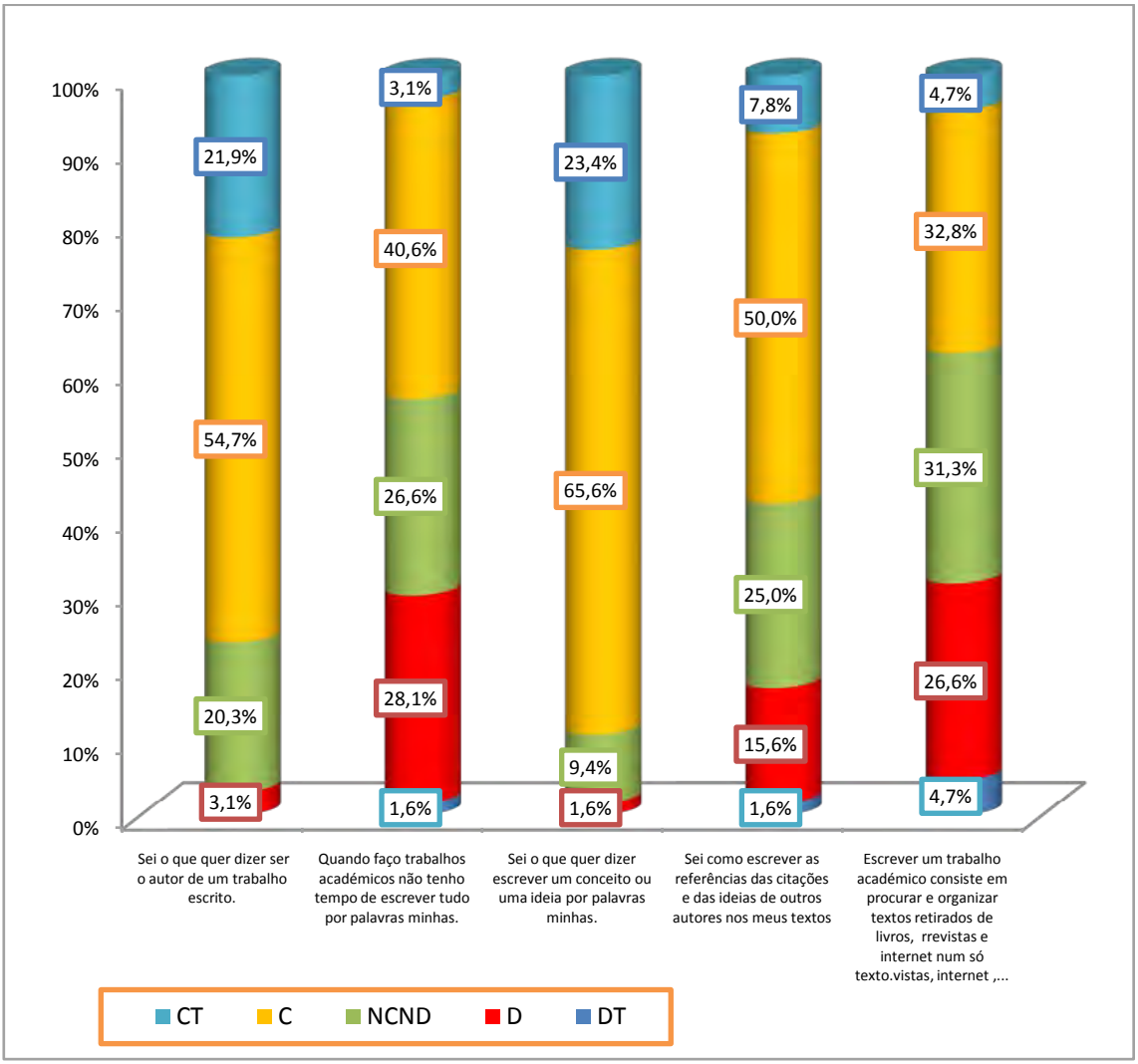


Figura 2 – Distribuição das respostas pelos itens da dimensão "confiança na escrita" por nível de concordância (%)

Já no que diz respeito à "*Compreensão da escrita*", foram considerados apenas dois itens (tabela 4). No item "G*osto de escrever por palavras minhas*" foi obtido um nível de confiança acima do valor médio, de 4 de 1 a 5, nos estudantes que frequentavam o 1º e o 2º ano. Face a estes resultados pode concluir-se que o nível de "*Compreensão da escrita"* é moderado, o que significa que os alunos têm um conhecimento moderado sobre a identidade de autoria de textos.

Os resultados do teste *One-way ANOVA* mostram que são os alunos do 3º ano que se destacam por considerarem que a compreensão da autoria não implica necessariamente

desenvolver trabalhos/textos escrevendo por palavras próprias (p=0,010<0,05). São também estes que se diferenciam de todos os outros, por considerarem que a elaboração de um trabalho académico tem de traduzir a ideia sobre o que se pensa sobre uma determinada matéria (p=0,043<0,05) (tabela 4).

Tabela 4 – Médias, Desvio padrão e resultados do teste da *ANOVA – OneWay* para os itens/ dimensão "*Compreensão da escrita*"

Itens/dimensão	Ano	Média	DP	p	Pares	p
Gosto de escrever por palavras minhas.	1º	4,50	0,514	0,010*	1=2	0,882
	2º	4,41	0,712		2≠3	0,026
	3º	3,90	0,704		1≠3	0,005
Escrever um trabalho académico é fundamentalmente desenvolver uma ideia baseada naquilo que eu penso sobre o assunto.	1º	2,78	0,943	0,043*	1=2	0,684
	2º	2,76	1,03		2≠3	0,046
	3º	3,38	0,903		1≠3	0,021
Compreensão da escrita Média=3,6; DP=DP=0,579	1º	3,64	0,589	0,558		
	2º	3,59	0,712			
	3º	3,66	0,501			

Tendo em conta a distribuição das respostas por nível de concordância pode ver-se pela leitura da figura 3 que na dimensão "*Compreensão da escrita*" a esmagadora maioria concorda (51,6%) ou concorda muito (35,9%) com o item "*Gosto de escrever por palavras minhas*" e uma percentagem significativa dos estudantes (40,6%) considera que a elaboração de um trabalho académico consiste, fundamentalmente, em desenvolver uma ideia sobre o que se pensa de um determinado assunto (figura 3).

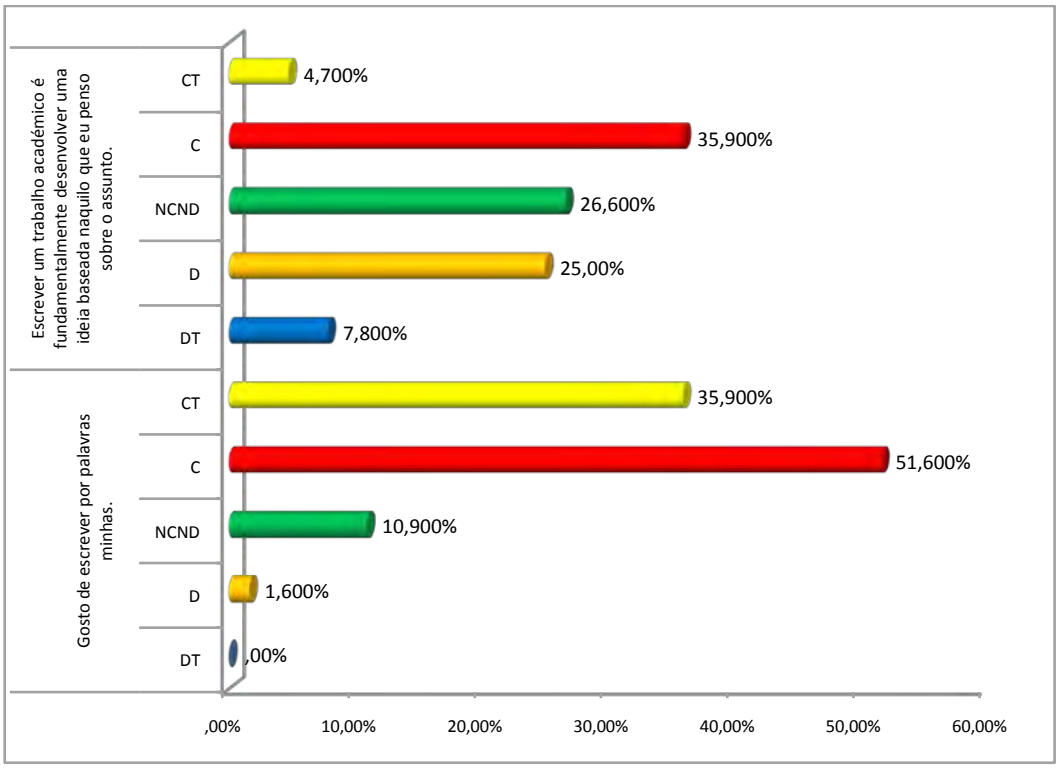


Figura 3 – Distribuição das respostas pelos itens da dimensão "*Compreensão da escrita*" por nível de concordância (%)

Muito embora os estudantes tenham registado níveis de confiança e compreensão na escrita, moderados e,afirmarem gostar de escrever por palavras próprias, na realidade o que se verifica frequentemente, em situações de stresse e de muito trabalho,no sentido de melhorar as suas notas ou economizar tempo, é que uma boa parte do trabalho académico acaba por ser oresultado de organização de textos retirados de livros, revistas ou *internet.*

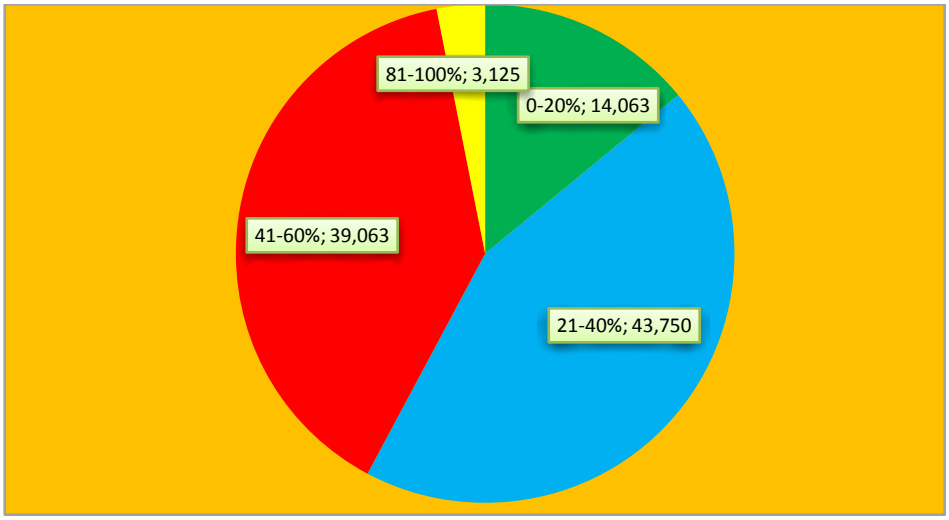


Figura 4 - Proporção/percentagem, em média, dos trabalhos académicos que corresponde a citações e partes de textos retiradas directamente de livros, revistas ou internet

De acordo com a opinião da grande maioria dos estudantes (82,9%), nos trabalhos académicos, a percentagem, em média, que corresponde a citações e partes de textos retiradas diretamente de livros, revistas ou *internet*varia entre 21% a 60% (figura 4).

CONCLUSÕES

Participaram neste estudo de investigação 64 alunos que frequentavam em 2014 o curso superior de Educação Básica na Universidade da Madeira. Da totalidade de estudantes que participaram nesta investigação, 18 (28,1%) frequentavam o 1º ano, 17 (26,6%) o 2º ano e 29 (45,3%) o 3º ano. A maioria dos estudantes era do género feminino (98,4%) e tinha idade compreendida entre os 18 e os 36 anos registando, em média, 21,4 anos (DP±3,97). Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o SAQ (*Student Authorship Questionnaire*), uma escala desenvolvida por Pittam, Elander, Lusher, Fox e Payne (2009) que mede as crenças dos estudantes e as suas atitudes face à confiança e compreensão da autoria da escrita académica.

Em termos gerais, os estudantes têm uma boa perceção sobre o que representa ser o autor de um trabalho escrito (Média=3,63 de 1 a 5; DP=0,579). Por outro lado, no que diz respeito à confiança na escrita, os estudantes, independentemente do ano que frequentam, registam um nível de confiança pouco acima do moderado (Média=3,55 de 1 a 5; DP=0,436). Verificou-se também que são os alunos do 3º ano que se destacam porconsiderarem que a compreensão da autoria não implica necessariamente desenvolver trabalhos/textos escrevendo por palavras próprias ($p=0,010<0,05$). São também estes que se diferenciam de todos os outros, por consideram que a elaboração de um trabalho académico tem de traduzir a ideia sobre o que se pensa sobre uma determinada matéria ($p=0,043<0,05$).

Como já foi referido, no que diz respeito à confiança na escrita, os estudantes, independentemente do ano que frequentam, registam um nível de confiança pouco acima do moderado (Média=3,55 de 1 a 5; DP=0,436), embora em situações de stresse e de muito trabalho a elaboração dos trabalhos académicos se resuma à organização de textos retirados de livros, revistas ou *internet,* com a intenção de melhorar as suas notas ou economizar tempo. De acordo com a opinião da grande maioria dos estudantes (82,9%), nos trabalhos académicos a percentagem, em média, que corresponde a citações e partes de textos retiradas diretamente de livros, revistas ou *internet* varia entre 21% a 60%.

Na Universidade da Madeira, por norma diretiva de responsáveis superiores, é usado um programa de deteção de plágio em todos os trabalhos elaborados pelos alunos, incluindo dissertações e teses. Este facto parece ter um impacto positivo na prevenção e correção de situações de plágio.

Finalmente, a erradicação de uma má conduta académica (plágio e fraude) no ensino superior exige da parte dos docentes um trabalho pedagógico e de sensibilização direcionados para o estabelecimento de normas e procedimentos éticos, leituras e produção de textos com rigor e qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*(1ª ed.). Funchal: Colecção Ideias em prática.

Carvalho, J.& Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido* (pp. 1877 – 1886). Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.

Estrela, E., Soares, M. & Leitão, M. (2007). *Saber escrever uma tese e outros textos* (5ª ed.).Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psycologica,* 30, 173-175.

Frednhagem, S. (2013). Identidade e biografia.*Revista EIXO*, Brasília, DF, 2 (1): 120-128, jan./jun. 2013

Macdonald, R. &Carrol, J. (2006).Plagiarism-A complexissuerequiring response. *Assessment&Evaluation in HigherEducation*, 31: 233-245.

Park, C. (2003). In other (people´s) words: Plagiarism by university students – literature andlessons.*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2): 153-170

Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P. & Payne, N. (2009) Student beliefs and attitudesabout authorial identity in academic writing. *Studies in HigherEducation*, 34 (2):153-170.

Rebelo, J. (2008). In R. González (2008).*Dificuldades na aprendizagem da escrita* (Ed.). La comunicatión escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologias (pp.113-139). Granada: Editorial Natívola.

Sauthier, M., Filho, A., Matheus, M. & Fonseca, P. (2011).Fraude e plágio em pesquisa e naciência: motivos e repercussões. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(3):47-55.

ANALISE PARADIGMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL.

Danielle Marafon

Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de Paranaguá

danielle.marafon@unespar.edu.br

Resumo

O presente artigo é resultado da analise da tese intitulada *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná* de Valquiria Elita Renk. Nossa intenção foi analisar a pesquisa histórico-cultural a partir do esquema paradigmático de Gamboa (2007). A tese analisada está inserida na metodologia denominada histórico-cultural, na qual a autora aborda a questão do processo de nacionalização das escolas primárias étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. O estudo mostrou que a tese foi escrita numa abordagem dialética, pois a autora confronta os documentos oficiais e não-oficiais procurando reconstituir a história de forma problematizada, diacrônica e contraditória.

1. Introdução

O presente estudo é resultado de uma atividade proposta na disciplina de Seminário de Tese II de um programa de Doutorado em Educação. A partir da análise coletiva das abordagens teórico-metodológicas propostas nos projetos de tese dos doutorandos, a disciplina teve como objetivo geral[1] discutir os componentes operacionais das técnicas de pesquisa a serem utilizadas e sua relação com os pressupostos epistemológicos dos métodos no contexto das teorias que os fundamentam. Como objetivos específicos: (I) refletir sobre a importância da relação lógica entre os procedimentos investigativos, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas na elaboração do planejamento da pesquisa; (II) analisar os fundamentos teóricos e as principais características das modalidades de pesquisa relacionadas aos projetos de tese dos doutorandos; (III) relacionar os procedimentos investigativos de coleta de dados pertinentes aos projetos do grupo às suas raízes teóricas e (IV) discutir coletivamente os projetos de tese dos doutorandos.

Uma das primeiras tarefas da disciplina foi à apresentação de um seminário sobre as abordagens de pesquisa: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética com o objetivo de esclarecer as características principais de cada uma delas.

[1] Os objetivos gerais e específicos da disciplina foram retirados de sua ementa que encontra-se disponível no link: http://www.pucpr.br/cursos/programas/ppge/disciplinas.php#i, acessado em 28 de julho de 2010.

A partir das discussões dos projetos de tese foram definidas quatro modalidades de pesquisa a serem aprofundadas: o método[2] dialético, estado da arte, estudo de caso etnográfico e os estudos históricos culturais. Para enriquecer as reflexões iniciais do grupo foram convidados pesquisadores com vasta experiência em cada modalidade de pesquisa, que indicaram uma tese ou dissertação a ser posteriormente analisada de forma paradigmática por cada equipe de doutorandos.

Para subsidiar as análises, foram utilizados "o estudo da problemática da pesquisa em ciências sociais e educação, a partir da lógica e da epistemologia da produção científica" (p.15) realizado por Silvio Sanches Gamboa (2007). O autor propõe um instrumento para a análise da produção científica que denominou "Esquema paradigmático" que permite reconstituir a lógica interna da pesquisa, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e as concepções filosóficas e epistemológicas implícitas a uma investigação, desde a constituição da pergunta até a formulação da resposta. Segundo Gamboa (2007, p.68) "o 'Esquema paradigmático', supõe o esquema de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos". O autor complementa:

> Todo o processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos,teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e omitir (Bengoechea, 1979, p.76 apud Gamboa, 2007, p.68).

Nesse sentido (Gamboa, 2007) salienta que, em cada investigação encontram-se implícitos muitos elementos articulados que podem ser organizados em diferentes níveis ou grupos de pressupostos. O primeiro nível se refere à elaboração da pergunta que se processa a partir do mundo da necessidade e sua lógica reconstituída em relação à resposta. Na construção da resposta há diversos pressupostos e níveis de complexidade: nível técnico-instrumental, nível metodológico, nível teórico, pressuposto epistemológico, pressuposto gnosiológico e pressuposto ontológico.

Este artigo analisa epistemologicamente e por meio do esquema paradigmático de Silvio Sanches Gamboa (2007) a tese *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná* escrita por Valquiria Elita Renk, defendida em 2009, na Universidade Federal do Paraná. A tese se constitui numa abordagem histórico-cultural, na qual a autora

[2] O método dialético aqui entendido como uma pesquisa ação.

aborda a questão do processo de nacionalização das escolas primárias étnicas polonesas e ucranianas no Paraná, desde os anos 1920 até a nacionalização compulsória em 1938. Sua pesquisa teve como fontes os documentos oficiais, como os relatórios e as mensagens de governo, a legislação escolar, os arquivos da DOPS com os dossiês de instituições e pessoas, as publicações como a Imprensa Escolar, a Revista Educação, os arquivos das Congregações da Sagrada Família e das Vicentinas de São José, os jornais regionais como a Gazeta do Povo e o Diário da Tarde e os depoimentos e entrevistas de ex-alunos que estudaram nestas escolas.

Foi realizada a leitura epistemológica da tese destacando as idéias principais e buscando compreender o método utilizado na investigação, as técnicas, os instrumentos, a organização, a análise de dados, as informações e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais fundamentaram o processo de pesquisa.

Esse artigo está organizado na estruturação da obra, e na tarefa de evidenciar a analise paradigmática da tese.

2. A construção da pergunta

A construção da pergunta foi motivada por inquietações iniciais da pesquisadora que versaram sobre os poucos estudos sobre a nacionalização das escolas eslavas, sendo esses grupos étnicos numericamente expressivos no Paraná.

Um segundo elemento seria a própria experiência adquirida pela autora. O tema surgiu de uma indagação quando da conclusão do seu mestrado, segundo Renk,

> Estudei a trajetória de uma escola étnica alemã e o processo de nacionalização pelo qual passaram foi muito traumático para aquele grupo. Então ficava a dúvida: será que a nacionalização compulsória foi vivida e experimentada da mesma forma pelos eslavos? (2009, p. 12).

Mas, segundo Gamboa (2007, p.103) "pesquisam-se problemas, e não temas". A pesquisadora optou por explicitar várias questões norteadoras que se integram e complementam-se:

> Como se processou a nacionalização do ensino, gestada ao longo da década de 1920, até culminar com a nacionalização compulsória, em 1938, no Paraná? Qual o significado da língua portuguesa para o governo e para as escolas étnicas? Quais as ações adotadas pelo governo para nacionalizar a infância, por meio da escola? Quais as estratégias de resistência desenvolvidas pelas escolas étnicas para a manutenção da identidade cultural? (Renk, p.13)

Acreditamos que a pesquisadora possui clareza sobre o seu problema de pesquisa e que a "pergunta-síntese" (Gamboa, 2007, p.104) seja, "Como se processou a nacionalização do ensino, gestada ao longo da década de 1920, até

culminar com a nacionalização compulsória em 1938, no Paraná?". As outras questões constituem-se no seu "quadro problemático" (Gamboa, 2007, p.104).

3. A construção da resposta

A construção da resposta (Gamboa, 2007) segue uma lógica articulada entre o nível técnico, nível metodológico, nível teórico e os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos.

A autora trabalhou com duas premissas:

> A primeira é a de que, mesmo adotando o ensino em língua nacional, as escolas polonesas e ucranianas acionaram estratégias para manter a identidade cultural. A segunda é que para os ucranianos a língua materna era a língua da leitura dos textos e das celebrações religiosas, e, portanto seu aprendizado era essencial para que os alunos pudessem ler e compreender os textos sagrados (Renk, p.13).

De acordo com Gamboa (2007, p.53) o nível técnico-instrumental "refere-se aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações". Sendo que "O nível técnico não esgota o processo nem explica separado de outras dimensões que articulam e ponderam instrumentos e técnicas de coleta e análise" (Gamboa, p.73).

Renk (2009) procura diversificar as fontes de pesquisa para constituir sua trama: "Para instrumentalizar a investigação, a análise se efetiva com fontes que traduzem diferentes falas" (p.22)

> As fontes de pesquisa foram os documentos oficiais, como os Relatórios e as Mensagens de Governo, a legislação escolar, os arquivos da DOPS com os dossiês de instituições e pessoas, as publicações como A Imprensa Escolar, a Revista Educação, os arquivos das Congregações da Sagrada Família e das Vicentinas de São José, os jornais regionais como o Gazeta do Povo e Diário da Tarde, os depoimentos e entrevistas de ex-alunos que estudaram nestas escolas. (resumo)

A pesquisadora afirma que não trabalhou com uma única escola devido à limitação das fontes. A autora privilegiou técnicas não-quantitativas, como entrevistas semi-estruturadas e técnicas historiográficas (Gamboa, p.85)

As fontes históricas foram problematizadas, "as fontes permitem analisar as tensões entre Estado e tais instituições" (p.21).

O nível metodológico "faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado" (Gamboa, p.54). Esse nível "fundamenta as técnicas utilizadas" e configura-se como "teorias em ação" (Gamboa, p.85).

A autora fez a pesquisa utilizando-se da abordagem histórico-cultural, apesar de não anunciar em nenhum momento. Está é explicitada através dos autores utilizados,

na maneira de estruturar o texto, fazendo interlocuções com os autores e as fontes, lançando perguntas ao leitor sobre as questões investigadas.

Na abordagem histórico-cultural o recorte temporal da pesquisa, se da na crise gerada entre as duas guerras mundiais, sendo justificado por ser nesse período a implementação de políticas educacionais mais incisivas em relação a nacionalização do ensino.

A autora utiliza-se de muitas notas de rodapé que além de explicativas apontam para outros estudos relevantes sobre a sua temática. Em vários momentos Renk (2009) escreve sobre as limitações das fontes e afirma que com as fontes disponíveis foi possível chegar somente a certas constatações. Isso demonstra a preocupação com o rigor da pesquisa. Para cada categoria analisada, procurou-se diversificar ao máximo as fontes.

O processo de construção das fontes se deu por orais e documentais, ou seja, as categorias de conteúdo emergem dos documentos, não sendo algo estático e pré-determinado. Segundo Gamboa (2007, p.26) "O método ou modo, ou caminho de se chegar os objeto, o tipo de processo para se chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário".

A pesquisadora faz interlocução com os leitores em vários momentos da tese. Um dos exemplos seria: "Surpreendeu ao inspetor a precocidade da professora, tão simples, de pés descalços, mas não a falta de escolas públicas?". Isso se configura como uma estratégia metodológica.

A autora não faz distinção entre os autores que fundamentam a metodologia e os que contextualizam o objeto de estudo, sendo que: "Cada enfoque metodológico dá privilégio a certas teorias com as quais se integra como partes constitutivas de uma mesma lógica ou maneira de pensar sobre um determinado fenômeno, a partir disso é possível falar de uma abordagem teórico-metodológica" (Gamboa,p.73).

Um detalhe da pesquisa, é que a autora faz alguns anacronismos no trabalho como por exemplo:"[...]promoveram cursos de **atualização** e **aperfeiçoamento** para os professores"(Renk, p.76). Nos perguntamos se as palavras atualização e aperfeiçoamento eram utilizadas na década de 1920? Quando fazemos uma pesquisa histórica devemos ter o cuidado em utilizar palavras do contexto da época.

A autora demonstra clareza e segurança em relação à metodologia adotada, para Chartier,

> As fontes constituem a matéria-prima da pesquisa. Paulo Veyne (1982) aponta que é importante o pesquisador buscar esses indícios, questioná-los enquanto fontes, interpretá-los e confrontá-los, para responder aos problemas a pesquisa. **Carlo Ginzburg** (2000) escreve sobre a mitificação das fontes e alerta para **não ser induzido a erro acreditando** 'que as fontes se dignem de fé, oferecem um acesso imediato à realidade, ou pelo menos a uma parte da realidade' (GINZBURG, 2000, p. 48). As práticas pedagógicas executadas no interior da escola podem ser interpretadas com base na análise de fontes escolares como os cadernos, as grades curriculares, os livros didáticos, as fotografias e outros documentos que permitem inferir como eram as práticas e as formas de fazer dessas escolas (Renk, p.22). O cotejo das fontes possibilita a apreensão das **tensões entre o governo e as escolas étnicas** e dos **impactos da legislação escolar** na organização escolar durante o processo de nacionalização. As fontes permitem **fazer inferências à trama** que envolveu os sujeitos desse processo, suas estratégias para manter a identidade étnica e para a nacionalização das escolas. A comparação, a interrogação dos registros escritos que compõem os arquivos particulares e públicos, tecidos com as falas dos sujeitos que relatam a sua experiência, possibilita **entender a importância do universo cultural** em que foram construídas e mantidas as escolas étnicas, a importância da língua nacional para os diferentes sujeitos desse processo, as resistências e as políticas de nacionalização pretendidas pelo Estado (Renk, p.24).

O nível teórico versa sobre "os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tio de mudança proposta e autores citados" (Gamboa, p.54).

- "destacam as críticas e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjecentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações, ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos, etc" (Gamboa, p.87)
- "Os embates entre as congregações religiosas e as associações culturais nas comunidades étnicas representavam um campo de forças para "imporem a definição do mundo social mais conforme seus interesses e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas e produzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais" (Bourdieu, 2007, p. 11). As disputas para impor as idéias e formas de pensar se faziam na imprensa, nas escolas e na organização da vida social."(p.57)
- "Exceto o governo estadual, os demais atores sociais criaram formas de fazer, no sentido apresentado por Certeau, para atender à legislação e ao mesmo tempo a burlar para manter a identidade étnica. "(p.74)
- A inspeção foi um mecanismo de vigilância, detalhamento e controle das atividades das escolas e dos professores. Uma coação sobre o trabalho desenvolvido no espaço escolar, e o professor também se sentia vigiado e controlado pela Inspetoria. Tratava-se de "exercer sobre ele uma coerção sem folga" (Foucault, 1983, p. 126). A vigilância era detalhada, inspecionando cada livro de registro, cada anotação do professor, um ato coercitivo.

Alguns autores utilizados:

- Bourdieu (1996;2007): ações simbólicas,coercitivas, ideologias, violência simbólica
- Certeau (1994): táticas,estratégias, práticas, formas de fazer

- Thompson (2005): cultura popular, história oral
- Chartier (1990,1991): representações, cultura, práticas
- Castells (2000): identidade legitimadora e identidade de resistência
- Viñao (1995, 1998):cultura escolar, tempo escolar
- Foucault(1981;1983;1999): relações de poder, ser disciplinado e dócil, coerção sem folga
- Max Weber (1994): Estado, monopólio da violência, coação do Estado
- Veyne (1982): fontes
- Ginzburg (2000): mitificação das fontes
- Wachowicz (1970): imigração, escolas étnicas

Pressupostos epistemológicos

Segundo Gamboa

- **Conceito de causalidade:** "inter-relação entre os fenômenos (princípio da interdependência universal), inter-relação do todo com as partes e vice-versa, a relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese" (dialéticos)(Gamboa, p.87)
  - "A análise das fontes permitiu compreender que, nos anos 1920-30, a cada legislação implementada, a cada intervenção oficial, as escolas étnicas se reinventavam" (p.220)
  - "[...] não se pode, no espaço escolar, desvincular a nacionalização do ensino do contexto social e político em que ela foi gestada e implementada" (p.18)
  - "entender a lei na sua dinamicidade, para quem foi produzida, em que situação social e como foi interpretada" (p.24)
  - "não há como analisar a experiência escolar desvinculada deste governo" (p.147)
- "A própria **ciência** é uma construção histórica, e a **investigação científica** é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, [...] processo cognitivo transformador da natureza" (Gamboa,p.89)
  - "durante o processo de construção das fontes" (p.11)
  - "É necessário, portanto, considerar que a emergência e a diferenciação das identidades étnicas são situacionais, dependendo das relações entre os grupos ao acionarem e manipularem os elementos culturais" (p.16)
  - "as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme sejam os contextos sociais" (p.18)

Pressupostos gnosiológicos: na construção do objeto cientifico, a autora centraliza o processo de análise na relação entre o objeto e o sujeito. Podemos destacar a seguinte idéia, para justificar a análise:

> No Paraná, até os anos 1920, as escolas étnicas se organizavam pedagogicamente de maneira independente em relação às políticas públicas de educação. Depois disso, o controle sobre as atividades e a organização escolar ficou mais rígido, obrigando-as adotarem as medidas legais quanto ao

> ensino da língua e da cultura nacional, na intenção de construir uma memória nacional (Renk 2009, p.21).

A autora trabalha com os conceitos de cultura escolar, valores étnicos fazendo uma ligação entre os aspectos sociais, econômicos e políticos; para Weber, "o Estado nacional e o Estado tornam-se hoje conceitualmente idênticos com base na homogeneidade da língua" (1994, p.275), podemos ainda compreender a construção do objeto cientifico na seguinte idéia da autora,

> Para as famílias eslavas, os filhos deveriam estudar em uma escola étnica para aprenderem o legado cultural, que também era ensinados pela escola nas aulas ministradas e, língua estrangeira, nas cantigas e nas lições de história do país de origem. Os depoentes lembram que em casa, mesmo, após 1938, continuaram a comunicar-se em língua estrangeira (Renk 2009, p.63).

A análise feita, afirma que a tese em questão expressa uma visão de história diacrônica e conflitiva da realidade, pois se utiliza da abordagem dialética, atribuindo um papel de agente ativo ao processo.

Pressupostos Ontológicos: a questão analisada nesta perspectiva são as concepções de homem, realidade, educação e sociedade. Segundo Gamboa, "o conceito de homem é um elemento sempre presente nos enfoques metodológicos" (2008, p.76). a autora concebe o homem como um sujeito ativo, transformador de uma realidade ou sistemas em classes sociais opostas de onde uns são explorados e outros exploradores,(Gamboa 2007). Na tese há diversos momentos em que podemos entender o homem como um ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos. Segundo Renk,

> Uma das formas de sobrevivência das escolas étnicas, a partir dos anos de 1920 foi à adoção de bilingüismo. Essa tática possibilitou uma organização curricular que permitia manter a identidade étnica e também o respeito à legislação sobre o ensino em língua nacional (2009, p.101).

Para Gamboa, a concepção de realidade e de mundo, depende em grande medida da própria história de cada pesquisador. A concepção de mundo se apresenta como um conjunto de intuições, não só em determinadas teorias mais desenvolvidas, mas também condiciona toda a ciência e, ainda mais, abrange formas normativas, convertendo-se em critério de ação. A concepção de mundo é uma categoria geral e fundamental que está intimamente ligada ao problema central da filosofia.

Para justificar a idéia de Gamboa, podemos se utilizar da passagem a seguir onde a autora da tese relata:

> As divergências internas nas comunidades étnicas evidenciam-se com a criação de associações culturais e de lazer, apoiadas pela Igreja ou Laicas, reforçando o associativismo. Esses grupos organizados lutavam pelo apoio das comunidades, fundavam jornais e escolas. Na década de 1920, intensificaram as ações na educação, com cursos para professores e produção de material didático (2009, p.73).

A concepção de educação aparece em vários momentos da tese, a autora relata que a "análise das fontes permitiu compreender que, nos anos de 1920-30, a cada legislação implementada, a cada intervenção oficial, as escolas étnicas se reiventaram" (2009, p.220). Podemos perceber que a autora analisa o processo de contradição entre a política de educação nacional e as escolas étnicas.

Para a reflexão a cerca da concepção de sociedade, a autora descreve em vários momentos como se encontrava o Brasil, bem como o Paraná na década de 1920-30, segundo Renk:

> Não se pode considerar que a nacionalização deixou como legado o aprendizado e o uso da língua vernácula, do aprendizado da história e da geografia do Brasil e da cultura nacional em todas as escolas (...) mas não se pode afirmar que a nacionalização penetrou nos lares na mesma proporção em que era ensinada nas escolas - nos lares, ela foi um processo mais lento, que só veio a ocorrer nas gerações seguintes. Após o término da ditadura de Vargas, as escolas estavam nacionalizadas e não voltaram a ensinar em língua estrangeira (2009, p.224).

A análise realizada revelou que a autora destacou a concepção de sociedade como algo em movimento, ou seja, em constante transformação.

Considerações Finais

A análise realizada a respeito da tese, em uma abordagem histórico-cultural contribuiu positivamente para a dimensão teórico-metodológica de construção de um trabalho acadêmico – (mestrado/doutorado), pudemos verificar os aspectos investigativos, teóricos e epistemológicos utilizados no trabalho.

A abordagem epistemológica funciona como um exercício de vigilância permanente que permite revisar "os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano" (Gamboa, 2007, p.61) e ainda "Todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais" (Gamboa, p.116). Não podemos entender uma pesquisa sem considerar os aspectos histórico-sociais do tema discutido.

Referências bibliográficas

Burke, Peter. 2005. O que é história cultural? Rio de Janeiro RJ, Jorge Zahar.

Chartier Roger. 2002. A história cultural: entre práticas e representações. Portugal memória e sociedade.

Gamboa, Silvio Sánchez. 2007. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias, Chapecó SC. Argos.

Renk, Valquiria Elita. 2009. Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do paraná

O *PROFESSORPESQUISADOR* E A NECESSIDADE DE PARCERIAS: COOPERAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E INICIATIVA PRIVADA

Eli Lopes da Silva [1], Elisabete Werlang [2]

[1] Faculdade de Tecnologia Senac, Florianópolis, Brasil, eli@prof.sc.senac.br
[2] Administração Regional Senac, Florianópolis, Brasil, elisabete@sc.senac.br

Resumo

Apresentamos um projeto de pesquisa acadêmico viabilizado com parceria entre instituição de ensino superior e iniciativa privada. Propusemos o neologismo *professorpesquisador*, apontamos os desafios enfrentados por este profissional e as parcerias como seu amparo. Abordamos aspectos sociais e materiais do estudo científico desenvolvido por Latour e sobre a pesquisa na docência a partir das reflexões de Pedro Demo. Formulamos considerações a respeito das parcerias estabelecidas e ações que poderão facilitar o processo de pesquisa do *professorpesquisador*. Argumentamos em favor da necessidade de criar condições, principalmente viabilizando parcerias, para que as pesquisas empíricas possam ser realizadas.

1. Introdução

Alguns indicadores utilizados para a avaliação de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil preveem avaliar a pesquisa e a extensão. Entre esses indicadores estão a Estrutura Curricular e as Políticas Institucionais no âmbito do curso. Os cursos, quando passam por avaliação, geralmente apresentam para o MEC/INEP seus Programas de Iniciação Científica. "A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas instituições de ensino superior em diversas áreas do conhecimento" (Brasil, 2012, p. 30).

O Senac/SC, mantenedor de oito faculdades no Estado de Santa Catarina, Brasil, por meio do seu Programa de Iniciação Científica (PIC Senac), que tem como objetivo envolver docentes e alunos nas atividades de pesquisa científica nos cursos superiores de tecnologia que as faculdades ofertam, lançou em 2014 um Projeto de Pesquisa com o objetivo geral de criar indicadores de gestão para o setor de Comércio de Bens, Serviços e Turismo para os diferentes tipos de negócios que constituem o referido setor econômico.

No biênio 2014-2015, as faculdades do Senac no Estado iniciaram o desenvolvimento da pesquisa no âmbito dos meios de hospedagem, classificados como hotel, *resort*, hotel fazenda, cama e café, hotel histórico, *flat*/apart hotel (Brasil, 2010). Outros segmentos serão objeto de estudo a partir de 2016, entre os vários tipos de negócios desenvolvidos no setor, tais como supermercados, alimentação, agências de viagens, operadores turísticos, serviços de reserva, entre outros.

Para realização da supracitada pesquisa, foi assinado um termo que formaliza a parceria entre o Senac/SC e a Associação Brasileira da Indústria de Hotéis de Santa Catarina (ABIH-SC) com o objetivo de oferecer condições para coleta de dados no respectivo setor hoteleiro.

Para Latour (2001), ciência, tecnologia e sociedade são partes integrantes do processo de construção social da ciência. A intenção primeira da parceria aqui especificada é a junção do conteúdo científico e do contexto social na criação do conhecimento científico.

Com base no que foi exposto, o presente artigo tem como objetivo apresentar os aspectos que favorecem o trabalho do *professorpesquisador*[1] quando realizadas parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) e iniciativa privada.

2. A pesquisa científica na educação superior

Argumentamos em favor da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; do estreitamento da relação entre ciência e sociedade; da necessidade de minimizar as dificuldades enfrentadas pelo *professorpesquisador* e a criação de condições para seu trabalho, propondo parcerias e regulamentos como facilitadores da pesquisa.

2.1 A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão

O tripé ensino-pesquisa-extensão é pressuposto básico das obrigações da educação superior no Brasil. O trabalho de investigação científica, viabilizado por meio da pesquisa, assim como a promoção do conhecimento, seja pelo ensino ou pelas publicações e as ações de extensão, estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 43.

> A educação superior tem por finalidade: . . . III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura . . . IV – promover a divulgação [grifo nosso] de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação . . . VIII – promover a extensão, aberta à participação da população . . . (Brasil, 1996, Art. 43.).

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), número CNE/CP 3, de 18/12/2002, é o instrumento legal que reconhece os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) como cursos de graduação. Ela determina algumas características dos CSTs, entre elas: incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho (Brasil, 2002).

O Curso Superior de Tecnologia, além de fornecer subsídios práticos para inserção no mundo do trabalho, deve formar cidadão com uma base teórica sólida o suficiente para que o egresso seja capaz de aprender a aprender, de ter ciência das ações que executa e de ter condições de fazer pesquisa.

Em função da diversidade de cursos que as faculdades do Senac/SC oferecem (Tabela 1), a pesquisa com os meios de hospedagem do PIC Senac permitirá olhar para essas instituições a partir dos vários referenciais teórico-metodológicos contidos em cada curso. Isso resultará em uma visão ampla do tipo de negócio, bem como a articulação interdisciplinar a partir dos levantamentos de informações que puderem ser analisados pelos diversos cursos que participam da pesquisa.

[1] Propomos este neologismo, formado pela justaposição de professor + pesquisador, porque não se trata de um sujeito fazendo outro papel senão o dele mesmo.

Tabela 1
Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos pelo Senac/SC

	Faculdade							
Curso	**Blume-nau**	**Caçador**	**Chapecó**	**Criciúma**	**Floria-nópolis**	**Jaraguá do sul**	**São Miguel do oeste**	**Tubarão**
Processos Gerenciais	X	X	X	X	X	X		X
Gestão Comercial					X		X	
Logística	X		X					
Gestão de RH	X		X				X	X
Gestão da Qualidade						X		
Gestão Financeira			X					
Gestão da Tecnologia da Informação	X			X	X	X		
Análise e Desenvolvimento de Sistemas					X			
Gastronomia	X							
Design de Moda				X				

Nota: Elaborado pelos autores (2014).

Nesse caso, portanto, a articulação ensino-pesquisa-extensão forma um tripé indissociável de modo que: o ensino é exercido pelos diversos cursos que as oito faculdades oferecem; a pesquisa nos meios de hospedagem se dá a partir da visão dos diversos cursos; a extensão acontece a partir dos resultados da pesquisa que podem ser transformados em capacitações e consultoria para a sociedade pela ótica dos cursos em questão com a participação dos *professorespesquisadores* e seus alunos.

2.2 A construção do conhecimento científico

Latour (2001) reconhece que o ambiente social pode atrapalhar ou estimular o desenvolvimento da ciência, mas nunca forma ou constitui o seu conteúdo em si. Entretanto, segundo esse autor, é um equívoco pensar que os estudos científicos tratam unicamente de discurso e retórica, ou, na melhor das hipóteses, de problemas epistemológicos, sem se importar com "o mundo real lá fora".

> A noção de uma ciência isolada do resto da sociedade se tornará tão absurda quanto a ideia de um sistema arterial desconectado do sistema venoso. Mesmo a noção de um "coração" conceitual da ciência assumirá um sentido completamente novo depois de começarmos a examinar a farta vascularização que dá vida às disciplinas científicas. (Latour, 2001, p. 97).

O projeto dos estudos científicos não é estabelecer, *a priori*, que existe alguma conexão entre ciência e sociedade, pois a existência dessa conexão depende daquilo que os atores fizeram ou deixaram de fazer para estabelecê-la. "Os estudos científicos apenas fornecem os meios de traçar essa conexão quando ela existe." (Latour, 2001, p.

104). Isso pressupõe que não basta dizer que as conexões entre ciência e política formam uma teia de relações. Pode não haver conexão, em dada época, entre uma ciência e a sociedade.

Os estudos científicos seguem comandos, movimentos, sinais e caminhos que é impossível descrever *a priori* todos os laços e circuitos que explicam o sistema circulatório da ciência. Em lugar de definir a distância entre o núcleo do conteúdo científico e seu contexto, Latour (2001) apresenta cinco atividades que devem ser as preocupações que todos os pesquisadores terão de alimentar ao mesmo tempo, caso queiram ser bons cientistas. Cada uma dessas cinco atividades é tão importante quanto as outras, cada uma nutre-se de si mesma e das demais.

Para uma visão realista da ciência, cumpre levar em conta cinco circuitos ao mesmo tempo (Figura 1). Nesse modelo, no centro - o elemento conceitual, vínculos e nós - como um nó central ligando os outros quatro do circuito.

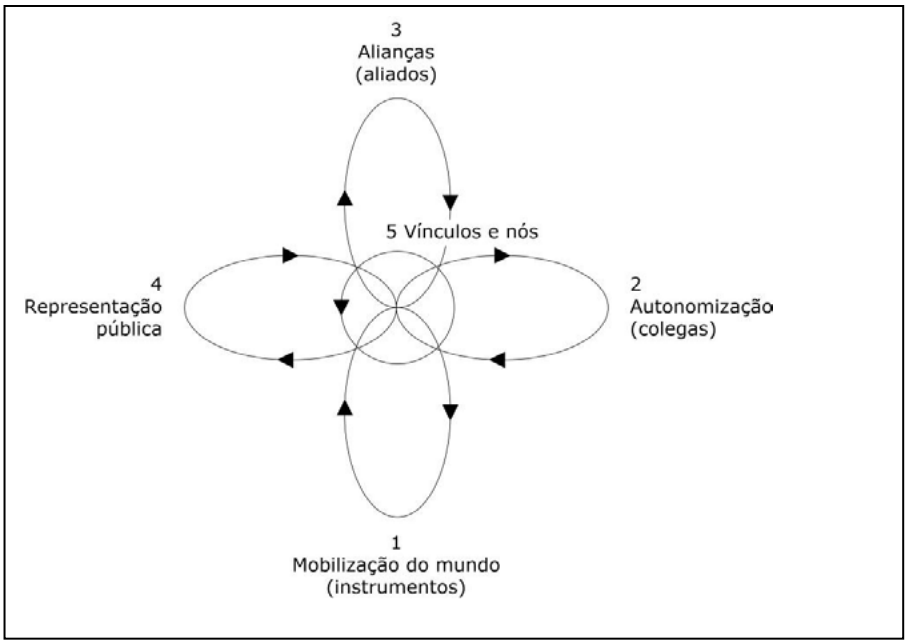


Figura 1. Sistema circulatório da ciência. Fonte: Latour (2001).

Mobilização do mundo é o meio pelo qual os não humanos são progressivamente inseridos no discurso. É uma questão de dirigir-se para o mundo, torná-lo móvel, trazê-lo para o local da controvérsia (debate, discussão) e fazê-lo suscetível de argumentação. Designa os equipamentos, instrumentos, as expedições ou levantamentos, questionários e relatórios que reúnam informações sobre o estado de uma sociedade ou economia. Trata de expedições e levantamentos por meio de ferramentas, mas também de sítios nos quais todos os objetos do mundo assim mobilizados estão reunidos e mantidos. Ex: Museu de História Natural, Mapas do Serviço Geográfico, Fichários da Polícia.

Autonomização diz respeito ao modo pelo qual uma disciplina ou uma profissão se torna independente e engendra seus próprios critérios de avaliação e relevância. Inclui a análise das profissões científicas: associações e sociedades doutas (cultas, eruditas), bem como das "panelinhas", grupos e facções que constituem as sementes de todos os relacionamentos entre pesquisadores. Inclui também as instituições científicas: organizações, estatutos, regulamentos, veículos de comunicação, entre outros recursos para manter juntas as massas de colegas.

Alianças diz respeito ao empenho em tornar o público interessado. "[...] o mundo social e material tem de ser trabalhado para que as alianças pareçam, em retrospecto, inevitáveis." (Latour, 2001, p. 123). Trata-se de cientistas inserindo a disciplina num contexto suficientemente amplo e seguro para garantir-lhe a existência e a continuidade. As habilidades requeridas para atrair o público alheio são diferentes daquelas para manusear instrumentos e conquistar colegas. Talvez a pessoa seja ótima em redigir artigos técnicos convincentes, mas é péssima em persuadir um político de que determinada sociedade precisa daquela ciência. Trata-se de descobrir como um industrial poderia fomentar seus negócios investindo em um laboratório. "As alianças não pervertem o fluxo puro da informação científica, ao contrário, constituem precisamente aquilo que torna esse fluxo sanguíneo mais rápido e com uma taxa mais elevada de pulsação." (Latour, 2001, p. 123).

Representação pública refere-se às relações com o mundo formadas por civis: repórteres, pânditas e pessoas comuns. Esse circuito exige dos cientistas um conjunto inteiramente diverso de habilidades, como responder perguntas em um programa de entrevistas, integrar o tecido dos fatos e relegá-los aos profissionais de mídia.

Para Latour (2011), vínculos e nós fazem referência ao núcleo conceitual, o qual mantém os circuitos todos juntos, que robustece sua coesão, que acelera sua circulação. Os outros quatro circuitos é que lhe dão sentido. Assim como o coração do corpo humano não pode ser mantido de um lado e os vasos sanguíneos de outro, o mesmo se diga dos estudos científicos.

Concluindo, o que Latour (2001) nos mostra é o mapeamento do sistema circulatório da ciência, empreendido pelos estudos científicos. Trata-se de vários movimentos de translação de termos políticos para termos científicos e vice-versa. A operação de translação consiste em combinar dois interesses até então diferentes – guerrear e desacelerar nêutrons –, em um único objetivo composto. A análise dessas operações translativas constitui boa parte das parcerias para os estudos científicos.

2.3 Funções do *professorpesquisador*

As atividades de pesquisa e extensão, bem como a preocupação com a publicação científica são, portanto, fundamentais para o *professorpesquisador* que atua na educação superior. Para Magro e Pinto (2012), outras atividades são inerentes ao papel desse profissional, como a elaboração de projetos, de programas educacionais, entre outras, sendo a pesquisa a principal delas, pois os governos:

> [...] têm visto as universidades como um loco que produz a inovação desejada para o desenvolvimento, fazendo com que o papel docente ganhe novos contornos e responsabilidades. As pesquisas passam a ter um papel importante nas políticas nacionais e as universidades a ocupar um lugar de destaque. (Magro e Pinto, 2012, p. 79).

O sociólogo Pedro Demo, muito conhecido no Brasil por suas pesquisas na área de Políticas Sociais na Educação e de Metodologia de Pesquisa, com mais de 90 livros publicados, é mais enfático ao fazer a relação entre professor e pesquisa, no que diz respeito à indissociabilidade dos papéis de docente e pesquisador. "Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. [grifo nosso] Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado." (Demo, 2011, p. 15). Nesta mesma perspectiva o autor diz que só tem algo

a ensinar quem realmente faz pesquisa. A função do professor precisa levar em conta que o professor é pesquisador, é socializador do conhecimento e incentivador de pesquisa com seus alunos.

Entendemos que, sendo as funções de pesquisa e docência indissociáveis, não podemos falar, sobretudo no caso da educação superior, de professor e pesquisador como papéis distintos, mas sim de *professorpesquisador*. O professor que ensina, sem fazer pesquisa, apenas reproduz aquilo que já existe. Nesse sentido, desvinculado do ato de criação, a educação seria apenas reprodução.

Algumas exigências, segundo Demo (2011), são inerentes à docência: a exigência de pesquisa; o domínio teórico; habilidade com dados empíricos; experiência prática; competência para compreender e intervir na realidade; capacidade de diálogo; competência para construir conhecimento.

Ao *professorpesquisador* cabe, acrescentando a essas exigências que Demo (2011) apresenta, também a competência de comunicar os resultados de suas pesquisas, ou mesmo de suas reflexões teóricas, seja por meio de apresentação em eventos, congressos de sua área de atuação ou por publicação em periódicos especializados.

Demo (2009) diz que não se aprende sem pesquisar e afirma que a maior dificuldade na educação por pesquisa não é fazer com que a criança pesquise, mas o professor. Educação, portanto, como vimos afirmando aqui neste trabalho, pressupõe pesquisa, pois "A redução da educação a ensino transparece em atividades centrais como aula reprodutiva, a prova colada, a avaliação pela restituição copiada" (Demo, 2007, p. 60). Também, por outro lado, pesquisa sem o viés educativo, se reduz a mera formalidade.

Para Demo (2007), a pesquisa do professor, que neste trabalho referenciamos como *professorpesquisador*, requer que ele seja capaz de reconstruir o projeto pedagógico próprio, reconstruir textos científicos, refazer material didático, inovar na sua prática didática e recuperar constantemente sua competência.

O *professorpesquisador* é, portanto, aquele que reinventa suas práticas todos os dias, capaz de questionar e se questionar. É, sobretudo, um sujeito incomodado com aquilo que está posto, imutável, constante. Ele é provocador porque gosta de ser provocado, tanto em situações de novas aprendizagens, quanto no questionamento do seu próprio conhecimento.

Seguindo nessa linha de raciocínio, podemos remeter a um texto de Demo (2007), no qual ele argumenta que educar pela pesquisa pressupõe um docente que questiona suas próprias aulas, que avalia o aluno não pela reprodução de conteúdos, mas pelo que ele é capaz de produzir (não reproduzir) toda semana. Essa educação pela pesquisa pressupõe, para Demo (2007), prestar atenção em dois papéis fundamentais: o de orientar e o de avaliar. Para romper com ambientes educacionais instrucionistas, Demo (2007) lembra que a pedagogia da libertação de Paulo Freire já deixava claro que não se pode esperar libertação vinda do opressor, mas por parte do oprimido, que deve criar suas condições de liberdade.

2.4 Dificuldades enfrentadas pelo *professorpesquisador*

Vários fatores que dificultam o trabalho do docente devem ser considerados quando este, destituído do papel exclusivo de dar aulas, assume a responsabilidade também com a pesquisa, se tornando o *professorpesquisador*. Entre os elementos que podem vir a dificultar a tarefa de pesquisar, podem estar: no ambiente de pesquisa, sobretudo quando ele precisa ir a campo, pois é diferente daquele de sala de aula; na universidade, porque ele está em casa, mas, em contrapartida, no campo de pesquisa ele

é um estranho; quando a pesquisa necessita de informações dos sujeitos pesquisados, nem sempre existe receptividade ou pré-disposição para respondê-la, o que gera uma baixa taxa de retorno das respostas.

Já é esperado pelos pesquisadores que a taxa de retorno dos respondentes seja de 20% nas pesquisas tipo *survey*, conforme Miguel e Lee Hoo (2012, p. 99):

> A aceitação de taxas de 20%, comuns na literatura, é controversa, pois limita a validade interna, a capacidade de generalização dos resultados e introduz viés sobre o qual não se tem controle. O fato de haver poucos respondentes, ou seja, uma taxa de retorno baixa, pode levar a uma amostra resultante que não represente a população de interesse e, assim, limita o poder de generalização dos resultados em qualquer tipo de *survey*.

Por esse motivo, acreditamos que uma das maiores dificuldades da realização de pesquisa fora dos muros das escolas, em ambientes específicos, entre eles, o próprio mercado de trabalho, é a coleta de dados. Obter respostas de questionários enviados ou mesmo conseguir ser recebido pelos possíveis sujeitos da pesquisa é uma tarefa amarga para o *professorpesquisador* e seus alunos.

Pensando principalmente nesta questão, para que a investigação proposta no projeto de pesquisa do PIC Senac com os empresários do setor hoteleiro, tenha uma taxa de retorno acima dessa média de 20%, foi proposta a parceira com a ABIH-SC. Nesse caso, tem-se a expectativa de que, se feita uma sensibilização aos associados por parte da ABIH-SC e o convite de participação aos não associados, este percentual seja maior.

2.5 Criação de condições de trabalho para o *professorpesquisador*

Com base nos desafios que temos enfrentando no PIC Senac, elencamos aqui alguns elementos que consideramos condições necessárias para que o *professorpesquisador* possa efetivamente assumir esse papel.

Em relação à infraestrutura física, o *professorpesquisador* precisa de salas para realização do seu trabalho que possam ter, pelos menos, alguns recursos: mesa de trabalho, mesa para fazer reuniões com sua equipe (demais professores e alunos), computador com acesso à internet, tomadas livres na sala para que os pesquisadores possam ligar aparelhos eletrônicos, principalmente *notebook*. A biblioteca precisa ter acervo atualizado e, principalmente, acesso aos conteúdos digitais, entre eles as bases de dados para pesquisas.

No que diz respeito ao próprio *professorpesquisador*, ele precisa de incentivo para a formação continuada, principalmente nos temas que são objetos de suas pesquisas científicas. O tempo para realizar pesquisa é fundamental, sendo entendido esse como parte de seu trabalho e, portanto, renumerado.

Em relação à comunicação científica de suas produções, o *professorpesquisador* precisa de investimentos para participação em eventos, publicação em periódicos pagos, bem como da valorização do tempo despendido para essas produções.

A Instituição de Ensino Superior (IES), além de ser provedora de recursos para o trabalho do *professorpesquisador*, precisa valorizar, reconhecer e divulgar os resultados de seu trabalho, bem como buscar parcerias, seja com agências de fomento ou com instituições que possam apoiar a pesquisa.

2.6 Parcerias com órgãos que representam os sujeitos da pesquisa

Para intervir na vida social, gerar conhecimento e promover o desenvolvimento, a informação sobre o processo de pesquisa necessita ser comunicada, com ênfase na ampla disseminação dos seus resultados.

Por isso, antes de tudo, queremos estabelecer um diferencial entre dois tipos de parcerias: uma é aquela parceira na qual duas organizações, A e B, se juntam para realizar uma pesquisa, sendo ambas pesquisadoras; a outra é quando uma instituição pesquisadora A se torna parceira de uma segunda, B, sendo que esta que vai dar apoio na perspectiva de facilitar o acesso da instituição A aos sujeitos da pesquisa. No primeiro caso, tanto A quanto B possuem pesquisadores, pensam e executam a pesquisa conjuntamente. No segundo caso, A pensa e executa a pesquisa, enquanto B dá acesso aos sujeitos da pesquisa, que podem ou não ser associados dela.

O estabelecimento de parcerias do segundo tipo surge quando, embora seja a instituição primeira a mentora da pesquisa, a outra tem interesse nos resultados da pesquisa, seja para uso próprio ou para divulgação entre os membros que dela fazem parte. A parceria instituída entre o Senac/SC, mantenedora das oito faculdades do Senac no Estado de Santa Catarina, Brasil, e a Associação Brasileira da Indústria Hoteleira em Santa Catarina (ABIH-SC) tem como objetivo oferecer condições para a realização de uma pesquisa científica com os meios de hospedagem no Estado. O Senac/SC, como instituição de educação profissional, tem interesse em gerar produtos e serviços, seja pelo ensino, pesquisa ou extensão, para o setor de Comércio de Bens, Serviços e Turismo.

O projeto de pesquisa científica criado pelo Senac/SC, que tem como objetivo geral "propor indicadores de gestão de negócios para meios de hospedagem", gerou o interesse da ABIH-SC, uma associação que representa os empresários do setor, estando nos resultados esperados do projeto a proposição de um sistema de indicadores de gestão para esse tipo de negócio.

Indicadores de gestão são formulados para auxiliar os empresários na avaliação do desempenho de suas empresas, destacando informações que podem e devem subsidiar o planejamento e o acompanhamento de suas decisões estratégicas e operacionais. São instrumentos de avaliação do desempenho e da própria gestão organizacional das empresas.

O interesse do Senac/SC na parceria surge da necessidade de que os empresários disponibilizem suas informações gerenciais, dando acesso ao *professorpesquisador* e os alunos do Senac aos dados do setor, alguns considerados sigilosos, bem como às estratégias utilizadas por elas para se diferenciarem dos concorrentes. Esta abertura é viabilizada pela comunicação entre a ABIH-SC e os empresários, tanto os associados quanto aqueles que não estão vinculados à associação. A ABIH-SC, nesse caso, tem o papel da divulgação da realização da pesquisa e sua conscientização quanto à relevância para o setor, transmitindo segurança e confiança aos empresários para que disponibilizem seus dados reais para permitir que a pesquisa apresente possibilidades ideais para a gestão organizacional do tipo de negócio.

É importante que as partes interessadas tenham claro o que cada uma irá contribuir na parceria, assim como os resultados que ambas poderão colher desta, pois, estabelecer as obrigações é fundamental para que, sabedores do que lhes cabe, cada parte possa contribuir da melhor maneira possível e, com isso, criar um clima de confiança entre os parceiros.

Para o Senac/SC, cabe na parceria executar a pesquisa com base em metodologia científica e disponibilizar seus *professorespesquisadores* e alunos das oito Faculdades

de Tecnologia Senac, que estão nas cidades apresentadas na Tabela 1. Além disso, são cláusulas da parceria em relação às obrigações do Senac/SC:

a) propiciar a participação de seus alunos voluntários ou bolsistas;
b) testar nas empresas os indicadores formulados, analisar a relevância dos indicadores para o tipo de negócio, comparar os valores dos indicadores de várias empresas do tipo de negócio, incluindo de outros Estados, validar os indicadores formulados, gerando os indicadores finais para o tipo de negócio;
c) disponibilizar os resultados obtidos pela pesquisa, ou seja, indicadores de gestão para meios de hospedagem, para utilização como recurso de gestão das empresas, via publicação dos *professorespesquisadores* e pela disseminação ao parceiro por meio de ações de extensão promovidas pelo Senac/SC.

Para a ABIH-SC cabe a interlocução entre seus associados e o Senac/SC, divulgando a realização do projeto de pesquisa junto a eles para prover ao *professorpesquisador* o acesso às informações de gestão das empresas, disponibilizando os meios de hospedagem como *locus* para a pesquisa.

Os termos da parceria, com vigência de 24 meses, tempo em que deve durar a pesquisa, não preveem repasse de recursos entre os parceiros. A parceria prevê ainda a utilização do nome ou a logomarca do Senac/SC e da ABIH-SC em seus sítios institucionais (páginas na internet) informando a parceria e disponibilização de espaço em seus informativos para divulgação da pesquisa por intermédio de cartazes, *folders* e palestras, com objetivo de apresentar o que está sendo realizado por ambas as partes envolvidas.

3. Conclusão

Partindo da afirmação de Pedro Demo que apresentamos no texto e argumenta que o professor que apenas ensina jamais o foi, utilizamos neste trabalho o neologismo *professorpesquisador* porque acreditamos que, assim como ensino-pesquisa são atividades indissociáveis, bem como ciência não é algo desvinculado da sociedade, professor e pesquisador, assim, separados, remeteriam a dois sujeitos que na verdade se constituem somente em um.

O *professorpesquisador* ensina, pesquisa, promove ações de extensão e divulga a pesquisa científica. Se para as atividades de ensino, os muros das universidades são o espaço privilegiado de sua atuação, para as atividades de pesquisa, extensão e comunicação ele está intrinsecamente dependente da sociedade que o cerca. Nos casos em que o sujeito precisa ir a campo fazer pesquisa, nem sempre encontra pré-disposição daqueles que poderiam contribuir com seu trabalho. Nessa perspectiva, as parcerias entre a IES e a iniciativa privada são importantes mecanismos que possibilitam o labor científico do *professorpesquisador.*

Ressaltamos neste trabalho que há diferença significativa entre parceiros que são ambos pesquisadores e os casos em que um é pesquisador e o outro não. Neste segundo caso, que foi relatado aqui, é importante que se estabeleçam as papéis de cada um, bem como a relação de interesses na pesquisa.

4. Referências Bibliográficas

Brasil, 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).* [on-line]. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL, 2002. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nr. 3 de 18/12/2002.* Brasília, DF: MEC, 2002.

Brasil, 2010. Ministério do Turismo. *Sistema brasileiro de classificação de meios de hospedagem: cartilha de orientação básica*. (2ª. ed.). Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

Brasil (2012). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.* Brasília: MEC/INEP, 2012.

Demo, Pedro (2007). *Educar pela pesquisa.* (8ª. ed.). Campinas, SP: Autores associados, 2007.

Demo, Pedro (2009). *Professor & Pesquisa 1.* [Blog post]. Retrieved from http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/professor-pesquisa-1.html?q=professor+e+pesquisa.

Demo, Pedro (2011). *Pesquisa: princípio científico educativo.* (14ª. ed). São Paulo: Cortez.

Latour, Bruno (2001). *A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.* São Paulo: Editora EDUSC.

Magro, Dalva & Pinto, Marli Dias de Souza (2012). Os efeitos da nova gestão pública na produção de conhecimento científico. *Navus - Revista de Gestão e Tecnologia.* Florianópolis, 2(2), 78-89. Retrieved from http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/issue/view/3.

Miguel, Paulo A. & Lee Ho, Linda (2012). Levantamento tipo survey. In: Miguel, Paulo A. (Ed.). *Metodologia de pesquisa para engenharia de produção e gestão de operações.* (2ª. ed.). pp. 75-130. Rio de Janeiro: Elsevier.

DA INVESTIGAÇÃO AO PROJETO, DO PROJETO À INVESTIGAÇÃO

Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira[1], Maria Martins[2], Célia Ribeiro[3], Alberto Cartagena[4]

Universidade do Minho
tsarmento@ie.uminho.pt[1], maria@ie.uminho.pt[2], celia@ie.uminho.pt[3], alberto@ie.uminho.pt[4]

Resumo

A investigação centrada na escola, desenvolvida por elementos da comunidade educativa que à mesma pertencem, distingue uma escola que se pensa a si própria e que procura caminhos de melhoria para a ação educativa. A investigação é, assim, uma das principais dimensões que permite distinguir um professor profissional de um professor proletário, uma escola participativa de uma escola respondente. Através daquela, as escolas e os professores viabilizam um processo de desenvolvimento das capacidades e saberes educativos, tendo em vista o melhoramento coletivo da sua comunidade e consubstanciando uma via para a construção e afirmação duma autonomia que permite diagnosticar, definir e desenvolver processos que visem a verdadeira educação dos seus educandos.

A partir de um quadro teórico que tem como principais dimensões de análise a relação escolas-famílias assente em valores como a participação, a cooperação, as parcerias e a (re)construção de saberes, a presente comunicação procura apresentar uma análise em torno do projeto "Pais e Professores em Formação/Ação", evidenciando dados da investigação prévia ao arranque do mesmo, mas sobretudo resultados do processo de investigação que tem acompanhado todo o seu desenvolvimento.

Como apresentação do projeto poderemos dizer que o mesmo resulta de um primeiro momento de investigação, em que se estudaram representações sobre obstáculos e benefícios do envolvimento parental no processo educativo escolar, e em que se evidenciou a pertinência da promoção de um projeto que integrasse pais/encarregados de educação, professores, alunos, assistentes operacionais e outros. Em termos de finalidades, pretende-se a melhoria do sucesso escolar dos alunos e a promoção de novas competências educativas em todos os agentes educativos. Como estratégias, são desenvolvidas sessões de formação parental, de formação de professores e assistentes operacionais, de apadrinhamento entre os alunos, de ações concertadas entre diversos parceiros, entre outras.

Por fim, dar-se-á conta dos resultados da investigação em curso, a qual visa suportar a avaliação do projeto e identificar novas áreas de desenvolvimento, de forma a sustentar um processo educativo em que todos se sintam a aprender com todos, rumo a uma comunidade verdadeiramente coaprendente.

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO, UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE O AMBIENTE CONSTRUÍDO

Ana Rute Costa

FPCEUP
anarutecosta@gmail.com

Resumo

A etnografia tem grande tradição nas ciências sociais, tendo as suas raízes na antropologia tem vindo a ser utilizada noutras disciplinas (Atkinson & Hammersley, 1995), nomeadamente nas ciências da educação. Está interessada numa área particular da vida, recolhe material empírico no contexto natural e procura perceber o comportamento humano. O ambiente construído faz assim parte de todas as abordagens etnográficas pois envolve um contacto direto com os agentes humanos no seu contexto diário (O'Reilly, 2005). A arquitetura pode ser informada por esses estudos, porém, se estiver interessada em perceber em que medida o ser humano habita e perceciona o ambiente construído de forma a melhorar as suas práticas, deve procurar estabelecer um campo de conhecimento interdisciplinar com as restantes ciências sociais (Vellinga, 2007). Foi neste sentido que desenvolvemos a nossa investigação interdisciplinar, articulando os saberes da arquitetura e da educação.

Enquadrado no âmbito do doutoramento em ciências da educação, este estudo de caso de caracter etnográfico foi desenvolvido numa escola secundária no centro do Porto, com jovens entre os 13 e os 15 anos. Tendo a observação-participante como a principal técnica de recolha de dados foram utilizadas outras técnicas auxiliares: Grupos de discussão focalizada, entrevistas semi-diretivas e recolha de material visual.

O objetivo principal desta investigação é perceber como é que os jovens percecionam o ambiente construído e como é que o apropriam, partindo do ambiente de aprendizagem da escola onde passam grande parte dos seus dias. O facto de termos uma abordagem interdisciplinar a este tema ajuda-nos a compreender o ambiente construído de uma forma mais holística, vendo a arquitetura para além do espaço físico construído e intersetando-a com o espaço social e as suas diferentes dimensões educativas.

Deste modo conseguimos de evidenciar as vantagens desta articulação e diálogo entre a arquitetura e a educação, apontando ainda algumas sugestões de colaboração futura. A abordagem etnográfica permitiu-nos ir para o terreno sem um enquadramento teórico pré-concebido, partindo do saber dos jovens para construir na nossa investigação em ambos os campos de conhecimento. Permitindo melhor compreender os jovens e responder às suas necessidades. O ambiente educativo definido a partir desta relação entre a arquitetura e a educação permite-nos enunciar os fatores que têm impacto na aprendizagem e na forma como o espaço é usado e apropriado.

Apesar do ambiente construído não se revelar central na forma como o espaço é vivido, tem bastante impacto nos níveis de apropriação, havendo espaços que são apenas ocupados, outros que são a apropriados e outros que são interpretados e até mesmo reinventados. Consideramos que esta abordagem disciplinar nos permite compreender melhor o ambiente construído, trabalhando em prol de um conhecimento colaborativo e de um entendimento mutuo entre as duas ciências.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

DE PERSONAJES A PERSONAS: Una mirada ético-epistemológica de la Investigación en educación

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.
Universidad del Cauca, Popayán-Cauca-Colombia.
ljaramillo@unicauca.edu.co

Resumen

La presente ponencia tiene por objeto evidenciar las tematizaciones que sufren los sujetos de la educación al interior de un proceso investigativo así como posibles salidas a este tipo de reducciones totalizantes. Para tal fin, se ha dividido en dos apartados: el primero, denominado *Los personajes*: tiene que ver con las tematizaciones que viven los sujetos de investigación y que el investigador está llamado a responder a ser crítico frente a estas; el segundo, llamado *Las personas*: es un intento por ofrecer posibles salidas que permitan comprender al sujeto investigado como absolutamente Otro.

1. Introducción: La investigación en Educación como encuentro-ético

A diferencia de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales tienen por objeto el estudio del ser humano en relación con el mundo y con sus semejantes; relación que lleva en sí misma una *ética* que poco se ha atendido desde un fundamento epistemológico al interior de estas ciencias. Recordemos que las ciencias sociales nacerían a mediados del siglo XIX en respuesta a la cosificación que sufre el hombre cuando es medido –como un objeto– al interior de las ciencias naturales; en consecuencia, habrían de nacer disciplinas, como la Historia y la Sociología, más tarde las ciencias de la Educación, que intentarían des-marcarse de un método inductivo y *nomológico* que imposibilitaba comprender lo humano en-relación consigo-mismo, con el otro y con la sociedad (Aguirre y Jaramillo, 2010). No obstante, fueron disciplinas que intentaron responder a criterios de cientificidad, objetividad y verdad establecidos por la ciencia natural, igualmente, a un método que respondiera a estas exigencias epistemológicas. En este sentido, las ciencias sociales aún conservan visos de validación «objetiva» y «neutral» cuando se miran con el espejo retrovisor de las ciencias naturales, lo que ha implicado que el ser humano sea poco comprendido en sus relaciones vividas e inter-subjetivas, que son el fundamento y sedimento de la ciencia social, así como de sus posibles métodos. Relaciones halladas en el corazón mismo del mundo de la vida.

Recordemos también que a partir de las reflexiones Edmund Husserl, específicamente, en *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental,* el concepto de mundo de la vida o *Lebenswelt* toma una vía distinta a la objetividad perseguida por la ciencia natural, a fin de atender más al discurso de la subjetividad. Husserl, específicamente, considera que el mundo de la vida es el mundo sobre el que están fundadas las ciencias –tanto naturales como sociales– por tanto, estas no fundan el mundo, lo cual no las exime o anula de dar una posible explicación del mundo. Sin embargo, la comprensión del hombre no se agota a una lógica axiomática que lo encapsula e individualiza a relaciones de causa-efecto. Antes que estas ciencias, está un "mundo que se vive cotidianamente como siendo. No es un mundo que se inventa o al que uno se enfrenta problematizándolo de entrada...es un mundo anterior a todas las

comprobaciones o idealizaciones científicas, llámense fisiológicas, psicológicas, sociológicas...mundo circundante que no se agota en la explicación causal, sino que adquiere sentido y puede ser comprendido en su complejidad" (Jaramillo y Aguirre, 2008: 62).

Tanto las ciencias naturales, como las ciencias sociales, nos ofrecen una explicación y comprensión de las relaciones que los hombres establecen con su mundo natural, así como las relaciones que establecen entre sí; sin embargo, esta no agotan los encuentros vitales entre los seres; lo que no quiere decir que nos pongamos en contraposición a estas ciencias; más bien, y esto en relación a las ciencias sociales, creo que es posible considerar una ciencia donde se alberguen aspectos *subjetivos* del hombre que poco se han tenido en cuenta al interior de estas ciencias como: su sensibilidad frente el mundo, su singularidad y, sobre todo, sus procesos intersubjetivos o *modo* de relacionarse con los Otros sin intentar cosificarlos; desde esta perspectiva aludiríamos a una relación inexorablemente *ética*. En suma, me parece que en estos aspectos vitales que enriquecen las ciencias sociales, no serían una oposición a sus pretensiones «objetivas» y epistemológicas; por el contrario, serían una complementariedad a la complejidad que vivimos que se vive como humanos. Es por esto, que desde hace un lustro, proponemos una mirada *ético-epistemológica* de las ciencias sociales, que nos permita comprendernos en la alteridad de unas relaciones éticas sin tener que socavar y horadar la misma ciencia (Aguirre y Jaramillo, 2010, 2013 Jaramillo, 2012, 2014).

Ahora bien, la educación –que se ubica al interior de las ciencias sociales–, cumple un papel preponderante en la *trasmisión* de un conocimiento fehaciente que validan las mismas ciencias; conocimiento que otorga, por lo general, un maestro a un estudiante con el fin de abrir, no solo su visión del mundo, sino los misterios y secretos que aún este guarda, por ello la educación no se agota en la escuela; "en la educación somos y estamos. Mientras que en la escuela solo estamos (Calvo, 2012); de este modo, la educación desborda la misma escuela; ella es encuentro-ético que –en medio de un conocimiento validado–, posibilita relaciones éticas al abrir horizontes de diálogo acerca de un mundo vivido donde se hospeda el mundo de la ciencia. Filósofos de la educación como Octavi Fullat (1997) y Joan-Carles Mèlich (2010) consideran que la mejor manera para comprender la educación como encuentro ético, más allá del traspaso de conocimiento, es esa mirada fenomenológica que pone entre paréntesis (epojé), inicialmente, los juicios de valor dados por la ciencia, a fin de ver el mundo en relación inter-subjetiva como *acontecimiento ético*.

En consecuencia, la educación encuentra su ánimo y razón de ser cuando se observa desde una óptica llamada ética: "la ética es una óptica" (Levinas: 2012:16); relación absoluta donde los hombres conservan su singularidad sin renunciar a vínculos de responsabilidad que les permite conocer y comprender el mundo; por tanto, el conocimiento logrando en la educación, no es un triunfo logrado o punto de llegada; por el contrario, es camino, que no descarta el esfuerzo, por donde transitan, de modo trascendente, los sujetos de la educación. Un conocimiento que adiestra en destrezas y prepara para el mundo del mercado y el trabajo, se vuelve deficiente e infructuoso (Joldersma, 2014).

En este orden de ideas, dado que se asume la educación como un proceso ético, es importante preguntar ¿qué producción de conocimiento se logra cuando se investiga en educación?, ¿qué diseños y procedimiento serían los más adecuados utilizar, no solo para comprender a los sujetos de la educación sino sus propios procesos de enseñanza?; específicamente, ¿cómo mantener en la investigación una relación trascendente sin caer en las redes de una totalización tematizante, es decir, sin mirar con el espejo retrovisor a la ciencias naturales?; ¿es posible que maestros y estudiantes conserven una alteridad

radical cuando se investiga acerca de sus comprensiones de mundo, así como de sus relaciones vitales al interior de una institución educativa? La presente ponencia tiene por objeto responder a estas dos últimas preguntas; la primera en relación a las tematizaciones que viven los sujetos de la educación en un proceso investigativo; la segunda es ofrecer al menos dos posibles salidas a este tipo de reducciones totalizantes.

Para tal fin, he dividido la presentación en dos partes: la primera, denominado *Los personajes*: tiene que ver con las tematizaciones vividas por los sujetos que se investiga ante las cuales el investigador está llamado no solo a conocerlas sino a dar una respuesta frente a estas; la segunda, llamada *Las personas*: es un intento de posibles salidas que permitan comprender al investigado como absolutamente Otro. Más que ofrecer soluciones definitivas, se busca que quien investiga en ciencias sociales y en sí en educación, sea un ser crítico-reflexivo del posible atrapamiento o cercamiento que puede hacer del otro cuando investiga a partir de un encuentro ético tan humano como es la educación.

2. Los personajes: las máscaras de la tematización

En el punto anterior nos preguntábamos ¿cómo es posible investigar en educación sin reducir al otro a un tema de estudio?; sigue siendo común –cuando se enseña a investigar– que el conocimiento surge de la relación sujeto-objeto; herencia moderna que pone las bases del «método científico» a la usanza de una ciencia natural, desconociendo que al ser que se investiga es una persona que dista de ser un objeto y en consecuencia no se puede investigar de la misma manera que se investiga una cosa inerte. De esta perspectiva, "la modernidad nos ha velado la realidad al ponernos en frente celofanes de colores que nos hacen ver al ser humano distorsionado, sin un tiempo y un lugar; es decir, a-histórico y geo-culturalmente uniforme, vedado para reconocerle en sus especificidades" (Aguirre y Jaramillo, 2006: 48); distorsión que se impone teóricamente con violencia pues solo se logra conocer y explicar de él –como objeto de estudio–, los efectos de su comportamiento a partir de unas causas pre-establecidos –la causa es lo que se infiere...luego...el efecto es lo que se–; así, el investigador termina recogiendo y procesando información de los personajes investigados como análisis de datos, quedando por fuera los rastros y huellas de sus sentidos-en-cuanto-vividos; negación de la persona que actúa con violencia epistémica sin ser, por lo general, descubierta por el investigador.

Para Levinas, "la violencia no consiste tanto en herir y aniquilar cuanto en interrumpir la continuidad de las personas; en hacerles representar papeles en los que no se reconocen; en hacerles traicionar, no sólo sus compromisos, sino su propia sustancia; en hacerles llevar a cabo actos que destruirán toda posibilidad de acto" (Levinas, 2012: 14). Una violencia que termina tematizando al investigado desde diferentes contextos de acción: burocráticos, epistémicos y familiares. El investigador debe estar atento a la sutileza de estas violencias. A través de los diferentes seminarios de investigación desarrollados al interior de la maestría en Educación de la Universidad del Cauca-Colombia y de investigaciones colectivas, hemos encontrado que el investigador se enfrenta al menos con tres tipos de violencias que tipifican al otro-investigado como un *personaje* al interior de un proyecto de investigación; estas son: a) la que viven al interior de un sistema social burocrático; b) la que los reduce a marcos de un contenido pensado y c) la que experimentan por parte de sus contextos y pares cercanos. Veamos de manera sucinta cada una de ellas:

La violencia burocrática tiene que ver con la manera como las instituciones sociales producen nombres generales a sus propios usuarios a fin de etiquetarlos al interior de sus desempeños administrativos: sujetos sociales susceptibles de una definición

concreta (Diaz de Rada, 2008); Sujetos que pasaban a ser *personajes* para los trabajadores institucionales al interior del sistema burocrático, por ejemplo: "números de cuenta para el banco, cuerpos y órganos para el hospital, pasajeros para el sistema aeroportuario y así sucesivamente...poblaciones anónimas y relativamente universales, agregados sin rostro ni perfil concreto. O, mejor dicho, con el rostro y el perfil otorgados por la lógica universalista de cada institución particular" (2008: 27). La educación institucional no está exenta de estas reducciones; es decir, de hacer los mismos recortes burocráticos con los estudiantes; en su interior, se rebaja el conocimiento a "simple relación de poder para ciertas corrientes intelectuales en boga, lugar donde es solo un objeto de consideración sociológica o política antes que filosófica" (Lerner, 2012: 2). Aún se sigue llamando a los estudiantes a través de un código o número de lista, o simplemente por el apellido. Afortunadamente, la vida en las instituciones escolares es mucho más que un código que identifica; en ellas, se cuecen sentidos relacionales que superan la llana y simple relación maestro-estudiante. Un investigador en educación debe estar atento a estas tipificaciones burocráticas que hacen de los sujetos de la educación *anónimos flotantes* que adquieren un conocimiento funcional al servicio del mismo marcado.

La segunda tematización emerge del proceso de investigación propiamente dicho. En un proyecto de investigación, el investigador selecciona su tema y población a investigar; en su estructuración, este elabora un corpus teórico acerca del tema seleccionado, el cual fundamenta a partir de teorías existentes; es decir, lo escrito en relación a dicho tema y objeto del estudio. De este modo el investigador termina conociendo más acerca del objeto de estudio que de quien lo estudia y a quienes estudia (Kunz, 2006); esto está bien para la física como ciencia natural pero no para la educación como ciencia social. Lo anterior no quiere decir que en ciencias sociales no exista un fundamento teórico previo que ubique al investigador en el concierto de la teoría existente; pero este debe ir más lejos que el científico natural; él debe ser consiente que detrás de ese cuerpo teórico existen seres de carne y hueso tematizados por la mismas ciencias sociales; o sea, no puede totalizar lo individual de un miembro a una categoría o clase general. Por ejemplo, es común encontrar en ciencias sociales que se habla de infancia como tema de estudio para referirse a los niños y niñas, de pobreza para referirse a los pobres, viudas y huérfanos; de marginalidad..., inclusión..., reduciendo al otro no solo a un concepto-tema, sino también, nuestro propio entendimiento acerca de él; *personas* que pasan a ser *personajes* al interior de categorías de análisis o temas de estudio. Las prácticas vividas de los sujetos siempre desbordarán lo que se ha escrito acerca de ellas; estos escritos serán un referente más en el vasta mundo de sus vivencias.

Por último, está la tematización que experimentan los sujetos en sus contextos cercanos o familiares. A diferencia de la primera tematización –relacionada con un sistema social burocrático–, esta tiene que ver con la manera como el otro es fruto de señalamientos y clichés por parte de sus pares más próximos; o sea, aquellos con los que comparte en la vida cotidiana. Este tipo de señalamientos los percibe frecuentemente el investigador al interior de las comunidades, pues los sujetos establecen jerarquías y códigos de identificación para relacionarse entre sí, lo cual nos dice que al interior del grupo existe un sistema de clasificación familiar que es importante indagar. Siendo así, el investigador debe comprender las jerarquías establecidas en la comunidad; o sea, cómo algunas personas de la comunidad pasan a ser *personajes* al mismo interior esta; desconociendo muchas veces, que sobre estas se alberga un *sentido* que desborda el rasgo de familiaridad imperante dado por la jerarquía del grupo. En los estudios etnográficos, específicamente, Hammersley y Atkinson han

detectado estas violencias, ante lo cual aconsejan que las relaciones que se establecen con las comunidades de estudio, se maneje, en un principio, un rango de amistad amplio con el propósito de comprender sus modos de encuentro y relación, pues la familiaridad apresurada con algunos «porteros» o «padrinos», traza límites a la investigación; "compromisos sociales y personales que pueden, como las tácticas de bloqueo de los porteros, cerrar vías a la investigación" (Hammersley y Atkinson, 1994: 82). Estos porteros o padrinos pueden haber totalizado la singularidad de los otros miembros del grupo con estigmas de prejuicio que condicionan la mirada del investigador. En el ámbito educativo, este tipo de enmascaramientos es usual; por lo general los maestros estigmatizan o marcan a sus estudiantes por su rendimiento académico o clase social; pero a su vez, los estudiantes son propensos a etiquetarse entre sí con motes o apodos que opacan la vida interior de sus compañeros que no son reconocidos más que por la generalidad que les otorga el grupo. Nuevamente, reconocer los modos de relación jerárquica en el campo o comunidades es importante, pero el investigador social, al menos en educación, debe saber que en su interior las *dicen* mucho más que el mote impuesto por sus congéneres.

Vemos tres maneras de tematización violente que comúnmente sufren los otros; esto no quiere decir que el investigador sea el responsable de tales ocultamientos, pues las instituciones burocráticas, las ciencias sociales y las comunidades locales, tienden a clasificar a los otros en rasgos de comprensión general, con el objetivo de hablar de ellos a partir de categorías universales que los engloba como grupo o personas homogéneas. Sin embargo, de lo que sí es responsable el investigador, es de no caer ingenuamente en el atrapamiento de estas redes, describiendo el destino de los otros en la englobalidad que cada tematización comporta y contribuyendo, de esta manera, a la violencia soterrada de representar papeles donde Otros, como absolutos, no se reconocen. Desde esta lógica el investigador en educación sería un objeto más del sistema burocrático al interior de la empresa académica de las ciencias sociales. ¿Qué hacer frente a esto? A continuación intentaré exponer algunas salidas a esta exacerbada tematización.

3. Las personas: el infinito de su alteridad

La investigación en ciencias sociales, específicamente en educación, está dando un viraje hacía un conocimiento con sabor-ético (Jaramillo, 2012, 2014), conocimiento que, por lo general, está en contravía de manuales y estadísticas que lo constriñen al interior de un sistema social burocrático. Brota por tanto un modo distinto de producir conocimiento, pues los sujetos de la educación se *resisten* a ser personaje con nombre y sin rostro: "portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido, un sentido invisible fuera de ellos" (Levinas, 2012: 48). Estos pasan a ser *personas* cuando *saltan* de su sentido objetivo hacia nosotros para ingresar a esos no-lugares de una vida ética que demanda un encuentro cara-a-cara. Posibilidad relacional que los revela en el poder de sus debilidades sin la mediación de una imagen plástica y teórica que los opaca y constriñe (Kunz, 1998). Un ejemplo de este salto –de *personajes* a *personas*– lo evidencia Cortázar en *Rayuela,* pues así como en investigación se es presa de una violencia tematizante, en la novela, Cortázar advertía en la narrativa contemporánea un avance hacía la mal llamada abstracción:

> La novela pierde descripción y propone…: [pero] la novela que nos interesa, no es la que va colocando los *personajes* en la situación sino la que instala la situación en los personajes. Con lo cual estos dejan de ser *personajes* para volverse *personas*. Hay como una extrapolación mediante la cual ellos *saltan*

> hacia nosotros, o nosotros hacia ellos…y a esto debía agregarse una nota bastante confusa donde Morelli tramaba un episodio en el que dejaría en blanco el nombre de los *personajes*, para que en cada caso, esa supuesta abstracción se resolviera obligadamente en una atribución hipotética (2013, Cap. 115: 508, el énfasis en cursiva es mío).

Parafraseando a Cortázar: la investigación-en-educación que nos interesa no es la que va colocando los *personajes* en un contexto sino la que comprende crítica y reflexivamente los contextos en los *personajes*. Con lo cual estos dejan de ser *personajes* para volverse *personas*, seres convocados a hablar y no prestar sus labios a una palabra anónima de la historia; sus rostros *saltan* hacia nosotros y nosotros en acogida hacia ellos: *proximidad sensible* que excede toda relación tematizante e identitaria para dar apertura a caminos que conducen a un pensamiento crítico-situado (Aguirre y Jaramillo, 2013). ¿Cómo saltar entonces de un sentido objetivo hacia una alteridad que des-cubra al otro de la máscara de la tematización? A continuación presento dos posibles salidas: la primera tiene que ver con el *infinito* que le asiste al otro; la segunda, con el *decir* como acontecimiento ético que se antepone a lo dicho, veámoslas resumidamente:

El infinito es para Levinas "relación con *una excedencia siempre exterior a la totalidad*, como si la totalidad objetiva no colmara la verdadera medida del ser" (2012: 15); bajo la idea de lo infinito, las *personas* siempre serán mucho más que las totalizaciones dicen acerca de ellas; es decir, la imposibilidad de reducir su "univocidad individual a una categoría general. La Otra persona es infinitamente más que cualquier designación" (Kunz, 2006: 247). Es importante tener en cuenta que el darse cuenta de su infinito viene de ella como *persona* y no del reconocimiento del científico social; como investigador, este siempre la verá más allá de los recortes burocráticos que hacen las instituciones; pues como persona, "es la única que revela su infinito y reta mis reducciones totalizantes, sea que actúe como un vecino o como un científico" (Kunz, 2006: 48). Ahora bien, al interior de la investigación, ella rebasa mi pensamiento en un sentido distinto al de adecuación, por tanto se vuelve para mi in-objetable, o sea, no la puedo ni podré reducir a mis propios esquemas de pensamiento teórico; su infinito se coloca en mí como investigador como aquello que me es imposible contener al interior de mis contenidos pensados, así posea una excelente claridad conceptual del tema que la pretende abarcar (Aguirre y Jaramillo, 2006). Por el contrario, mi pensamiento está llamado a verla más allá de la exterioridad de la teoría (sin dejar de reconocer que la teoría es importante, pero no completa), hacer suspensión de un juicio conceptual a fon de maravillarme y caer en *traumatismo* ante el esplendor de su humanidad. Más allá de lo dicho en el tema: su infancia, su pobreza, su miseria...estas no serán propiedades del "otro" que definen su identidad sino sus modos de su aparición, su forma de involucrarme como investigador, su modo de proximidad (Vasilachis, 2009). Esto implica que se debe ver a las *personas* más allá de sus lugares cercanos, ya que, aun perteneciendo a ellos, siempre será más de lo que sus contemporáneos dicen de ellas (Jaramillo y Aguirre, 2011).

Otra posible salida a las tematizaciones, es lo que Levinas llama el *decir* como aquello que se antepone al *dicho*. Para Kunz (2006), lo *dicho* es información dada, el contenido del que se habla, el mensaje entregado; el *decir*, es la revelación que hace la *persona* de sí misma, su rostro habla, se expresa; ella es Otra porque habla; en ella está la esencia del lenguaje; por tanto, puede poner en-cuestión o des-decir lo que se dice como absoluto acerca de ella. El *decir* rompe la tematización gracias a que la *persona* habla y no presta sus labios para que otros hablen por ella; por esto, Kunz sugiere que

"el hablar debería ser, en primera instancia, un hablar a...; posteriormente, un hablar de... En la investigación, la terapia y la educación, el *decir* debería tener una prioridad sobre lo *dicho*. El problema es que esto no ocurre con frecuencia" (Kunz, 2006: 50). Gracias al *decir* las *personas* que se educan siempre podrán expresarse por fuera de lo que el sistema educativo dice acerca de ellas; o sea, cómo están viviendo la escuela; si lo que el investigador ha comprendido en sus estudios es correcto o no, así como lo que escriben respecto a lo que sus compañeros o más próximos dicen de ellos es cierto o no. Por ejemplo, una manera de comprender a los escolares como *personas* en su *decir* estar en sus recreos, tiempo-lugar para ver un hontanar de *decires* que, comúnmente, son poco percibidos por los adultos (Ver al respecto: Jaramillo y Dávila, 2012).

4. Conclusión:

En la presente ponencia se ha asumido la investigación en ciencias sociales, específicamente en educación, desde una perspectiva ético-epistemológica, la cual coloca todo su interés en un ser relacional a partir de un encuentro ético en la que los seres pueden constituir una unidad sin menoscabar su exterioridad. Bajo esta premisa, se ha querido mostrar como en los senderos o caminos de la investigación-en-educación, el investigador debe ser crítico-reflexivo de los diferentes enmascaramientos que sufre el otro: anónimo flotante, tema de estudio y etiqueta familiar; *personajes* sin rostro que el investigador desea comprender y que está llamado a mirarlos más allá de estas violencias soterradas o reducciones tematizantes. Frente a estas, se proponen dos salidas al investigador: uno: el ver al Otro a partir de su *infinito*, lo cual le hace in-apresable e in-objetable al interior del estudio; dos: dejar que éste se exprese en su *decir*, lo cual le permite cuestionar lo dicho por estas violencias acerca de él.

Siendo conscientes de estas reducciones, se podrá ir al campo educativo con la certeza que sobre el otro pesan máscaras que se asignan con violencia y que como investigador, estoy llamado a *rebelarme* frente a estas a fin que el otro pueda *revelarse* frente a mí (Jaramillo, 2014). Quisiera terminar el presente escrito citando a nuestro querido pedagogo Agustinho da Silva, quien siempre consideró que la educación parte de un principio humano, pues ella consiste en ayudar a los otros a que sean ellos mismos por fuera de nuestras pretensiones individualistas: "...todo o homen é diferente de mim, e único no Universo; que não sou eu, por conseguinte, que tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou, por muito incómodo que tal seja, e tem sido, para mim mesmo e para os outros" (2002: 90-91).

Referencias Bibliográficas

Agostinho da Silva, 2002, Educação de Portugal. En: *Textos pedagógicos II*. Lisboa: Círculo de Leitores. pp: 89-151.

Aguirre, Juan y Jaramillo, Luis, 2013, En el lugar del otro: posibilidades ético-epistemológicas para las ciencias humanas. En: Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica, Vol. 16 n, 2. pp. 535-542.

Aguirre, Juan y Jaramillo, Luis, 2010. *La Ciencia entre el Objetivismo y el Construccionismo.* Cinta moebio *[online]. n.38, pp. 72-90.*

Aguirre, Juan y Jaramillo, Luis, 2006, "El Otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales". En: Revista

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 4, No. 2 (Julio-Diciembre), pp. 47-71.

Carlo, Carlos, 2012. *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago: Miranda

Cortázar, Julio, 2013, Rayuela. Bogotá. Edición conmemorativa: Alfaguara.

Díaz de Rada, Ángel, 2008, "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?" En: *M. I. Jociles & A. Franzé. (eds.) ¿Es la escuela el problema? Perspectivas Socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta, pp. 24-48.

Fullat, Octavi. (1990). "La fenomenología aplicada a la Educación". Revista portuguesa de Filosofía, Vol. 46, pp. 193-212.

Hammersley, Martyn & Atkinson Paul, 1994. *Etnografía*: Paidós.

Jaramillo, Luis, 2014, La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. En: *Nómadas*, No. 40, Bogotá, Universidad Central-IESCO, pp. 175-189.

Jaramillo, Luis y Dávila, Erika, 2012. "La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo", en: Pedagogía y Saberes, No. 37, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 191-200.

Jaramillo, Luis, 2012, Deshilachando sobre suelo resbaladizo. En: *Nómadas*, No. 37, Bogotá, Universidad Central-IESCO, pp. 131-145.

Jaramillo, Luis y Aguirre, Juan, 2010. Levinas y las Ciencias Sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Folios*, n.31, pp. 3-20

Jaramillo, Luis y Aguirre, Juan, 2008. Educación y mundo de la vida. En: *rev.udcaactual.divulg.cient.*, vol.11, n.2, pp. 61-70.

Joldersma, Clarence*, 2014. A levinasiano ethics for education´s commonplaces: Between Calling and Inspiration*. Calvin College, USA: Palgrave Pivot

Kunz, George, 2006. Interruptions: Levinas. *Journal of Phenomenological Psychology*, 37, 2, pp. 241-266.

Kunz, George, 1998, *The paradox of power and weakness: Levinas and an alternative paradigm for Psychology*. New York: State University of New York Press.

Lerner, salomón, 2012, "El retorno al *ethos* universitario: la transformación de la universidad en tiempos de transformación humana". Conferencia pronunciada el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía - "filosofía en diálogo". Noviembre 5-9. Santiago de Chile.

Levinas, Emmanuel, 2012, *Totalidad e Infinito*. Trad: Miguel García-Baró. Salamanca: Sígueme.

Mèlich, Joan-Carles, 2010, *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Vasilachis, Irene, 2009 "Ontological and Epistemological Foundations of Qualitative Research". En: *Forum: Qualitative Social Research* [en línea], Vol. 10, No. 2, Art. 30 (Mayo). En: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/3164 (Rescatado el 10 de Septiembre de 2011).

O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO POR QUESTIONÁRIO

Martinez, João
(CeiED) Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, martinezjoao@hotmail.com

Resumo

A investigação em educação pelo carácter científico que representa na sociedade incorre no reconhecimento e adopção de políticas estratégicas em função de estudos e respectivos resultados apurados, politicas educativas que na prática acabam por não comprovar a sua razoabilidade.

Pela necessidade de apresentar decisões e soluções, essencialmente no que se refere aos resultados decorrentes de estudos que as influem, importa encontrar e determinar as fragilidades existentes, contribuindo activamente para garantir a fiabilidade dos resultados e possibilitar encontrar objectivamente as respostas para se assumir decisões correctas e garantir em conformidade a qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: investigação, cientificidade, educação, formação

1. Introdução

O processo educativo sendo entendido como determinante no futuro da sociedade, implica da investigação em educação e do ensino superior, porquanto assume a função de produzir conhecimento e ciência, objectivamente o dever e a responsabilidade de assegurar e garantir a qualidade dos processos, na medida em que as suas disposições contribuem decisivamente para a formação dos principais mentores da sociedade (Tavares, 2003) e, as conclusões dos estudos produzidos dessas formações influem nas decisões das políticas adoptadas.

Considerando os constantes estudos que se realizam internamente nas instituições de educação superior, pelo impacto que assumem devido ao reconhecimento tradicionalmente instaurado, mantendo repercussão nas orientações referentes a decisões socioeducativas em resultado da disseminação promovida porquanto considerado como conhecimento fiável e suportado cientificamente. Como resposta aos interesses internos, tanto do processo formativo, como económicos, os questionários apresentam-se como um instrumento com um elevado índice de opção em diferentes estudos, quer pela facilidade em obter os dados, quer pelo tempo reduzido que envolve, facilitando a concretização dos estudos e a publicação de resultados. Contudo pela constatação percepcionada relativamente às populações de inquiridos quando abordados de forma informal, permitiu constatar que grande parte das respostas não corresponde efectivamente às suas convicções, tendo respondido dessa forma unicamente para dar cumprimento a essa tarefa, correspondendo as respostas às razões subjacentes a esse tipo de atitude e dessa forma ao que pensam no instante.

Não pretendendo abordar as razões que suportam as decisões dos inquiridos, nem determinar ou definir quais são, neste estudo pretendemos somente entender se efectivamente as respostas correspondem objectivamente às convicções dos respondentes e são reproduzidas comportamentalmente.

A proficiência deste estudo prende-se com a utilização dos dados resultantes dos estudos produzidos desta forma. A falta de efectividade dos dados em consequência da falta de objectividade real em função dos resultados, orienta-nos para outras conclusões,

implicando em consequência a tomada de decisões que não correspondem com exactidão a soluções, nem ao conhecimento considerado científico.

Neste sentido o estudo que efectuámos e que apresentamos ainda que num âmbito preliminar, possibilitou estabelecer se na realidade a perspectiva proveniente de constatações percepcionadas procedentes dos contactos informais assumiam fundamentação, implicando caso se evidenciasse, posteriormente a realização de um estudo mais aprofundado ou o escrutínio de soluções que credibilizassem os dados resultantes dos estudos realizados por inquéritos.

Assim para a concretização deste estudo decidimos utilizar uma metodologia laboratorial estabelecendo os próprios processos de trabalho. A amostra foi seleccionada de forma a garantir a consecução do estudo e a imparcialidade dos dados, possibilitando o processamento em conformidade com o modelo definido, as condições e os contextos.

Tendo como objectivo determinar se as respostas correspondem às convicções dos inquiridos, o plano de execução implicou submeter questionários às mesmas pessoas em diferentes contextos e analisar as respostas transmitidas. Numa primeira fase os questionários foram entregues aos inquiridos na forma original e posteriormente em diferentes fases, sob diversas formas e modos, repetindo o processo em momentos distintos, obedecendo a variados formatos: através de alteração da ordem das perguntas, cruzando as questões, envolvendo novos contextos em que os inquiridos foram solicitados a responder.

Numa fase final os inquiridos foram ainda entrevistados quanto à forma como abordaram e responderam aos questionários nas diferentes fases, possibilitando comparar posteriormente as respostas dos inquéritos com as entrevistas.

Este trabalho apresentado de forma sintetizada, pretende principalmente descrever de forma esclarecida o processo desenvolvido, os resultados dos dados apurados e conclusões a que chegámos. Apresentando por ultimo um conjunto de recomendações que poderão contribuir para a resolução/minimização da problemática.

Com este trabalho pretende-se essencialmente contribuir crítica e objectivamente para o progresso da investigação em educação e, sensibilizar todos os que assumem responsabilidades educativas, motivando-os em relação ao seu campo de pesquisa, no sentido de melhorar a qualidade do conhecimento e das formações.

2. Perspectiva sobre problematização da investigação em educação

A problemática que sustenta o foco do estudo que se apresenta, decorre do facto de constatarmos que no quotidiano dos estudos de investigação, os dados resultantes decorrem de amostras compostas por elementos que revelam numa abordagem informal, índices de receptividade baixos em relação ao envolvimento na pesquisa, originando uma forte probabilidade de falta de qualidade nos dados resultantes e consequentemente na assunção de medidas inadequadas ao processo educativo, na medida em que parte substancial do conhecimento disseminado resulta de pesquisas realizadas por estudantes de mestrado e doutoramento, subscritas pelos respectivos orientadores universitários, servindo posteriormente de base a argumentos influenciadores de modelos pedagógicos ditos inovadores e a politicas educativas (Martinez, J. & Gonçalves, F., 2012). Igualmente se verificando em relação à falta de qualidade das formações superiores decorrentes, uma vez que o seu processamento se desenvolve em torno de procedimentos que não cumprem com as normas de garantia científica.

Tendo em conta que no quadro actual são inúmeros os cursos que proliferam e atribuem graus académicos sustentados em pesquisas concretizadas através da realização de questionários, uma vez que são encarados como instrumentos que

permitem obter dados de forma fácil e reduzida envolvência, abreviando o tempo de concretização do trabalho e respectiva dissertação, enquanto formato da formação académica. Por estes motivos e por considerarmos que é efectivamente neste campo de acção que incide maioritariamente o problema, decidimos desenvolver um estudo preliminar que de alguma forma possibilitasse perceber e confirmar a qualidade dos dados que resultam das pesquisas efectuadas.

São várias as hipóteses que poderão influir nas incorrecções decorrentes do efeito do estado emocional do inquirido, condicionando os dados em função de indicadores como: predisposição pessoal para responder e participar em questões que não lhe diz respeito directo, ocupação de tempo e atenção sobre situações que desconsidera, desvalorização da importância dos dados resultantes dos questionários, redundando de forma generalizada numa recusa persistente que se constata em vários sectores da comunidade em responder a questionários, manifestação de desagrado por parte dos inquiridos sobre a extensão dos questionários originando respostas que correspondem ao objectivo de terminar rapidamente não ocupando mais tempo, entre outros.

Considerando a evidencia destas problemáticas, importa questionar sobre a fidelidade dos instrumentos e cientificidade dos dados resultantes, sendo importante determinar em que medida os dados recolhidos resultantes dos questionários reflectem validação que atribua aos estudos a cientificidade necessária em conformidade com a importância que lhe é atribuída.

3. A investigação por questionário

No quadro do processo de pesquisa são vários os estudos que decidem utilizar questionários como instrumento de recolha de dados uma vez que estes permitem converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos (Afonso, 2005), permitindo uma maior abrangência de inquiridos e adaptação a diferentes contextos, neste sentido facilitando a informação e a concretização das pesquisas que sustentam os estudos.

Na realidade foram vários os autores que podem ser referidos como exemplo de qualidade em estudos desenvolvidos utilizando questionários, tendo obtido excelentes resultados em diferentes contextos e comprovando a sua fiabilidade. É neste pressuposto que os questionários assumiram credibilidade e viabilidade, contudo implicando a garantia de princípios básicos relativamente aos respondentes, sendo necessário que assumam uma atitude voluntária e que ao responderem, digam o que efectivamente sabem, querem e pensam, implicando que para isso eles saibam o que querem e pensam para o poderem expressar (Afonso, 2005:103).

Neste contexto importa que os utilizadores dos questionários de forma objectiva sigam as orientações conceptualizadas de validação em função dos objectivos de estudo e do tipo de problema (Hill & Hill, 2009). Importando considerar que efectivamente a informação recolhida através de questionários corresponde ao que as pessoas dizem que pensam e não ao que verdadeiramente pensam e preferem (Afonso, 2005). A introdução de um questionário apresenta-se como da máxima utilidade porquanto corresponde ao primeiro contacto do respondente e as primeiras impressões são determinadoras da forma como este se decide a cooperar, assim como o protocolo a ser seguido, importando objectivamente que as respostas correspondam de forma mais fiável possível ao que o respondente pensa e pretende assumir no momento para dar a sua cooperação, garantindo a fiabilidade das respostas.

Na extensão desta contingência os próprios questionários deverão obedecer a um plano e formato específico para o tipo de respostas que se pretende (Tuckman, 1978) e em função da caracterização dos respondentes e assunto abordado (Hill & Hill, 2009).

4. Procedimentos

No âmbito desta problemática e considerando a necessidade por parte dos docentes em produzir grande quantidade de estudos, quase sempre relacionados com situações de pós-graduações institucionais e desenvolvidas por estudantes que os docentes subscrevem (Abrantes, Valente et al, 1999) como forma de garantir a assunção de inúmeras orientações e simultaneamente o decurso de avaliação e promoção pessoal na carreira, meio mais utilizado no processo, tem-se vindo verificar a utilização de variados questionários que com ou sem validação acabam sustentando dados e dando cumprimento à sua disseminação sob a forma de ciência.

Assumindo como finalidade estabelecer se os dados resultantes dos questionários são efectivamente credíveis no sentido do que as pessoas pensam quanto às suas convicções, considerámos como objectivo do processamento determinar se existem diferenças nas respostas em função dos momentos em que os questionários são preenchidos, estabelecendo como importante, verificar caso ocorressem em que momentos incidiam, levando-nos a considerar as hipóteses:

Hipótese 1. Os inquiridos respondem aos questionários de acordo com a sua convicção ou são influenciados pelo momento.

Hipótese 2. Caso se verifique diferença nas respostas em que momentos do seu preenchimento ocorrem.

Hipótese 3. A extensão do questionário influi na atitude do respondente e consequentemente na qualidade dos dados resultantes das respostas.

Não pretendendo desenvolver um estudo comparativo com os trabalhos empíricos originais concretizados noutros momentos, o trabalho que se apresenta, ainda que assumindo como instrumento de estudo questionários utilizados anteriormente em pesquisas de estudos académicos de atribuição do grau de mestre, pela necessidade de não colocarmos em causa as mesmas formações e dissertações, assim como respectivos orientadores e júris de prova, compromete-nos com necessário anonimato dos questionários utilizados. Assim reproduzindo exclusivamente o processamento deste estudo especifico.

Pretendendo como estratégia encontrar resposta para as questões colocadas, optámos pela utilização de dois questionários seleccionados, tendo como critério, terem sido utilizados e reconhecidos em estudos académicos graduados, com reconhecimento de um júri e disseminação dos respectivos resultados decorrentes, com probabilidade de serem utilizados como referência teórica pedagógica de estratégica educativa, cumprindo os requisitos que considerávamos pertinentes para o estudo que pretendíamos, uma vez que se trata de questionários na área educativa do ensino superior, envolvendo várias instituições e subscrito por vários orientadores dos programas de mestrado dessas instituições, divulgado através de artigos da especialidade na área do conhecimento científico pedagógico.

A amostra constituída inicialmente por 28 elementos, 17 professores e 9 alunos do ensino superior, na fase subsequente foi consubstanciada por 8 no total, sendo 5 docentes e 3 discentes, em resultado dos restantes não terem cumprido com as diferentes fases do processo.

No processamento do estudo, a etapa de execução implicou que os elementos da amostra respondessem às questões colocadas em dois questionários, que foram

apresentados em diferentes momentos e sob diferentes formas. Assim relativamente à forma respondendo aos questionários originais integralmente, alterando a ordem das questões colocadas dentro do mesmo questionário, alterando a ordem e cruzando as questões de entre os dois questionários utilizados. No que se refere ao momento, solicitando que os questionários fossem respondidos em contextos diferentes, possibilitando comparar as respostas perante diferentes situações de emocionalidade dos respondentes.

Nesta conformidade o processo desenvolveu-se obedecendo à seguinte organização: num primeiro momento retirou-se toda a identificação aos questionários, mantendo-se contudo a introdução original na medida em que esta deve predispor e influir na atitude do respondente perante o questionário e consequentemente nas respostas efectuadas, logo fazendo parte integrante do mesmo. A metodologia desenvolvida, implicou que os elementos da amostra fossem solicitados a responder em diferentes momentos aos questionários, que foram internamente codificados permitindo-nos no final estabelecer uma correspondência de análise em relação aos dados resultantes quanto ao conteúdo e momento em que ocorreu. As formas correspondendo a três situações diferentes obedeceram â seguinte organização:

- questionário original, reporta-se aos questionários originais sem qualquer alteração efectuada para o estudo;
- questionário original alterado na ordem das questões, implicou a utilização do questionário original integralmente, mas onde alterámos a ordem de algumas questões colocadas dentro dos mesmos grupos de famílias consideradas, como forma de não alterar o sentido das questões colocadas;
- questionário alterado, cruzando as questões, reporta ao cruzamento articulado de questões retiradas selectivamente dos dois questionários atendendo criteriosamente ao cumprimento de não provocar a alteração do sentido das questões colocadas.

A estratégia de não permitir que a amostra identifique os questionários implicou a codificação interna dos mesmos, assegurando que cada questionário fosse visto como único, não envolvendo os respondentes no modelo de estudo, mas sim procurando que mantivessem uma atitude semelhante ao quotidiano quando solicitados usualmente a participar neste tipo de estudo.

Os questionários para efeito de estudo obedeceram a um controle estabelecido através de códigos:

A1	Q1	original
A2	Q2	original
B3	Q1	alterado ordem das questões
B4	Q2	alterado ordem das questões
C5	Q1	original
C6	Q2	original
C7	Q1	alterado questões cruzadas
C8	Q2	alterado questões cruzadas

O mesmo se verificando em relação à amostra controlando integralmente as respostas em cada questionário, permitindo estabelecer a correspondência de dados em conformidade com cada respondente individualmente. Neste sentido os questionários foram igualmente codificados em correspondência com cada elemento: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8.

No que se refere à estrutura do processo, cumpriu um plano reproduzido segundo a matriz:

dias	1	2	3	4	5	6	7
1ª. semana	A1			A2			
2ª. semana		B3	B4				
3ª. semana				C5	C6	C7	C8

O preenchimento dos questionários em todos os momentos obedeceu ao cumprimento imediato da tarefa, também neste caso mantendo o procedimento característico.

5. Apresentação de resultados

Os resultados que se apresentam incidem sobre a amostra efectiva, ou seja, os resultados apurados que cumpriram com os requisitos imprescindíveis ao estudo, correspondendo a 28,5% do total inicial, apesar de seleccionado. Os restantes não cumpriu com as exigências propostas, verificando-se que responderam ao primeiro questionário e não cumpriram com os critérios sucessivos estabelecidos em diferentes situações, afastando-os da possibilidade de serem considerados.

Os dados resultantes das respostas prestadas nos questionários foram analisados de acordo com um formato de divisão dos questionários em 3 partes (zonas) em concordância com a extensão de questões colocadas no questionário e tendo como objectivo encontrar resposta para o foco de estudo, considerando as hipóteses colocadas e simultaneamente uma perspectiva de análise taxonómica de afectividade em relação à atitude de disponibilidade para responder às questões colocadas.

Correspondendo os questionários de codificação impar ao questionário de maior extensão e codificação par ao de menor extensão, os resultados apresentados expõem unicamente as divergências registadas dando cumprimento ao foco de estudo. Nesta perspectiva registando-se no final do estudo (três semanas) os seguintes dados:

resumo diferenças registadas			
amostra	zona 1	zona 2	zona 3
A1			
A2			
B3	49	53	57
B4	40	40	45
C5	46	48	61
C6	40	42	50
C7	53	60	67
C8	48	53	58

A análise de resultados permite constatar que as mesmas questões colocadas em diferentes momentos apresentam respostas diferentes nos dois questionários testados pela mesma amostra. Verificando-se que a amostra não responde às mesmas questões de forma idêntica, respondendo ao mesmo questionário de forma diferente, em momentos diferentes. Assim confirmando que os resultados estão dependentes do momento em que são processadas as respostas pelos inquiridos. O mesmo se verificando quando as questões sofrem alteração na sua ordem dentro do mesmo questionário ou ainda quando se alteram e cruzam as questões com as do outro questionário.

Assim 50,5% dos questionários apresentam em média diferenças nas suas respostas, apurando a existência de uma tendência de progressividade no aumento da percentagem de diferenças em relação à extensão do questionário, verificando-se um aumento do registo de diferenças nas respostas, na medida em que o questionário se torna mais extenso e na sucessão em que as respostas ocorrem. Assim as médias correspondem na zona 1 a 46%, na zona 2 a 49,3% e na zona 3 a 56,3%.

Constatando-se que as primeiras questões colocadas são as que apresentam maior fiabilidade de corresponderem às convicções efectivas dos respondentes, na medida em que são as que apresentam menor percentagem de diferenças (46%). As últimas questões registam 56,33% de dados diferentes sustentando a tendência de progressividade referida.

6. Conclusão

O sistema educativo impõe pela responsabilidade que assume, que se mantenha permanentemente uma atenção crítica e objectiva no sentido de encontrar respostas para a promoção de uma ensino eficaz e de sucesso. Não pretendo pôr em causa a utilização de questionários como instrumentos de pesquisa científica, importa contudo ter em atenção que os mesmos estão assegurando graus académicos a estudantes e sustentando argumentações de trabalhos que ocorrem pelo mesmo processo, dando apoio e influindo em decisões políticas que orientam o sistema escolar e desta forma influenciando todo o sistema educativo e a consequente qualidade dos processos envolvidos, com consequente repercussão nas aprendizagens dos alunos e no futuro da sociedade.

Nesta óptica e após termos sujeitado uma amostra ao estudo, concluímos que na realidade os questionários podem traduzir diferentes respostas pelo condicionamento da emocionalidade em que o respondente se encontra nesse momento. Confirmando que o número insistente de questionários que envolve as potenciais amostras, sobrecarrega a sua disponibilidade pessoal e psicológica, alterando a sua atitude e comportamento para assegurar a qualidade dos dados resultantes. Neste sentido e em consequência os respectivos estudos, podem efectivamente não traduzir a realidade e dessa forma perdem a sua cientificidade. Ficando ainda demonstrada a progressividade da perda de qualidade dos resultados em função da extensão das questões colocadas, uma vez que se comprova um aumento progressivo do número de respostas diferentes na relação do aumento das questões colocadas no questionário.

Perspectiva-se desta forma, através do estudo realizado, que deverão ser considerados como factores determinantes para fidelizar os dados resultantes do questionário, o momento em que a amostra é solicitada a responder aos questionários, devendo-se reunir as condições necessárias para que o respondente o faça de forma calma e serenamente, com tempo para reflectir profundamente, respondendo em função das suas convicções e não do estado emocional, sendo por isso necessário que se proceda a uma explicação clara e sucinta sobre a pertinência do estudo em questão.

Por sua vez também importa que os questionários apenas sejam respondidos em conformidade com o estudo, apenas por quem demonstra interesse em participar. Tecnicamente salientar que a extensão dos questionários é claramente influenciadora da qualidade dos dados resultantes uma vez que influi na emocionalidade do respondente.

Pela análise dos resultados também podemos concluir que a validação de questionários se assume como uma questão de menor importância uma vez que os resultados deste estudo foram processados sustentados em questionários validados, considerando-se que certamente o mais importante é o estado emocional dos respondentes, uma vez que ficou demonstrado que independentemente de os questionários serem validados, as respostas são diferentes em diversos contextos impossibilitando que os dados apurados sejam os mesmos e nessa conformidade as respectivas conclusões.

Perante os resultados deste estudo e a reflexão efectuada, consideramos pertinente e aconselhamos em conformidade com as conclusões decorrentes, que os questionários utilizados em estudos sejam de curta extensão e solicitados às respectivas amostras tendo em conta um momento preparatório de sensibilização e acalmia em relação ao que estavam a fazer, promovendo a concentração sobre o assunto do questionário, proporcionando aos respondentes o tempo necessário a uma reflexão, favorecendo um clima em que as respostas ocorram correspondendo ao que pensam e à sua convicção.

Considerando que outros estudos devam ser desenvolvidos como forma de aprofundar algumas das questões agora evidenciadas, assim como quanto à necessidade de abordagem de outras questões que possam ser consideradas pertinentes, mantendo-se uma procura persistentemente em melhorar e inovar, no âmbito de uma atitude a que chamaremos de coerência-inconformada que deverá permanecer como orientação da missão educativa.

7. Bibliografia

Abrantes, P., Valente, M., et al. (1999). Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho – Relatório final. Lisboa Direcção Geral do Ensino Superior.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação.* Lisboa: ASA Editores, S.A.

Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário.* Lisboa: Edições Sílabo, Ldª.

Martinez, J & Gonçalves, F. (2012). *Avaliação de desempenho dos docentes no ensino superior*. Revista DIALOGO nº20, ISSN 2238-9024. Editora Unillasalle, Canoas – Brasil

Pacheco, J. (2010). *Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente.* SÍSIFO revista de ciências da educação, nº12. Lisboa: Universidade de Lisboa

Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior.* Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (1978). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich**.**

A investigação como pedagogia na formação inicial em enfermagem e no ensino

Rita Sousa e Amélia Lopes

O Ensino Superior sofreu, nos últimos anos, uma mutação a nível estrutural e organizacional com diferentes implicações nas estratégias de ensino-aprendizagem e na forma como professores e estudantes se adaptam a novos papéis e exigências.

A tónica do processo educativo evolui de uma estratégia centrada nos conhecimentos e no ensino para uma lógica centrada nas competências e na aprendizagem (Ivan, 2011). Deste modo, o foco passa a ser a aprendizagem dos estudantes com o objetivo de produzir conhecimento e desenvolver as competências necessárias aos trabalhadores da sociedade do conhecimento (Europe Commission, 2013).

Considerando o desenvolvimento da sociedade e do conhecimento, torna-se obsoleta a insensibilidade da formação inicial ao mundo da prática profissional (Lopes et al., 2013a). A formação de profissionais de ajuda, como a enfermagem e o ensino, ocupa aqui um lugar particular, uma vez que coloca desafios específicos aos formadores (Hugman, 2005), no que concerne a importância do equilíbrio entre a dimensão científica e profissional ou vocacional da própria formação.

As mudanças vividas têm impacto na carreira dos professores que devem ser capazes de conciliar o seu papel enquanto docentes com a produção e a publicação de conhecimento (Lopes et al., 2013b). A conjuntura atual constitui, então, uma oportunidade para repensar a relação entre o ensino e a investigação enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, e a forma como os docentes percepcionam as mudanças que lhe são exigidas a este nível: ser professor e/ou ser investigador. Considera-se pertinente estudar o lugar da investigação nas identidades dos professores, nomeadamente enquanto parte constituinte, com os seus estudantes, das mesmas comunidades de aprendizagem (Locke, 2012).

Este trabalho tem como objetivo compreender o sentido que os formadores de enfermagem e do ensino atribuem à investigação, o tipo de relação que estabelecem entre a docência e a investigação, e qual o papel dos estudantes nesta articulação. Os

dados apresentados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas a docentes com diferentes papéis na formação inicial em enfermagem e no ensino, e de focus group realizados com estudantes.

A análise de dados permitiu concluir que para os docentes a investigação se traduz nas provas académicas que asseguram a carreira e num sentido de investigação que informa o ensino (sem a participação dos estudantes). Os professores referiram o desejo de se aproximarem da investigação como publicação destacando, contudo, o excesso de trabalho como um impeditivo à concretização desse objetivo (Lopes, Pereira & Mouraz, 2013).

Conclui-se refletindo sobre a especificidade da investigação no contexto da formação em campos profissionais e sobre as formas como os estudantes podem ser integrados nela.

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

15

Pedagogia Social e Desenvolvimento Comunitário

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES AO DIALOGO SOBRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Márcia Regina Barbosa[1], Joaquim Luis Medeiros Alcoforado[2]

Universidade Federal de Permambuco[1], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra[2]
marreba@yahoo.com.br[1], lalcoforado@fpce.uc.pt[2]

Resumo

Discorrer sobre a educação de adultos nos remete à própria formação do indivíduo, esta por sua vez, chega a se confundir com seu próprio processo de vida. Considerada como uma arte que possibilita trilhar novos rumos, a Educação de Adultos, pós-revolução francesa, passou a ter significativa importância, sobretudo por haver a necessidade e o interesse no processo de qualificação profissional e por razões políticas eleitorais, sobretudo após o término da segunda guerra mundial. A partir desse contexto histórico, a educação de adultos ganha novos rumos e percursos, cujos trilhos mostram a evolução da sua concepção a partir das Conferências Internacionais desde a primeira, que foi realizada na Dinamarca, em 1949, até a sexta Conferência, acontecida no Brasil em 2009, Marco de Belém, cuja proposta visa romper o ciclo da baixa escolaridade e instituir um mundo inteiramente alfabetizado. Isto nos chama a refletir acerca do que vem sendo tratado sobre questões relativas à Educação de Adultos, buscando marcos teóricos que contribuem no processo de compreensão para discussões sobre a política pública nesta modalidade de ensino. Assim, o presente trabalho propõe apresentar registros de estratégias políticas-educacionais de implantação/fortalecimento de ações conjuntas no âmbito do estado e municípios de Pernambuco. Considerando as políticas delineadas no âmbito internacional/nacional a Comissão Estadual de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos CEAEJA/PE, efetivou diferentes ações com a perspectiva de melhorar a qualidade da educação nesta área e, dentre as ações desenvolvidas destacamos os Três Encontros Estaduais da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA e, a implantação dos CRIAEJAS. Os referidos eventos se configuram como de grande importância no âmbito das políticas públicas do setor educacional de Pernambuco.Os mesmos buscaram a estruturação de opções para a incorporação dos egressos dos Programas de Alfabetização à Educação Básica, em suas diferentes modalidades de atendimento com a intenção de possibilitar a seguridade social, a integração ao mundo do trabalho e controle social das Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar:

DIMENSÕES EDUCATIVAS DA PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS[1]

Autoras: Isabel Oliveira[1] e Teresa Medina[2]

[1]Mestre em Ciências da Educação

[2]Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal

RESUMO

Ao assumir a educação como um processo que ocorre ao longo da vida, nos mais diversos contextos e espaços sociais, surge como pertinente procurar compreender o modo como os que participam nas associações de pais (AP) reconhecem a importância formativa/educativa das suas vivências nas associações e o sentido que lhes atribuem.

As AP, enquanto contextos onde o educativo acontece, contribuem para pensar a educação de um modo mais abrangente, equacionando o vasto conjunto de aprendizagens que se produzem na intervenção dos pais e encarregados de educação na escola, nos órgãos sociais das associações e como participantes nas atividades por estas promovidas.

.

Palavras-chave: associações de pais, participação, aprendizagem

Introdução:

No âmbito de um mestrado em Ciências da Educação, foi realizada uma investigação que pretendeu contribuir para a reflexão em torno da Educação e Formação de Adultos e, mais especificamente, sobre as AP, enquanto espaços e contextos formativos/educativos não fornais e informais

[1] XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação- SPCE
Ciência da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação interdisciplinar – Vila Real 11 a 13 de setembro de 2014

Efetivamente, as AP, apesar de não se constituírem em instituições formais de educação/formação de adultos, são contextos onde a educação acontece e que contribuem, pela sua ação e pela vivência de experiências que proporcionam, para a formação dos que nele participam, constituindo-se em "escolas" de exercício da cidadania e de formação politica, cultural e social, permitindo o desenvolvimento da consciência social e a assunção de muitos como "autores" e atores" de processos de transformação e de mudança social, como reconhecem os intervenientes na pesquisa desenvolvida.

Apesar da existência de diversos trabalhos publicados sobre as associações de pais, as dimensões educativas e os processos resultantes da participação dos pais e encarregados de educação (PEE) são aspetos, em geral, menos estudados, constituindo-se num campo de análise pertinente para as Ciências da Educação. O desenvolvimento de trabalhos científicos que contribuam para um maior conhecimento sobre as associações de pais e sobre o movimento associativo de pais, aprofundando as duas dimensões abordadas, contribui para que

> "*as ciências da educação [se]aproximem (...) de uma realidade que, mais do que confirmar os (...) discursos, interpela as (...) práticas. Esta interpelação (...) complexifica as concepções existentes, nomeadamente quanto à educação de adultos, às metodologias de intervenção, ao estatuto dos saberes sábios e dos saberes práticos*". (Pacheco et al., 2004: 60)

O estudo das dimensões educativas e dos processos de formação decorrentes da participação nas AP poderá contribuir, igualmente, para uma maior visibilidade de outros modos de pensar e existir da educação/formação de adultos, questionando a subordinação desta às formas escolarizadas dominantes e equacionando o papel formativo da participação cidadã.

Estudar as dimensões educativas das AP, implica reconhecer que os processos de formação se desenvolvem ao longo da vida, em diferentes contextos e situações, e que todas as experiências vivenciadas ao longo do percurso individual dos sujeitos se podem constituir em aprendizagens. Diferentes autores, como Pain (1990), Dominicé (1990), Josso (1991), Canário (1999), reconhecem a importância das aprendizagens experienciais, reconhecendo-as "*como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa*" (Canário, 1999:109), assumindo que a formação é um processo permanente "*largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada individuo"* (idem: 11).

É importante conhecer e refletir sobre diferentes experiências vividas pelos indivíduos em contextos específicos de educação/formação, mas também em contextos informais ou não-formais de educação, como são as associações culturais, recreativas e desportivas e as associações de pais, as quais, pela sua ação, podem contribuir para a formação dos sujeitos, assumindo que

> "*a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais (...) todos os contextos de vida constituem-se como terrenos propícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências."* (Pires, 2007: 8)

Nas associações de pais, a participação de diferentes sujeitos, com experiências de vida muito diversas e a multiplicidade de problemas com que se confrontam e a que têm que dar resposta, contribui para a realização de

> *"muitas aprendizagens, o desenvolvimento de múltiplas capacidades, o aprofundamento e a produção de conhecimentos e saberes em áreas diversificadas, conduzindo à mudança de comportamentos e atitudes e à construção de novas identidades pessoais e colectivas."* (Medina, 2008; 20)

O movimento associativo de pais, enquanto movimento autónomo e voluntário, permitiu e permite a participação de pessoas com diferentes saberes, experiências, perspetivas, modos de sentir e de pensar. Ao mesmo tempo, este modo de participação, enquanto direito e enquanto imperativo ético e cívico dos cidadãos, aporta consigo uma corresponsabilidade, na medida em que são tomadas decisões em nome de todos aqueles que são representados (os pais e encarregados de educação da escola), tornando-se os membros das associações de pais coautores das mudanças produzidas na escola.

É a partir do olhar de alguns destes atores (pais/mães e encarregados de educação), que fazem ou fizeram parte de associações de pais e de outras estruturas do movimento associativo de pais, que se pretende compreender de que modo participar neste movimento associativo se constitui como um processo de formação/educação de adultos.

O trabalho de investigação desenvolvido focou-se em diferentes aspetos do movimento associativo de pais, tendo em conta a sua dimensão educativa e os seus impactos na vida dos seus participantes, procurando perceber o modo como as suas práticas e as atividades desenvolvidas se constituem em processos que potenciam o educativo e a formação/educação dos seus membros. É esta reflexão sobre a consciência da "*aquisição de novos conhecimentos*", que se pretendeu escutar a partir das vozes dos que acederam participar nesta pesquisa e que, ao longo dos anos e de um modo militante e voluntário, integraram órgãos sociais de associações de pais.

No decurso da investigação foram realizadas 10 entrevistas a membros de órgãos sociais de diferentes estruturas do Movimento Associativo de Pais (MAP), do distrito do Porto. A investigação realizada teve como objetivos principais:

- Compreender, a partir dos discursos de alguns dirigentes, o modo como o movimento associativo de pais potencia o desenvolvimento de processos educativos e formativos.
- Compreender o tipo de aprendizagens que se realizam e a forma como o movimento associativo de pais contribui para a transformação dos sujeitos que nele participam.

Nesta comunicação procuraremos dar conta, a partir das vozes e discursos de membros de AP, do sentido formativo e educativo que atribuem à sua participação nestas estruturas, bem como a importância que atribuem às AP

- na construção de uma sociedade mais democrática;
- enquanto contextos de participação e intervenção política e social;
- enquanto espaços onde se exerce uma cidadania ativa e potenciadores da realização de uma grande diversidade de aprendizagens.

AS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

O movimento associativo de pais está organizado de forma piramidal: Associações de Pais, Federações Concelhias, Federações Regionais, Confederação Nacional - CONFAP e Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação - CNIPE. As associações de pais estão na base de todo o movimento e funcionam a nível de escola ou agrupamento de escolas. É através das associações de pais que as famílias têm integrado os órgãos de gestão das escolas, sendo que, atualmente, nos termos definidos pelo Decreto-Lei 137/2012, os pais apenas têm, obrigatoriamente, representantes no conselho geral[2] e têm, ainda, direito a estarem representados nos Conselhos de Turma, com dois elementos[3]. Apesar das demandas legislativas, a participação dos pais nos órgãos de gestão da escola está condicionada, quer pela disponibilidade dos seus membros para estarem presentes nos dias e horas em que as reuniões se realizam, quer pelo facto de os assuntos e os documentos, a serem discutidos, nem sempre serem previamente disponibilizados, impossibilitando a preparação das reuniões e criando condições de desigualdade no modo como cada um dos elementos que participa nos órgãos pode intervir.

Apesar da legislação publicada acentuar a importância da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, na prática, vemos que cada vez é mais difícil aos pais e encarregados de educação participarem de um modo ativo na vida da escola. Estas dificuldades de participação devem-se, sobretudo, a razões de ordem cultural e económica. Culturais, porque muitas famílias estão distantes da cultura e da linguagem escolar; económica porque, apesar do Código de Trabalho permitir que os pais se desloquem à escola dos seus filhos durante o horário de trabalho, na prática, uma larga maioria não tem condições para utilizar esse tempo. Ao analisarmos o que se passa hoje em dia, com as dificuldades económicas de muitas famílias, temos criado o ambiente certo para que cada vez menos pais se possam deslocar à escola e participem no movimento associativo de pais, deixando essa participação para os PEE cujas profissões lhes permitem organizar o seu tempo de forma mais autónoma. Estes constrangimentos criam desigualdades entre os pais, pois a participação exige disponibilidade e tempo e nem todos podem dispor dele de igual modo.

Davies (1989) considera que o envolvimento e a participação das famílias com mais baixos recursos é um fator que contribui para melhorar o rendimento escolar dos seus filhos e atenua as desigualdades sociais, devendo ter-se em conta "*princípios democráticos (...) e de igualdade (...) além de contribuir para o desenvolvimento do seu poder político – para que possam compreender e defender os direitos dos seus filhos*" (idem:38-39), pois é pela participação que os pais tomam consciência dos seus direitos, reivindicando-os e contribuindo, deste modo, para a construção de uma comunidade educativa democrática.

Ramiro Marques (1997) também considera que as ausências de muitas famílias podem estar relacionadas quer com as dificuldades de participação dos pais, associadas ao facto de "*terem tido más experiências escolares enquanto alunos, desconhecerem a cultura escolar, terem dificuldades em compreenderem a linguagem*

[2] Decreto-lei 137/2012 – - art.º 14º, nº 4 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.

[3] Decreto-lei 137/2012 – art.º 44, nº 1 alínea (ii)

dos professores, ou, tão só, não disporem de tempo" (p. 10), quer ao sentimento de impotência sentido, quer individual quer coletivamente. No entanto, este autor considera que não são apenas os pais de baixos recursos económicos e culturais que estão ausentes e não participam; também os pais com maiores recursos económicos e culturais estão ausentes e não participam. É importante estar atento aos diferentes papéis e diferentes modos de participação das famílias, para que ninguém fique excluído, pois a "*não igualdade de participação parental dos diferentes grupos sociais, confirmando-se a ideia generalizada de que o nível de envolvimento parental dos pais depende da sua posição social, registando-se um maior alheamento das famílias com menos recursos culturais e económicos*"(ibidem) contribui para a exclusão e a desigualdade, devendo a escola e as associações de pais desenvolver estratégias de participação e envolvimento.

Efetivamente, e de acordo com os discursos dos entrevistados, o afastamento dos pais da escola pode estar relacionado com sentimentos de impotência pelo facto de considerarem que a sua participação em nada muda o estado das coisas ou até mesmo por percecionarem a escola como um espaço que não dominam, porque "*muitos pais têm ainda uma baixa escolaridade, o que poderá ser um fator que os afaste da escola*" (Fernanda Guedes).

Para António Cruz, o facto de os pais não dominarem a linguagem escolar e não terem sido habituados a participar na vida escolar pode contribuir para o seu afastamento duma relação com a AP e com a escola. A sua experiência diz-lhe que as escolas apenas os chamam *" para dizer mal dos seus filhos e não para dizer bem*", além de considerarem que as suas opiniões não contam para nada. O facto de a sua escola/ AP, estar inserida num agrupamento TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária pode ajudar a explicar o afastamento dos pais da relação com a escola e com a associação de pais,

> " *contactar com os pais por si já é difícil e sendo um TEIP, quer dizer que estamos perante um conjunto de pessoas que, pelas suas condições de vida, se tornam de mais difícil acesso; a escolaridade é muito mais baixa, são pessoas que na sua maioria tem grandes problemas económicos, têm uma baixa auto estima, estão desempregadas e isso torna o contato com eles difícil"* (idem).

As dificuldades de participação podem, também, estar relacionadas com fatores exógenos, que impossibilitam alguns pais de poderem participar e de poderem relacionar-se com a AP e a escola "*designadamente, a necessidade das pessoas terem mais do que um emprego para fazerem face ao custo de vida*" (idem).

Esta mesma ideia é corroborada por Teresa Medina, quando refere "*a existência de múltiplos problemas sociais exteriores à escola (económicos, profissionais, habitacionais e outros) que marcam o dia-a-dia de muitas famílias, influenciando a forma como se relacionam com esta*" (Medina, 2002: 122).

Apesar do reconhecimento da existência de alguns fatores inibidores da participação dos pais, segundo a opinião dos entrevistados, estes não são razão suficiente

> "*para não participarem, para não se envolverem (…) há um grande desinteresse não só com a associação, mas com tudo*" (Fernanda Guedes) e se "*alguns poderão estar ocupados, outros estarão muito mais acomodados do que ocupados, se calhar estão ocupados com outras coisas, como a praticar o seu desporto ou sentados no seu sofá."* (Pedro Ferraz)

A participação apenas de alguns pais nas associações de pais, e não de todos, pode acarretar uma maior ou menor co-responsabilização das famílias no processo educativo dos seus filhos, afastando-as da relação com a escola, ao mesmo tempo que pode contribuir para a construção de barreiras muitas vezes intransponíveis para algumas pois, sendo as associações de pais " *controladas essencialmente por pais de classe média (...), arriscam-se a funcionar em circuito fechado com os professores e não com e para os pais (a favor das crianças e jovens entenda-se)* (…)" (Silva, 1996:188).

Alguns dos entrevistados consideram que existem pais mais preocupados do que outros e que são os pais das "*crianças que não dão problemas que vêm à escola*" (idem).

No entanto, e de acordo com Perrenoud e Montadon (2001), a capacidade de intervenção dos pais pode estar relacionada com fatores sociais, culturais e económicos, o que poderá contribuir para a criação de relações desiguais entre estes, pois a sua ausência da escola não está ligada a um desinteresse da vida escolar dos seus filhos. Como refere António Cruz

> "*eu acho que muitos não vão à escola, porque acham que não vai valer de nada (...) além de muitos pais terem de facto medo de falar com os professores, têm medo das represálias e depois acham que o professor é que percebe e que eles não sabem nada, ou então também têm aquela sensação que não vão lá fazer nada, que não são ouvidos e que por isso não vale apena participar."*
>
> "*não se interessam,) porque não querem saber, chegam metem os filhos e não vão lá*"*(Pinto de Sousa)* e só a aparecem, como afirma Pedro Ferraz, quando *"há festa ou evento em que o filho participa diretamente ou quando se porta menos bem e a escola solicita a sua presença"*.
>
> *"1º a formação cívica das pessoas e dos pais que não os leva a achar que a sua participação na escola seja importante, não se acham um valor acrescentado na educação dos filhos e eu acho isto preocupante, 2º um grande desinteresse por parte dos pais."*(Duarte Silva)

Pela análise realizada, os discursos dos pais membros das associações sobre os outros pais, têm subjacente muitos dos discursos produzidos pela escola, que ao não reconhecerem a diversidade e heterogeneidade cultural e social dos pais vivem no que Stoer & Cortesão (1999) denominam de "*daltonismo cultural"*, impedindo-os de ver a diversidade do meio que os rodeia e contribuindo para uma ainda maior estigmatização de algumas famílias.

Os pais que falam a mesma linguagem da escola, e mais se aproximam da sua cultura, são aqueles que contribuem para a reprodução dos seus discursos e estes são os pais que mais interessam à escola e com quem esta estabelece 'boas' relações; "os outros", são os "desinteressados", são os que "não querem saber dos filhos", sofrendo tal como as escolas de *daltonismo cultural,* reproduzindo os mesmos discursos, sem terem em conta a diversidade e heterogeneidade dos PEE.

Apesar dos fatores mencionadas que afastam muitos pais de participarem nas AP, estas por sua vez, não se têm preocupado em refletir sobre o porquê desse afastamento, não procuram perceber quais os interesses dos pais e com eles desenvolver estratégias. O trabalho desenvolvido pelas AP tem de ter em conta o meio e a diversidade de famílias, devendo

> "*ser capazes de implementar projectos educativos, dinamizar iniciativas e desenvolver práticas que promovam a participação das famílias na base do conhecimento de que só em conjunto com elas será possível assegurar a igualdade de oportunidades*" (Medina, 2002: 124),

assumindo uma visão descentralizadora que permita, como refere Fernando Ribeiro, sair da escola e do canto que é cedido à Associação para trabalhar e ir ao encontro de outros espaços e de outros ambientes em que os *outros pais* também se sintam mais confortáveis.

Só trabalhando com os pais e envolvendo-os se poderá evitar algum do esvaziamento que se tem verificado e reforçar a sua representatividade, sendo importante que o MAP reveja, reordene e reinvente o seu modo de estar e de funcionar. Conseguir que os pais participem e valorizem o trabalho da associação de pais é um trabalho que terá que envolver todas as estruturas do MAP, pois este é um problema transversal a toda a sociedade e que no seio do MAP raramente é debatido e refletido.

APRENDIZAGENS REALIZADAS: "COM A ASSOCIAÇÃO DE PAIS, TIVE A POSSIBILIDADE DE SABER MAIS"

As aprendizagens que se realizam nas associações de pais não resultam de processos educativos formais, mas sim de processos nos quais a experiência e a reflexão assumem dimensões educativas significativas. A valorização destas experiências dá ao sujeito e às suas vivências uma grande centralidade no seu processo de aprendizagem, sendo que a participação nas AP, como noutros movimentos sociais,

> *"se traduz na vivência colectiva de uma multiplicidade de experiências que dão origem a inúmeras aprendizagens, à construção partilhada de grande número de conhecimentos e saberes e a profundas transformações pessoais.*" (Medina, 2008:341)

O que se aprende no movimento associativo de pais não pode ser analisado a partir da intencionalidade educativa da sua intervenção, mas dos efeitos educativos que a participação potencia. Coombs, 1985 (cit. In Pain, 1990:126) refere que, é a partir das experiências, na sua interação com o meio, que os sujeitos realizam a maior parte das suas aprendizagens, mesmo aqueles que são muito escolarizados.

As associações são constituídas por sujeitos com conhecimentos, vivências, experiências e formações diferentes, pelo que se torna inevitável que cada um coloque esses conhecimentos e saberes ao serviço da própria associação. A participação implica uma relação com os outros, com quem partilhamos além do espaço, as nossas ideias, os nossos projetos e claro, também os nossos conhecimentos, onde o "*mais importante (...) é termos a capacidade de escutar todos os que fazem parte e que querem contribuir*." (António Cruz)

Na atividade de uma AP, as reuniões, os grupos que se constituem e que dinamizam determinadas áreas, as discussões que coletivamente se realizam e organizam sobre determinados temas e assuntos, as conversas informais e formais com

diferentes públicos, a participação nos órgãos de gestão da escola, as reuniões com diferentes entidades públicas e privadas, a elaboração de atas, os pareceres, as discussões públicas, as informações que se transmitem aos pais, a participação em debates e seminários nacionais e regionais, transformam a atividade num trabalho maioritariamente coletivo, onde se escutam e trocam experiências e vivências de e com diferentes intervenientes, com diferentes formações escolares e profissionais, mas também num trabalho de transformação individual, em que cada um vai adquirindo competências e capacidades de comunicação

> *"Aprendi nas associações de pais a contactar com os professores sem qualquer receio, se não estivesse numa a associação não estaria agora a participar neste trabalho de investigação e com a calma com que estou a falar e isso aprende - se quando se realizam reuniões e assembleias em que temos de nos dirigir a muitas e diferentes pessoas." (António Cruz)*

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos é, como já referi, um dado incontornável. No entanto, a participação ativa e efetiva dos PEE nas AP, além de ser um direito, potencia uma maior valorização e reconhecimento do seu papel na escola, além de promover a aquisição de um conjunto de conhecimentos e aprendizagens.

Quando questionados sobre as vantagens de participarem nas AP, responderam:

> "*perceber o percurso do sistema educativo (...) ter uma visão um pouco mais desprendida da educação dos nossos filhos que muitas vezes não se tem.[além de] Aprendemos que o meio em que estamos inseridos é diferente do que julgávamos (...), percebemos efetivamente que o fato de participarmos de levarmos a nossas experiências e a nossa visão faz com que as pessoas muitas vezes alterem os seus comportamentos. De igual modo, considero que esta troca de experiências é uma mais-valia para todos.*" (Duarte Silva)

> "*Pertencer à associação de pais permitiu-me ter um conhecimento muito mais profundo desta localidade, da sua realidade que é muito diferente da Foz do Sousa de onde sou natural e as pessoas que cá vivem. O movimento associativo traz-nos os conhecimentos dos problemas ligados à educação e uma forma de os resolver. O mais importante para pertencermos ao movimento associativo são os conhecimentos dos problemas e da forma de os resolver*." (Alzira Neves)

Licínio Lima refere que "*é pela prática da participação que se constrói a democracia (...) que se aprende a participar e que se adquirem saberes indispensáveis*" (2005: 76). Alguns dos entrevistados abordam esta questão, quando afirmam terem realizado muitas aprendizagens em resultado da sua participação, além de terem ganho uma consciência social e política que até aí não tinham, porque participar "*implica ter consciência sobre como, quando intervir, como fazer e procurar o porquê das coisas, para que a nossa opinião e trabalho seja feito com um sentido*." (Pedro Ferraz)

Dos seus discursos depreendemos que adquiriram uma maior consciência política e social, podendo através da sua intervenção construir uma sociedade mais participativa, pois ao *"reconhecerem-se como actores sociais com reinvindicações sobre as condições [da escola] "* (Giroux & Arowitz, 1992 cit in Martins, 2003:120)

podem exercer um papel mais interventivo e ativo na definição das políticas educativas.

As associações de pais, como outras associações, enquanto contextos onde o educativo está presente e onde a educação/formação acontece, contribuem para pensarmos os processos de educação de um modo mais abrangente.

Como refere Rui Canário (2009: 144) "*As associações representam um contexto de formação num sentido mais amplo do termo, definindo um processo a partir do qual cada um se torna uma pessoa,"* potenciando a realização de múltiplas aprendizagens *e* o desenvolivmento de multiplas competências.

Os processos de educação e formação resultantes das vivências, experiências, partilhas e reflexões, ultrapassam os processos de escolarização, que se restringem a um determinado tempo do nosso ciclo de vida, sendo reconhecidas pelos efeitos que provocam nos sujeitos, efeitos esses assumidos enquanto "*mudanças duráveis de comportamentos que decorrem de conhecimentos na ação e da capitalização das experiências individuais e colectivas" (*Canário, 1999:81).

Os relatos dos entrevistados refletem a importância da participação dos pais nas associações, reconhecendo as aprendizagens e reconstrução permanente de saberes diversos resultantes de diferentes experiências e vivências e da necessidade de responder aos problemas com que quotidianamente se vêm confrontados, num processo em que a partilha de conhecimentos com os outros com quem se relacionam assume uma grande importância. Os seus discursos falam-nos de uma escola de relações humanas onde vão "*aprendendo com uns e com outros" (António* Pinto) e que contribui para uma formação integral do sujeito, pois "*estar na associação de pais é sempre uma mais-valia ",* como refere Alzira Neves, sendo

> "*uma escola para a vida, é uma aprendizagem constante. Apesar da forma de estar e de pensar de cada um, nas nossas reuniões debatemos as nossas ideias e tentamos chegar a um consenso (...) bem como em termos de cidadania, pois é um movimento que como outro, permite-nos participar nos problemas da sociedade e ter voz"* (Fernanda Guedes)

Através dos seus discursos podemos, assim, verificar que a participação nas associações de pais contribui para a realização de um

> "*conjunto de aprendizagens e vivências [*que*] potencia igualmente a aprendizagem e o exercício quotidiano da cidadania e de formas de democracia participativa, que se traduzem no envolvimento não apenas no conjunto de atividades desenvolvidas, mas também nos processos de discussão, de proposição e de tomada de decisão que marcam, de forma diversa, a vida de cada associação*". (Medina, Caramelo, & Cardoso, 2012: 6)

No mesmo sentido, António Pinto salienta que participar nas AP lhe trouxe um melhor entendimento sobre

> " *a educação; em alguns aspetos comecei a conhecer mais legislação, a saber os problemas e as leis e fui-me enriquecendo porque com a associação de pais, tive a possibilidade de saber mais sobre educação, leis e até aprender a lidar*

melhor com os nossos comportamentos e com os comportamentos dos nossos filhos e tudo mais."

E Fernanda Guedes salienta

"*O saber estar, o saber ouvir, muitas das coisas que nos são ditas durante as reuniões nacionais, nos diferentes encontros com outros dirigentes e que nos ajudam a refletir sobre as nossas práticas*.

E adquirem

"*Competências na liderança, eu já era uma pessoa comunicativa, mas desenvolvi ainda mais essa capacidade de comunicar com todas as pessoas que nos rodeiam. O saber, a sensibilidade de perceber o que é que o meu interlocutor pensa, quais são os seus anseios."* (Duarte Silva)

Além destas competências e aprendizagens, Duarte Silva refere o modo como participar nas AP contribui para compreender e percecionar de um modo diferente a realidade escolar, que até então nunca tinha questionado

"*Ganhamos uma experiência de vida, em termos de sociabilidade, não é ganhar é aprendermos a ter conhecimento da realidade do estado da educação. Com a nossa participação aprendemos a perceber o percurso do sistema educativo, aprende-se isso. Aprendemos a ter uma visão um pouco mais desprendida da educação dos nossos filhos que muitas vezes não se tem."*

O conhecimento construído em torno da participação realiza-se através das relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes e com o mundo que os rodeia, atribuindo novos sentidos à sua participação e intervenção. A solidariedade entre os elementos das AP constitui-se numa forma de combater o individualismo e o isolamento dos sujeitos, transformando-se eles mesmos em autores e atores de processos não formais e informais de aprendizagem, onde cada um coloca a sua experiência e conhecimento ao serviço da associação e da comunidade.

O trabalho realizado numa associação de pais constrói-se a partir do modo como os seus membros agem, procuram e refletem sobre os problemas com que se debatem e as soluções que encontram para os problemas, sendo este um processo constante de ação/reflexão/ação a partir do qual constroem novos sentidos e significados para a sua intervenção e realizam novas aprendizagens.

Da análise realizada aos discursos dos entrevistados, depreendemos que a participação no movimento associativo de pais, acima de tudo, é

"*um processo em que todos aprendem muitas e variadas coisas, a cada momento, como imprescindíveis para o reforço da participação, mas também como um importante factor de realização e valorização*" (Medina, 2008: 438)

As dimensões educativas e os processos de formação identificados situam-se nas margens das lógicas educativas dominantes, relevando a importância dos contextos associativos na formação/educação de todos aqueles que neles participam. Pela participação têm a oportunidade de agir na vida social e política, assumindo-se como atores e autores de mudança e adquirindo, ao mesmo tempo, uma maior consciência política e social dos problemas com que se debatem nos seus territórios, aprendendo na relação que estabelecem com os outros novos conhecimentos e saberes.

As aprendizagens realizadas estão interligadas com todo o conjunto de relações e interrelações que foram estabelecendo em diferentes contextos e pela ação e reflexão que realizam sobre as experiências vivenciadas e procura constante de novas respostas aos problemas.

> "*nós estamos a enriquecermo-nos, aumentamos os nossos conhecimentos, moldamos a nossa forma de estar, ninguém fica igual depois de participar numa organização destas*." (Alexandre Ferreira)
>
> *"Estar nas associações de pais, dá-nos uma formação que o banco da escola não nos dá. Pois os contactos que temos as partilhas de saberes e de experiências com todas as pessoas com quem contactamos por estar neste movimento é enorme e hoje em dia posso dizer que não tenho problemas nenhum em falar seja com quem for e seja onde for, há 12 anos atrás eu não me veria a defender uma ideia em qualquer lado, realmente são experiências formativas que nos dão um estofo para a vida que nos ajuda a resolver os problemas que nos vão surgindo, pois adquiri muitas mais ferramentas para poder conviver e resolver os problemas*." (Pedro Ferraz)

O trabalho realizado nas associações de pais, enquanto trabalho livre e voluntário dos seus membros, constitui-se num espaço promotor de uma democracia participativa, onde todos podem livremente expressar a sua opinião e dar o seu contributo, a partir de relações que se estabelecem entre iguais.

BIBLIOGAFIA:

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2009). Associativismo e Educação Popular. Em Rui Canário, & S. Rummert, *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa.

Don Davies, e. a. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, Licínio. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas - nº 23*, pp. 71-90.

Martins, Maria F. (2003). *Associações de Pais e Encarregados de Educação na escola Pública - Contributos para uma análise sociológica-organizacional.* Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, Ramiro. (1997). *A Escola e os Pais - Como Colaborar.* Porto: Texto Editora

Medina, Teresa. (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto - A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais.* Tese de Douturamento - FPCEUP. Porto, Porto, Portugal: FCT.

Medina, Teresa, Caramelo, João, & Cardoso, Carla. (2012). Associações culturais e recreativas - Dimensões educativas e processos de formação., (pp. 1-9). Porto.

Montadon, Cléopâtre, & Perrenoud, Philipe. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível - Para Uma Análise Sociológica das Interacções Entre a Família e a Escola.* Oeiras: Celta Editora.

Oliveira, Isabel (2013). *O Movimento Associativo de Pais : Dimensões Educativas da Participação nas Associações.* Tese de Mestrado – FPCEUP – Porto - Portugal

Pain, Alain. (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien.* Paris: L'Harmattan.

Tocqueville, A. (2001). *Da democracia na América.* Oeiras: Princípia.

LAR RESIDENCIAL: UMA RESPOSTA URGENTE PARA A POPULAÇÃO IDOSA DA ALTA DE COIMBRA

Sandra Cristina Brito de Freitas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
mjcc@urad.pt

Resumo

A "Universidade de Coimbra – Alta e Sofia" fazem parte do Património Mundial (UNESCO) desde Junho de 2013, fazendo parte desta (a vivência e a cultura estudantil, a Associação Académica, o Fado, as Praxes, a Canção, as Republicas de Estudantes, contribuem para todas as vivências de um património imaterial único).

Esta zona, também é marcada por um acentuado envelhecimento dos seus residentes que carecem de respostas sociais que estejam à altura da satisfação das suas necessidades mais prementes, de forma a terem uma vida digna e com algum conforto à medida que entram nas etapas derradeiras da sua existência.

A razão deste artigo surge no âmbito do estágio curricular em Ciências da Educação, na área da Educação e Formação de Adultos, no Centro de Dia 25 de Abril do ATENEU de Coimbra, com o estágio foi perceptível a preocupação dos utentes e vizinhos do centro de dia, quanto à falta de respostas sociais eficazes que lhes garantam e assegurem a protecção, o conforto a tranquilidade de que tanto precisam.

Sendo assim, pretende-se conhecer as percepções de alguns agentes do poder político local e entidades da sociedade civil com responsabilidades directas na tomada de decisões, que conhecem os recursos potenciais disponíveis e por sua vez visam a protecção da população mais idosa desta zona.

Este estudo é de caracter qualitativo, dado que o objecto primordial é ouvir estes agentes em discurso directo, para percebermos a viabilidade da existência de um lar residencial que é urgente construir nesta zona, para além de pretendermos ainda chamar a atenção de toda a sociedade para a situação de carência material e afectiva deste grupo etário. Para a recolha dos dados utilizou-se um Guião de Entrevista semiestruturada e toda a informação recolhida foi gravada com o devido consentimento informado dos participantes.

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E NO BRASIL: UM OLHAR APROXIMATIVO A PARTIR DA ACTUALIDADE

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado[1], Márcia Regina Barbosa[2]

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra[1], Universidade Federal de Permambuco[2]
lalcoforado@fpce.uc.pt[1], marreba@yahoo.com.br[2]

Resumo

As políticas públicas da educação e formação de pessoas adultas têm sido muito debatida e com elevado número de iniciativas, em Portugal e no Brasil, ao longo dos últimos cinquenta anos. Justificando-se com um conjunto de argumentos inter-relacionados de aceitação generalizada: apenas as pessoas em idade adulta têm os recursos necessários para promover transformações imediatas nas comunidades e nas sociedades; essas mudanças só acontecem em resultado de novas aprendizagens; unicamente através da educação e da formação se conseguem articular os meios necessários para orientar essas aquisições, de forma a atingir uma situação desejável, previamente definida. Referente à realidade portuguesa, numa primeira fase se sucederam razões religiosas, comerciais, económicas e de administração, para justificar um investimento mais significativo, foi a generalização das ideias de progresso social e democrático, traduzidas pela convicção de que era indispensável garantir a igualdade de direitos, deveres e oportunidades, para todas as pessoas em qualquer fase das suas vidas, que consagrou o aparecimento de uma educação para quem não teve acesso. Estas actividades de carácter periódico e extraordinário foram acompanhadas por desafios culturais, sociais e profissionais que as integrassem na roda da vida e as constituíssem como motor das mudanças a empreender. Assim, tentando aproximar-se das pessoas e das suas comunidades e procurando respostas progressivamente inovadoras, a educação e formação de pessoas adultas buscou constituir-se como um movimento social capaz de promover o bem-estar comum. Isto tem sido possível a partir da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia cujos níveis de escolaridade eram considerados muito baixos, quando comparados com os índices dos novos parceiros e, talvez em consequência disso, com indicadores de produtividade profissional dificilmente aceitáveis, no quadro do novo bloco (económico). Concernente à realidade brasileira, destacamos que a coordenação de políticas sociais, legalmente, divide a responsabilidade pública pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação entre as três esferas do governo, correspondendo, de forma prioritária, aos estados e municípios a responsabilidade com a execução de programas de Educação Básica de Jovens e Adultos, com apoio técnico e financeiro subsidiário da União. Brasil e Portugal têm em comum, índices significativos de Jovens e Adultos com desfasagem escolar e formação profissional, passaram por experiências educacionais conservadoras, afastados das ideias mais progressistas da Educação de Adultos. Pretendemos pois, apresentar discussões/delineamento (Programas e Projectos) de políticas que persigam objectivos similares para a formação com "apreço" na aprendizagem.

Educação bancária versus educação libertadora: abordagem freiriana numa perspectiva social para educação brasileira

Gilcélia Santana Pires- UTAD e UEFS
Armando Paulo Ferreira Loureiro- UTAD e CIIE da Universidade do Porto

RESUMO

O texto que se apresenta reflete sobre as concepções freirianas: educação bancária e educação libertadora no contexto atual da educação brasileira. Temos como objetivo trazer à baila, mais uma vez, o debate sobre os problemas de bases ideológicas, políticas e pedagógicas que a educação brasileira, sobretudo, de caráter público, continua enfrentando. Concluímos que existe ainda a necessidade de suscitar nos educadores, de modo geral, uma continuidade na construção dialógica de propostas inovadoras e exequíveis para mudarmos as práticas pedagógicas que impedem o desenvolvimento humanizado de educandos oprimidos e relegados do processo evolutivo da sociedade contemporânea.

Palavras chave: educação bancária, educação libertadora, pedagogia do oprimido, educação humanizada.

Diante da gama de importantes contribuições do educador Paulo Freire para a educação, como também para a pedagogia, entre outros campos do conhecimento relacionado à construção de saberes, quer sejam na educação formal ou não formal, seria impossível apresentarmos, aqui, todos os aspectos do pensamento freiriano relacionados à educação. Desse modo, selecionamos algumas das concepções e ou pontos de vista sobre esta temática que são considerados como os mais impactantes na literatura nacional e internacional.

O pensamento filosófico do grande educador para alicerçar nossa compreensão sobre as complexidades do fazer e viver a educação alcançou dimensões geográficas e culturais muito amplas. Por isso, sua paixão pela educação, e, sobretudo, pela educação de jovens e adultos, chegou até a África, Chile, Argentina, Europa, Estados Unidos entre outros lugares do mundo. Em sua especificidade no tratar da alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire torna-se um intelectual universal movido pela amorosidade e tolerância para dialogar com a diversidade de posturas ideológicas e políticas de seu tempo.

Antes de adentrarmos o mundo visionário de Paulo Freire, apresentaremos uma breve reflexão sobre o contexto geral da educação no Brasil, na perspectiva do social e das classes oprimidas. Como sabemos, a educação vista como mudança e movimento social, em uma perspectiva do crescimento humano, libertador, consciente e solidário, sobretudo, das classes populares e pobres, tem sido alvo de muitas resistências e críticas por parte da parcela da sociedade que se intitula dominante, portadora dos saberes legitimados, e por conta dessa concepção, tem se mostrado detentora de práticas sociais que limitam e, na maior parte das vezes, aniquilam possibilidades de inclusão dos oprimidos nos processos evolutivos sociais emancipatórios e politicamente justos.

Referimo-nos, aqui, à classe dos grandes latifundiários, industriários, grupos econômicos potencialmente fortes que regem os mecanismos de produção e consumo exacerbados das sociedades contemporâneas, não se importando se todos os cidadãos tem acesso à educação, ao respeito de suas raízes sociais e culturais, suas diferentes formas de concepção de mundo, da produção, consumo e preservação de si, de suas origens e do meio ambiente. Essa classe hegemônica, tão criticada por uns e, ao mesmo tempo, aclamada por outros como necessária para o desenvolvimento e progresso das nações tem, de fato, perpetuado crenças perversas em que se solidificam posturas políticas e sociais, predominantemente, consideradas excludentes. Neste momento,

estamos a nos referir à classe dominante e ao sistema econômico que a rege: o capitalismo.

No Brasil, essa realidade tem sido ainda vivenciada, denunciada e repensada, apesar de tantos anos de discussões, pesquisas, publicações, eventos acadêmicos e manifestações políticas realizadas, no intuito de conhecermos este problema e buscarmos soluções para as disparidades estruturais da sociedade. Estas, por sua vez, se configuram e se desdobram nos grandes desequilíbrios socioeconômicos e educacionais das regiões brasileiras. É importante salientar que as regiões norte e nordeste continuam a figurar como sendo aquelas esquecidas pelas autoridades governamentais, em todas as instâncias, quer sejam no setor federal, estadual, assim como no âmbito do governo municipal.

Assim, a educação que deveria chegar até os povos, historicamente considerados relegados, à margem da dinâmica econômica de produção e consumo, assim como do processo de democratização e emancipação não tem os alcançado, sobretudo, em locais mais inóspitos e longínquos das regiões norte e nordeste do Brasil. Nestes locais se encontram as populações consideradas minoritárias, como os ribeirinhos, os povos indígenas, os quilombolas, os pequenos agricultores e habitantes de zonas rurais, bem como os das periferias de grandes centros industrializados.

Para esses povos, o acesso à educação tem sido oferecido de forma injusta, limitada, inadequada e totalmente em desalinho com as perspectivas da formação do "homem-sujeito", ou seja, aquele que não só está no mundo, em sua história, em seu tempo, mas com o mundo e suas complexas relações com esse mundo. Nas palavras de Freire (2011: 55) com referência a relação homem-mundo, ele esclarece que: "estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" Na verdade, o autor se refere à pluralidade de relações às quais o homem capta, faz reflexões sobre, modifica e exerce seu potencial de criticidade para, de certa forma, transcender e libertar-se do contexto opressor e alienante em que é submetido em tais relações.

No intuito de confrontar esta realidade, a educação deveria ser o espaço para a prática da liberdade, em que o homem pudesse se reconhecer como um ator social, potencialmente, combativo. Nestes termos, a educação deveria ser aquela em

> que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo,

> para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2011:118-119)

Além do aspecto filosófico em que discutimos a educação ideal e a educação que, de fato, está na formação desses povos, há também outro ponto a ser considerado com o mesmo grau de criticidade. Especificamente, referimo-nos às grandes lacunas e falhas concernentes à estrutura curricular, ao lastro filosófico que fundamenta os preceitos educativos para esses povos, bem como os aspectos pedagógicos e metodológicos usados na elaboração do currículo. Portanto, ainda há uma constante e inquietante indagação, por parte dos sujeitos que a recebem, que, por sua vez, não são mais recipientes, acríticos e passivos, sobre o que é essa *educação*. Ou seja, para qual propósito ela tende a servir e que formação tem se conseguido através dela e, por fim, essa educação atua a serviço de quem ou do quê?

Em face desse quadro desolador, acrescentamos alguns dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que foram retirados de uma pesquisa realizada em 2011, com publicação em setembro de 2012. Conforme esses dados, a região nordeste concentra 52,7% do total de analfabetos do Brasil. O estudo aponta também que 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever. Destes, 6,8 milhões estão na região nordeste, que tem taxa de analfabetismo de 16,9%, quase o dobro da média nacional, de 8,6% (http://g1.globo.com/educacao/noticia/,http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD330, acesso feito em 01 de setembro de 2013)

As disparidades observadas nas regiões norte e nordeste com relação aos índices de analfabetismo tomam dimensões mais relevantes, quando são analisadas pelo ponto de vista das discrepâncias de desigualdade entre o urbano e o rural, entre educação formal e não formal, entre educação de brancos e negros, entre centro e periferia. Como já referimos, nas áreas rurais do nordeste brasileiro, encontram-se um dos maiores contingentes de analfabetos. Isso é reflexo de políticas públicas em educação, para a área rural, que são descomprometidas com esse segmento da sociedade, bem como com a diversidade de necessidades reais de crescimento humanizado e emancipação.

Por outro lado, sabemos da existência de reformas feitas nos textos legislativos da Educação Nacional acerca da educação rural, as quais visam à orientação na formulação de políticas nessa esfera. É importante salientar que as políticas educacionais destinadas para o espaço rural vêm acompanhadas de mistificações a despeito dos valores socioculturais de tal comunidade.

Com base nessas considerações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que tange à oferta da educação básica no meio rural, da qual a Educação de Jovens e Adultos faz parte, reza conforme o *art. 28, do titulo V, capítulo II*, que "*na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região aproximadamente*":

Assim, apresentamos essas assertivas como consta no documento legal:

> *I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícolas e às condições climáticas e* III- *Adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Paralelamente a esses dispositivos, cabe uma referência a despeito da Educação de Jovens e Adultos. No parágrafo *1º do art.37*, reza-se que

> os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Para dar forma a essa proposta institucionalizada e legal: a promoção de educação qualificada e gratuita a todos os cidadãos brasileiros, o homem do campo se mobiliza cada vez mais, através de movimentos sociais atrelados à educação e ao mesmo tempo afiliados aos vários setores da sociedade tais como: entidades religiosas, Ongs, pesquisadores, intelectuais, ativistas, grupos políticos entre outros que possam contribuir com sua bandeira de luta, a saber, a da plena inclusão no processo educativo. Assim, entendemos que

> (...) a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidade, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada a sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar

> esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (Arroyo, 1982, p. 5).

E para, além disso, Freire (1994: 26-27) também nos alerta para o fato de que

> do ponto de visto crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientamos uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro de uma prática política esvaziada de significação educativa (Freire, 1994: 26-27).

Diante disso, apesar de, notadamente, termos conhecimento das legislações no campo educacional que rezam a favor das demandas para essas camadas, no tocante à execução de tais leis e planos curriculares, políticas públicas voltadas para a reestruturação do processo educativo, ainda temos razões para alimentarmos a dúvida persistente sobre a real realização de tais propostas no contexto escolar, tanto na esfera interna quanto externa, sobretudo, nas práticas educativas com vistas à inclusão dos sujeitos oprimidos e marginalizados.

Na verdade, os educadores de modo geral e, especialmente, aqueles que lidam com os educandos em situação de exclusão social, deveriam estar atentos para desenvolverem, em suas práticas pedagógicas, a "solidariedade" no ato de educar para, assim, mudar os discursos políticos inflamados que jazem nos documentos legais, bem como na oralidade de vozes elitistas que defendem uma educação para "a formação global dos homens", mas que se referem aos educandos como aqueles que nada sabem, nada pensam, nada sonham, nada querem mudar em suas realidades, aqueles educandos que eles pretendem formar para servir aos propósitos da classe burguesa que, assustadoramente, os oprime e negam sua existência enquanto homem-mundo ou homem-sujeito de sua própria história .

Contrário a esse pensamento, Freire (1984, 2000, 2011) nos faz entender que a solidariedade no ato educativo se caracteriza pela presença de sensibilidade do educador para perceber e aceitar que o educando não deve ser considerado um sujeito acrítico e esvaziado de conhecimentos. Além disso, o autor afirma, também, que a educação que se alinha com essa caracterização humanizada do educando deve ser "desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de liberação" (Freire, 2011: 52). Assim, a educação teria um caráter de formação de homem-sujeitos, livres e

conscientes para criar seu próprio espaço de reflexão e autorreflexão de sua existência enquanto ser social.

Entretanto, sabemos que

> a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Da manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem, usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vistas, sempre, como sérias ameaças a seus privilégios (Freire, 2011: 52-53)

Para confrontar posturas políticas contrárias ao desenvolvimento das massas, como a praticada pela classe dominante, é extremamente necessário que haja um lastro filosófico e teórico muito consistente, com engendramento nas bases do pensamento de Freire para informar, educar e conscientizar os responsáveis pela educação para que esses, por sua vez, possam transformar as práticas educativas excludentes que persistem em dominar a pedagogia na classe dos oprimidos.

Para tanto, e, no intuito de alargar a consciência dos educadores, legisladores, políticos, intelectuais, educandos e demais segmentos da sociedade, Paulo Freire em sua obra prima sobre a temática discutida aqui, *Pedagogia do Oprimido* (1994), nos conclama a refletir sobre algumas condutas relacionadas à construção de realidades sociais que não se coadunam com os anseios e projetos de forma homogênea de todas as camadas sociais.

Assim, velhos conceitos acerca da formação das relações sociais e suas consequências na vida de seus atores deveriam ser revisitados e redimensionados para que pudéssemos evitar as injustiças que indignam aqueles que ainda são sustentados por uma utopia possível, que por, sua vez, se assenta na máxima da solidariedade e na construção da justiça para todos os povos. Felizmente, ainda há aqueles que creem na possibilidade de mudança na e da educação, no sentido de, com ela e através dela, libertar aqueles que vivem sobre o regime da opressão.

Nessa perspectiva, é importante, então, salientar que, para Freire, a educação deve visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, permitindo, assim, que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos alienados nas redes sociais de relações em que pesa sempre a relação de poder daqueles que se autodeterminam como aqueles que têm o saber de uma dada cultura tida como qualificada e legitimada. A

educação, na sua visão mais ampla e politizada, deve possibilitar a leitura crítica das diversas realidades que circundam os homens em sua diversidade étnica-racial, cultural e social.

Desse modo, em consonância com os anseios das massas relegadas e esquecidas, Freire sempre demonstrou uma grande preocupação em relação à educação significativa para os jovens e adultos. Portanto, em seus vários discursos sobre educação, enfatizou-se a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita à revisão crítica e profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para que esses pudessem tomar nas mãos o próprio destino, interpretá-lo e, como base em suas próprias concepções, transformá-lo para, assim, servir aos seus propósitos criados a partir de suas perspectivas.

Nessa direção, as ideias presentes na pedagogia do oprimido revelam questões ontológicas e históricas as quais envolvem a tensão em que se encontram os homens ao se descobrirem como seres inacabados e conscientes desse inacabamento, de sua existência enquanto atores de sua própria construção social, histórica e política, mas que, ao mesmo tempo, se acham atados e imobilizados pelo "medo da liberdade" para modificar uma dada realidade. Assim, Freire apresenta a possibilidade da humanização como sendo a

> "vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta pelos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada" (Freire, 1994: 16).

A luta dos oprimidos pela liberdade, mobilidade social e conscientização de seu lugar na construção histórica de sua existência não poderia, de outro lado, ser baseada na mesma concepção dos opressores, isto é, gerada na violência, injustiça e na opressão daqueles que os oprimem. Na verdade, por terem sido sempre violentados, os oprimidos aprenderam que assim deveriam agir para restaurar sua liberdade roubada, negada. Mas, apenas "na força da debilidade dos oprimidos" seria possível libertar ambos: oprimidos e opressores de tal conduta castradora, como a opressão (Freire, 1994: 17). Assim poder-se-ia vislumbrar a tão necessária liberdade como uma das características de humanização.

Freire, também chama a atenção para o fato de que a liberdade das massas oprimidas só poderia ser alcançada se a insegurança e o medo pela busca da conscientização deixarem de conviver com tais massas, como se fossem uma

assombração ideológica. Infelizmente, hoje, em pleno século 21, mesmo com tantos apelos já feitos para uma mudança radical de conceitos e posturas com relação e essas questões quanto à formação educacional dos povos oprimidos, temos presenciado, de forma acrítica, na maioria das vezes, situações em que a desumanização tem se formatado e ganhado mais força, sobretudo, na era da dominação do conhecimento globalizado, na era em que a velocidade galopante, como alcançou a informação, ultrapassa o ritmo em que os educadores e educandos, menos favorecidos e equipados tecnicamente, perfazem os percursos da tecnologia da informação, nos moldes do mundo globalizado.

Cabe salientar, diante do exposto, que a proposta da pedagogia do oprimido é atemporal e se enquadra nas necessidades dos homens da atualidade, assim como na época em que fora concebida. As lutas sociais continuam enraizadas nas mesmas crenças filosóficas e políticas de que os homens devem ser arquitetos e executores de seus destinos. Dessa forma, a pedagogia do oprimido "tem que ser forjada com ele e para ele, enquanto homens ou povos nas lutas incessantes de recuperação de sua humanidade" (Freire, 1994: 17).

Por outro lado, a busca pela liberdade implicaria conhecer profundamente a estrutura da opressão em que se encontram os oprimidos, isto é, acessar o esteio ideológico que sustenta tal estrutura, e saber, principalmente, a quem pertence seus pilares conceituais, isto é, qual classe social a administra e com quais propósitos ela se mantem tão solidamente enraizada na conjuntura social. Se, por um lado, isso se efetivar em ação contundente e combativa por parte dos oprimidos, então, eles poderão quebrar o quadro de dualidade em que normalmente se encontram ao terem que enfrentar sua própria luta por liberdade. A dualidade, na concepção de Freire (1994: 19) seria entre serem eles os oprimidos duas entidades que parecem ora distintas, ora semelhantes.

Em outras palavras, isto seria conviver, conflituosamente, com a expectativa de expulsão do ser opressor assimilado e interiorizado, no embate travado consigo mesmo para libertar-se e o conflito que faz o homem oprimido temer entre ser também um opressor ou apenas aquele que quer se desvencilhar do estado de opressão. Essa dualidade também se caracteriza pela presença de forças contraditórias que impelem esses oprimidos a saírem da zona de conflito interior e lutarem. Assim, há insegurança quanto ao fato de saber se são portadores de suas vozes e se essas são, de fato, veículos de comunicação das reais necessidades do coletivo que os representam. Por fim, na

condição de oprimidos e cientes dessa situação, eles são levados a duvidar de sua capacidade para tornar realidade seus anseios e projetos por mudança e liberdade.

É importante enfatizar que, na visão de Freire, deve existir sempre a possibilidade de mudança de toda e qualquer experiência humana construída a partir de um contexto socialmente referenciado pela coletividade e em prol da harmonia de uma dada classe social, e, neste caso, referimo-nos ao proletariado, às massas oprimidas, aos grupos étnico-raciais, aos excluídos, de modo geral, pela sociedade dominante. Contudo, devemos repousar nossas crenças no processo educativo-crítico para alcançarmos esse feito e, assim, vislumbrar a autonomia e a liberdade para criarmos e recriarmos as diversas e possíveis realidades sociais, justas e humanizadas.

Baseado no pensamento filosófico de Freire sobre a conscientização e reconhecimento do oprimido de si e sua atuação crítica em sua construção sócio histórica, entendemos que a luta pela libertação das massas oprimidas das forças opressoras se dá fundamentalmente na reflexão sobre as causas de tal opressão e no uso da pedagogia para enfrentar suas consequências devastadoras. Para tanto, o oprimido deve assumir que o processo de libertação tem que ser criado a partir do próprio oprimido, somente a ele cabe redimensionar as estruturas sociais e esquemas de pensamento e práxis para mudar sua realidade social. Porém, "o grande problema está em como poderão os oprimidos, que "hospedam" ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação" (Freire, 1994: 17).

Para tanto, ele busca na revolução conhecer o quê o oprime e as devidas mudanças a serem feitas com base em sua consciência do quê deve ser mudado. Já na contradição, embora ele se reconheça como o oprimido, bem como os mecanismos de opressão, a tendência, no primeiro momento, não seria de se distanciar da estrutura da opressão enraizada em sua consciência, mas a de fazer o papel de opressor de outros. Contudo, Freire, (1994) afirma que

> Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado, pela "imersão" em que se acham na realidade opressora. "Reconhecer-se a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário" (Freire, 1994: 18).

Na verdade, o medo pela liberdade faz com que os oprimidos tendam a desejar o papel de opressores, assim como permanecer na situação de oprimido, pois sua conduta, atitudes, formas de conceber a vida, foram prescritas, de acordo a vontade e interesses do opressor, portanto, não há uma busca pela liberdade com plena consciência e responsabilidade como de quem projeta a si para suas próprias conquistas, pensados por si e não por um grupo dominador. Contudo, sabemos que é na contradição que nasce a consciência de si e do outro.

É nesta perspectiva da libertação dos laços opressores e da crença de que o fazer "educação" seja, primordialmente, um ato solidário e coletivo que vemos a possibilidade de descontruir a concepção "bancária" da educação, que, infelizmente, ainda perdura nas escolas públicas que servem às massas oprimidas de nosso país, o Brasil. Por outro lado, temos a falsa ideia de que os jovens e adultos do ensino público brasileiro, inclusive aqueles que fazem parte do sistema de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) tenham acesso aos diversos saberes educativos numa relação educador-educandos, em todos os níveis, de forma dialógica, a qual discutiremos, mais detalhadamente, adiante. Infelizmente, esta ainda não é uma práxis vivenciada nos contextos educativos do Brasil. Embora haja, isoladamente, um número muito reduzido de tentativas para a realização da pedagogia dialógica.

Dessa forma, o que temos observado e registrado sobre as escolas brasileiras e fora delas, isto é, quando tratamos de educação no sentido formal e não formal, é o caráter preponderante da "educação bancária" e, talvez, seja esta uma das razões para o fracasso e êxodo escolar na zona rural e periférica urbana. A proposta da educação bancária tem se perpetuado nas vozes de seus "narradores – sujeitos" que se dizem tudo saber e que o educando nada sabe. Assim, se caracteriza a educação bancária: os educandos são passivos, caixas de depósito de informações desconectadas de suas realidades e sonorizadas a partir da repetição alienante.

Além disso, os "sujeitos narradores" enchem as caixas dos educandos, consideradas, antes, "vazias", pois os educandos são concebidos como seres nulos, que precisam de um sujeito hegemônico narrador de suas necessidades e realidades social e cultural no contexto da educação. Ou seja, não há movimento de construção de saberes por parte dos educandos, pois na visão da educação bancária, a educação ocorre a partir da dissertação de informações por parte daqueles que oprimem e controlam o desenvolvimento do educandos/oprimidos.

Assim, uma vez enganados por uma falsa generosidade do "sujeito-narrador", por sua doação de saberes desestruturantes no campo ideológico e por seu humanitarismo ao pensar que está a serviço de pessoas incapazes e ignorantes, os educandos se veem envolvidos em um emaranhado de situações que os massificam e os impedem de buscar uma educação libertadora. Pois, a eles são narrados saberes que se originam da necessidade de alienar e oprimir, fazendo-os pensar que são objetos, seres inoperantes, passivos e limitados em seu caráter criativo para transformar suas expectativas de vida, quer sejam no campo pessoal ou educacional. Conforme Freire (1994:34), "quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos".

Nesse sentido, os educandos são vistos como seres ajustados, conformados com a situação que lhes são impostas pelo opressor, aquele sujeito que julga ter o conhecimento universal sobre todas as coisas e, ao mesmo tempo, aquele sujeito que se posiciona como o "salvador" daquele que ele considera "os marginalizados", ou seja, aqueles que estão fora do processo natural de desenvolvimento intelectual e cultural de acordo com as imposições da sociedade dominante e excludente.

Em prol do diálogo verdadeiro, o sujeito educador não deveria ostentar uma postura de autoconfiança, de superioridade e de extrema crença de que no educando exista uma ignorância absoluta, que em sua "inferioridade" ele seja apenas um objeto de dominação, isto é, como o educando-oprimido é visto pelo educador opressor. Se não houver fé nos homens, o diálogo se torna uma farsa, pois para Freire

> A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe, mesmo antes que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (Freire, 1994: 46).

Infelizmente, percebemos claramente na obra clássica, pedagogia do oprimido, que o homem oprimido, o educando, é o ser humano alijado da condição de "ser mais" no sentido de realização da vocação de ser capaz de pronunciar o seu mundo como sujeito, ativo e construtor. É um ser histórico dotado de subjetividade complexa que cujos níveis de profundidade requerem, para a sua apreensão, uma "arqueologia da consciência". Embora seja o portador da esperança de um futuro diferente, ele não está isento ou acima dos conflitos e das contradições do meio social em que vive.

Levar a cabo a pedagogia do oprimido para os contextos educativos deveria ser imperativo por parte de todos os envolvidos na educação. Não apenas educadores, educandos, mas também legisladores administradores e governantes de todas as instâncias, como federal, estadual e municipal, deveriam assumir a bandeira de luta para modificar, de fato, a situação em que ainda se encontra a educação brasileira no contexto social discutido. As tomadas de decisão para fazer novas políticas públicas, com foco na reestruturação da educação das massas, deveriam ser embasadas em discussões críticas e politicamente bem intencionadas sobre os problemas da educação aqui tratados.

Talvez, por esse prisma, pudéssemos ter a esperança de converter as teorias e método de Paulo Freire em prática recorrente nos atos educativos que elevem os povos oprimidos e, por fim, os liberte da opressão de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Texto de Educação no Campo. Em Aberto, INEP, ANO 1, nº 9 Brasília, set/82

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade, 14. Ed. Paz e Terra Rio de Janeiro, 2011.

_____. Pedagogia do Oprimido, 11. Ed. Paz e Terra Rio de Janeiro, 1994; 2005.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996; 2000.

A Educação Não Escolar em Portugal. Perspetiva a partir do Ensino Doméstico.

Álvaro Ribeiro.
Instituto de Educação
Universidade do Minho

O desenvolvimento do mercado educativo transformou o papel do Estado no campo educativo diluindo a sua responsabilidade na promoção da educação e reforçando o seu papel na avaliação dos produtos da ação educativa.

Neste caminho, já no século XXI, as suas realidades sociais imanentes, com as grandes problemáticas do conhecimento, da aprendizagem, da criação e da diversidade, têm tido atores promotores de outros olhares e sensibilidades desenvolvidos na periferia do sistema socioeducativo. Esses olhares têm despolarizado a atenção atribuída ao produto pedagógico institucional mais relevante tanto a nível qualitativo como quantitativo que a sociedade foi capaz de gerar, para um novo objeto [de estudo] do real educacional – a educação não escolar, da qual o *ensino doméstico* é uma forte e cada vez mais crescente assunção.

Os mecanismos mercantis da educação não só fragmentam a sociedade em diversos coletivos sociais, como os segregam e hierarquizam em clientes positivos e clientes negativos segundo a sua disponibilidade e capacidade de administrar socioeducativamente os recursos económicos e informacionais que conseguirem acumular.

O espaço social é caracterizado por uma relação dominantes-dominados e pela hegemonia dos interesses da classe dominante que, por inépcia das energias críticas vitais, tende a ser acriticamente justificada aos olhos de todos e, portanto aceite. As consequências educacionais escolares de um capitalismo desorganizado acentuam o pensamento das correntes de inspiração marxista (Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gentis) para quem a escola ensina um *know-how* em formas que garantem a submissão à ideologia dominante ou o domínio da sua prática, apresentando-se como um elemento integral na reprodução da estrutura de classes prevalecente na sociedade contribuindo para reproduzir as relações sociais de produção capitalista.

Para Max Weber, o património cultural e os sistemas de valores que têm predominado historicamente são os da elite dominante que detém o poder. E é este património e valores que são transmitidos pela educação. Conforme diz o objetivo procurado pela educação é o homem culto segundo o ideal de cultura que está marcado pela estrutura de dominação e pela condição social requerida para pertencer ao estratop dirigente.

Neste sentido temos erguido algumas perguntas sobre o *homeschooling* como um movimento social e educacional à escala mundial. Estando desde 2008 a investigar este objeto de estudo em Portugal, primeiro via dissertação de Mestrado e agora em sede de doutoramento na Universidade do Minho, propomo-nos, com este texto, abordar a realidade Portuguesa num contexto educativo não escolar, num cruzamento entre a globalização, mercados educativos e diferenças e desigualdades sociais.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

33

O ALUNO NO PAPEL DO PROFESSOR

Joaquim Alberto Marques Duarte
Escola Secundária Carlos Amarante
joaquimduar@gmail.com
Fátima Santos
Mestrado em Ensino de Informática – Universidade do Minho
fayima@gmail.com

Resumo

Partindo de opiniões veiculadas por autores consagrados no campo da educação como Rousseau, Piaget, Vygotsky e Wallon e após a consulta aos próprios alunos por intermédio de uma sessão usando a metodologia de "*Focus Group*" colocamos o aluno no papel do professor. No final, e após auscultarmos a opinião dos próprios alunos, dos seus encarregados de educação e de recolhermos dados para a nossa própria análise, apresentamos os resultados obtidos por essa estratégia de intervenção pedagógica. Verificamos que para os alunos se revelou enriquecedor embora se tivesse também constatado não estarem ainda preparados para estratégias deste tipo devido ao grau de responsabilidade que acarretam, à falta de maturidade evidenciada por eles e também devido à falta de hábito neste tipo de intervenção. Achamos no entanto que, indo também ao encontro da opinião dos alunos, se poderá e deverá repetir esta experiência em conteúdos suscetíveis de ser usada esta metodologia de ensino em que o aluno terá de pesquisar, interagir e confrontar-se com o papel do professor.

Palavras-chave: Aluno, Professor, "*Focus-Group*", Estratégia Pedagógica.

Abstract

From the opinions voiced by renowned authors in the field of education as Rousseau, Piaget, Wallon and Vygotsky and after consultation the students through a session of "*Focus Group* ", we put students in the role of teacher.
At the end, after knowing the opinion of the students themselves, their parents and collect data for our own analysis, we present the results obtained by this strategy of pedagogical intervention. We found that for students was rewarding although it had also found they are not yet prepared students for such strategies because of the degree of responsibility that lead to a lack of maturity evidenced by them and also due to lack of habit in this type of intervention.
We think, however, that also going to meet the students' opinion, we should repeat this experience in content capable of this teaching methodology in which students will have to search, interact and confront the teacher's role be used.

Keywords: Student, Teacher, "*Focus-Group*", Educational Strategy

INTRODUÇÃO

A mudança dos tempos marcada pela globalização, por uma constante evolução tecnológica e surgimento de novos meios e recursos de estudo, leva-nos a novos conceitos educacionais em que o foco é posto na auto – aprendizagem e na responsabilização conduzindo ao emergir de um novo paradigma educacional. O aluno tem à sua disposição, de um modo fácil e rápido, fruto da evolução dos meios tecnológicos e da massificação no uso da internet, o acesso à informação e consequentemente ao conhecimento. Se cabe ao professor conduzir as aprendizagens dos alunos, cabe a estes terem a capacidade de pesquisa e apreensão de conhecimentos afins ou similares a outros já anteriormente adquiridos, estando o aluno, em certa medida, a desempenhar o papel de professor.

A definição do tema deste trabalho, "O aluno no papel do professor" decorreu dos dados recolhidos através do estudo preliminar realizado numa turma do ensino profissional de um curso de Informática de Gestão, em novembro de 2013 e esteve inserido no âmbito do estágio profissional de um dos autores deste artigo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As estratégicas metodológicas seguidas basearam-se, primeiramente, na revisão da literatura abrangendo a personalização do ensino, especialmente seguindo as ideias apresentadas de autores de renome como Rousseau e mais recentemente Jean Piaget, Henri Wallon e Vygotsky. Seguidamente reunimos os alunos da turma X (a sua caraterização encontra-se mais adiante) em dois grupos e usando a técnica *"Focus Group"*[1] recolhemos opiniões sobre como eles gostariam de ter uma aula, o que os levaria a aumentar a motivação e empenho e como gostariam que lhes fossem ensinados os conteúdos curriculares.

A escolha do "*Focus Group*" como técnica de recolha de dados baseou-se no pressuposto de que ela se adequa à investigação em educação, apesar de ser oriunda do Marketing. Courage e Baxter, afirmam que:

> (…) the "Focus Group" is a valuable methodology when done correctly. One of the key benefits is that the group dynamic brings up topics you may never have thought to ask about. In addition, the group discussion can stimulate new ideas or encourage

[1] O "*Focus Group*", neste caso serviu para obter a informação pertinente para ser traçada a metodologia de ensino que mais se adequava a esta turma. Houve uma conversa em grupo em que os alunos foram confrontados com algumas questões em que tiveram de desenvolver as suas opiniões, para assim, o professor analisar as respostas destes e ajustar as suas metodologias de ensino de forma a satisfazer os desejos dos alunos.

> participants to talk about things they wouldn't have thought about if interviewed alone. (Courage & Baxter, 2005, p. 515).

Foi a partir destes pressuposto que iniciamos o nosso trabalho começando pela caraterização da turma alvo da nossa intervenção e que serviu de base a este nosso estudo.

CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma X, formada por 24 alunos, dos quais 20 elementos masculinos e 4 femininos foi dividida em dois turnos designados por Turno 1 (T1) e Turno 2 (T2). Para facilitar futura referência aos alunos de cada turno foram-lhes atribuídos códigos identificadores, salvaguardando assim o seu anonimato neste estudo. A Tabela 1 ajuda-nos a ter uma ideia mais concreta dos alunos que formam cada turno.

Composição do Turno 1				Composição do Turno 2			
N.º aluno	**Género**	**Idade**	**Codificação**	**N.º aluno**	**Idade**	**Género**	**Codificação**
1	M	16	**1T1**	1	15	M	**1T2**
2	M	16	**2T1**	2	15	M	**2T2**
3	M	16	**3T1**	3	16	M	**3T2**
4	F	16	**4T1**	4	15	M	**4T2**
5	M	15	**5T1**	5	16	M	**5T2**
6	M	15	**6T1**	6	16	M	**6T2**
7	F	16	**7T1**	7	16	F	**7T2**
8	F	16	**8T1**	8	15	M	**8T2**
9	M	16	**9T1**	9	16	M	**9T2**
10	M	17	**10T1**	10	16	M	**10T2**
11	M	15	**11T1**	11	15	M	**11T2**
12	19	M	**12T1**	12	16	M	**12T2**

Tabela 1 – Apresentação e codificação dos alunos da turma X

O Turno 1 foi assim formado por 12 elementos, dos quais 3 são do género feminino, variando as idades entre os 15 e os 19 anos sendo a média de 16,08. O Turno 2 foi formado por 12 elementos, com idades que oscilam entre os 15 e os 16 anos, contando apenas com 1 elemento feminino com uma média de idades de 15,58.

	Turno 1				Turno 2			
Idade	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
15	3	33,33			5	45,45		
16	4	44,44	3	100	6	54,54	1	100
17	1	11,11						
18								
19	1	11,11						
Total	**9**		**3**		**11**		**1**	
Média de idades	**16,08**				**15,58**			

Tabela 2 – Caraterização da turma X

Através da observação direta na turma concluímos tratar-se de uma turma bastante heterogénea, variando significativamente o perfil geral dos alunos de turno para turno. Em termos de comportamento, por exemplo, a realização e o cumprimento das tarefas propostas são muito dissonantes num e noutro grupo. O turno 1 é bastante mais barulhento, mais distraído e ávido para se evadir das tarefas propostas na sala de aula. O turno 2 é mais sossegado, bem mais empenhado e trabalhador.

Segundo a caraterização da turma, decorrente da recolha e análise de dados resultantes da aplicação de uma ficha Socio biográfica[2] aos alunos, todos possuem computador em casa com ligação à Internet, exceto, um aluno (9T1) que, tendo computador, não tem acesso à Internet.

Vinte e três alunos no total de 24 não vivem na cidade de Braga, mas no concelho e/ou distrito de Braga. De uma forma geral utilizam os transportes públicos como meio de transporte preferencial, sendo a duração média de viagem entre a casa e a escola de aproximadamente 27 minutos em cada sentido.

A caraterização da turma elaborada pela Diretora de Turma (DT), acrescenta à informação por nós obtida, que a maioria dos alunos gostam de ocupar os tempos livres, em atividades no computador e/ou a praticar desporto.

[2] A ficha socio biográfica dos alunos foi construída baseada na informação pertinente para este trabalho. No desenvolver desta ficha foi feito o teste piloto a alunos com o perfil dos alunos desta turma. No final deste teste foi necessário ajustar a ficha, pois, havia algumas questões que suscitaram dúvidas. Após este ajuste procedeu-se a um novo teste com outros alunos mas com o mesmo perfil da turma em análise. Neste último, constatamos que a ficha já não possuía erros de compreensão, procedendo-se desta forma, à sua aplicação aos alunos da turma.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Já no século XVIII Jean-Jacques Rousseau defendia que a "criança devia ser ativa no processo de aprendizagem" (Gauthier and Tardif 2010 citando Rousseau, p. 167) e "o docente deve incitar o aluno a aprender" segundo a sua "marcha da evolução mental" (Gauthier and Tardif 2010 citando Rousseau, p. 166). O professor não pode, portanto, nem deve querer incutir conhecimentos que não se adequem à faixa etária dos alunos.

Mais recentemente Piaget, Vygotsky e Wallon, estudaram pormenorizadamente os diferentes estágios de desenvolvimento do individuo. A escolha desses autores deveu-se ao confronto das diferentes perspetivas de abordagem da psicologia do desenvolvimento do conhecimento no sujeito e na sua relação com o mundo complementando-se e fornecendo-nos as ideias-chave sob as quais assentou a nossa investigação.

A Epistemologia Genética de Piaget[3] considera que a **construção do conhecimento** no desenvolvimento humano apresenta-se de forma evolutiva (por etapas), dependentemente relacionado com os diferentes estágios cognitivos[4] e pressupõe a relação do sujeito aprendente ao objeto a aprender: "[...] o conhecimento assenta a todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, [...]" (Piaget 1967, p. 590, tradução dos autores). Piaget destaca nessa interação o **caráter ativo do sujeito** que constrói o conhecimento através da ação, resultado da **interação sujeito-objeto** (ou melhor na interação do sujeito com o meio onde se encontram os objetos): "Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade) [...]." (Piaget 1970, p. 17). A ênfase dada à ação (quer se trate de ações físicas ou mentais) reforça o caráter ativo do sujeito na construção do conhecimento e resulta da assimilação e acomodação[5] de ações, através da construção de esquemas[6] e na procura constante do equilíbrio:

> O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: com este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. […] O desenvolvimento,

[3] Consiste em saber em que condições se desenvolvem o saber e o conhecimento
[4] Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório-concreto e Operatório-formal
[5] [...] A **assimilação** é a integração de novos dados fornecidos pelo meio ao sistema de esquemas prévio que o sujeito organismo possui e a **acomodação**, por sua vez, é a alteração ativa desse sistema de esquemas (inclusive com a montagem de novo esquema de ação) para que haja assimilação dos novos dados fornecidos [...] (Piaget 1982, p. 15).
[6] "todo conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a esquemas de ação." (Piaget 1970, p. 17); "assimilar um quadro sensorial ou um objeto [...] é inseri-lo num sistema de esquemas ou, por outras palavras, atribuir-lhe uma significação." (Piaget 1978, p.183)

> portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (Piaget 1982, p. 11).

Segundo Piaget "(...) o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos de aprendizagem, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto" […]" (Piaget 1967, p. 590).

Para Vygotsky, para quem o sujeito é também um **sujeito ativo** que constrói e cria nas suas relações com os outros, o destaque vai para as interações sociais. Trata-se da **interação com o outro social**, com o mundo (onde a linguagem assume um papel importante) e onde o **ensino e aprendizagem** se ligam de modo que a "aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento, ou seja todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles" (Vygotsky 1998, p. 168), ou seja, o processo de formação do sujeito pode ser construído com a ajuda (através da mediação) e entreajuda na realização das tarefas.

Para Wallon o destaque está na **pessoa completa** tanto em relação ao seu caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo e motor. Wallon propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget (diferentemente de Piaget ele inclui o estágio Impulsivo-emocional antes mesmo do sensório-motor), porém, não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear (o desenvolvimento tem momentos de crise e a cada estágio estabelece-se uma determinada interação, um desenvolvimento conflituoso). A afetividade pressupõe o contacto, a discussão sobre pontos de vista, questionando e conhecendo melhor o modo de pensar de cada um, ou seja a interação social. Na evolução da criança, Wallon, tal como Vygotsky, dá realce às trocas relacionais e **interação social** do sujeito aprendiz com os outros: "Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade" (Wallon 2007, p. 198). Nesse sentido, para Wallon, a novidade e a descoberta são importantes na aprendizagem onde tem também importância o aspeto lúdico onde os **jogos** (Wallon 1981) têm um papel importante. Na aprendizagem é necessário afeto e movimento.

Enquanto Piaget se focou mais no estudo da construção do conhecimento; Vygotsky fez destacar os fatores culturais e sociais e a sua importância no

desenvolvimento intelectual. Os estudos de Wallon orientaram-se mais para o campo das emoções e afetividade, primeiro meio de contato entre a criança e as pessoas (De facto será tanto mais importante a relação do sujeito à atividade se a ela estiver ligado qualquer processo afetivo). Todos estes autores viram o conhecimento como uma adaptação e construção individual onde o sujeito tem um papel ativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido o aluno exerce um papel ativo e constrói o seu próprio conhecimento sob orientação constante do professor.

O "*FOCUS GROUP*" – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE ANÁLISE

No sentido de auscultar a opinião dos alunos realizamos uma sessão de "*Focus-Group*" onde foram recolhidas opiniões sobre como gostariam de ter uma aula, o que os levaria a aumentar a motivação e empenho e como gostariam que lhes fossem ensinados os conteúdos curriculares.

Esta técnica do *"Focus Group"* permitiu-nos concluir que os alunos sabem muito bem como querem aprender os conceitos, a melhor forma para que isso aconteça e sabem muito bem quem é o principal ator no que concerne à motivação, "o professor". Os alunos sentem que por vezes não conseguem ver resultados mais positivos porque os professores continuam a ensinar da mesma forma como ensinavam em séculos passados. Utilizam maioritariamente o método expositivo sem que no final se preocupem em saber se os alunos perceberam ou não a matéria.

Quando lhes foi perguntado o que os levaria a aumentar a sua motivação e empenho obtivemos algumas respostas, de que destacamos as palavras do aluno 1T1 "Na minha opinião o que nos levaria a nós termos mais motivação, é, normalmente, nós teríamos de gostar da matéria e os professores teriam que motivarem os alunos a gostarem daquela matéria e perceber, é que um aluno que não perceba aquela matéria, pronto não gosta, normalmente é assim." Por seu lado, a aluna 8T1 disse o seguinte: "Eu acho que nós somos jovens e acho que o que nos motiva é tudo aquilo que é mais dinâmico. Sei que todos nós temos sempre aquela vontade de ficar em casa, mas se calhar se nós viéssemos para aqui e tivéssemos uma aula, por exemplo, nesta disciplina nem tanto, mas por exemplo ver um filme, ou investigar um assunto e batalharmos para percebermos aquilo, acho que o que nos motiva é mais aquilo que é prático, a teoria também faz falta mas a prática é o que nos motiva."

Quando foram confrontados com a questão: como gostariam que lhes fosse ensinado os conteúdos, eis algumas respostas dadas pelos alunos. A aluna 8T1 disse o

seguinte: "Eu continuo a dizer que a parte dinâmica e prática é mais interessante, embora a teoria faça falta, mas por exemplo, há "*sites*", plataformas digitais, há muita coisa que nós podemos utilizar para aprender, até jogos na internet que servem para aprender, é essa a minha opinião", a aluna 4T1 concordou com a opinião da colega e acrescentou o seguinte: "mas também acho que se for só computador, só computador, ok, nós gostamos, mas vamos chegar a uma certa altura que só vamos querer redes sociais, e então acho que se devia criar, alguma coisa, para ainda nos motivar mais."

Pela análise destas opiniões destes alunos, podemos depreender que os professores continuam a ensinar da mesma forma que eles próprios aprenderam com o qual eles não concordam nem gostam. As opiniões apontam claramente para a necessidade de alterar o modo habitual de ensinar para outro em que os alunos se responsabilizem mais pelas suas próprias aprendizagens. Alguns alunos sugeriram mesmo a possibilidade de assumirem o papel do professor. Esta técnica do *"Focus Group*" por nós utilizada foi muito bem aceite pelos alunos, de ambos os turnos, e respondeu aos nossos anseios e dúvidas enquanto investigadores

Nesse sentido o trabalho por nós elaborado foi ao encontro do que Rousseau há já muitos séculos atrás defendia e mais tarde seguindo o pensamento de Piaget, Vygotsky e Wallon em que *"o processo de aprendizagem acontece não apenas quando aquele que aprende é objeto da ação daquele que ensina, mas também enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem."* Foi nesse sentido que orientamos a nossa investigação e colocamos o aluno no papel do professor.

Foi a partir da revisão da literatura e da auscultação dos alunos que definimos os objetivos da nossa intervenção pedagógica que a seguir apresentamos.

OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Valente e Osório (2009) a escola não está a dar resposta ao que os alunos procuram, porque "(…) the answers they seek are not being provided by the school they attend". Partindo desse pressuposto e na sequência desta investigação elegemos o tema do nosso trabalho no qual pretendemos utilizar metodologias em que o aluno fosse o ator principal no processo de aprendizagem da informática. Nesse sentido definimos o objetivo geral do trabalho:

Promover a autoaprendizagem dos alunos com base em projetos.

Subjacente a este objetivo geral definiu-se um conjunto de outros objetivos secundários:

a) Proporcionar a aprendizagem em situações práticas;

b) Promover a autonomia dos alunos;

c) Propor atividades de trabalho colaborativo entre alunos;

d) Desenvolver projetos de aprendizagem com interesse na comunidade

Partindo destes objetivos traçamos as estratégias de forma em que estes fossem exequíveis e que a seguir apresentamos e descrevemos.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA – O ALUNO NO PAPEL DO PROFESSOR

Indo ao encontro dos objetivos de aprendizagem do programa deste módulo, "Folha de cálculo avançada" dividimos os alunos em 6 grupos (cada grupo com dois elementos) em cada turno (Turno 1 – de G1 a G6; Turno 2 – de G7 a G12) tal como se pode ver na tabela seguinte.

Projeto	Objetivos de Aprendizagem	Alunos			
		T1	**Grupo**	T2	**Grupo**
Projeto 1	1. Modificar a apresentação da área de trabalho 2. Configurar e proteger um documento	6T1 + 11T1	G1	1T2 + 12T2	G7
Projeto 2	3. Trabalhar com um conjunto de dados	2T1 + 5T1	G2	7T2 + 10T2	G8
Projeto 3	4. Criar e formatar gráfico	4T1 + 9T1	G3	5T2 + 9T2	G9
Projeto 4	5. Interligar diversas aplicações	7T1 + 12T1	G4	2T2 + 3T2	G10
Projeto 5	6. Dominar as técnicas de impressão	1T1 + 10T1	G5	6T2 + 8T2	G11
Projeto 6	7. Automatizar tarefas repetitivas utilizando macros	3T1 + 8T1	G6	11T2 + 4T2	G12

Tabela 3 - Distribuição dos projetos e objetivos de aprendizagem pelos grupos de alunos

Associado aos projetos apresentados na Tabela 3, e de acordo com o objetivo de intervenção **Diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem**, pretendeu-se incentivar o uso de várias ferramentas de representação dos conceitos aprendidos através da utilização de estratégias específicas de intervenção. Inserem-se nessas estratégias a Criação de pequenos Filmes em Adobe Flash e/ou "*Movie Maker*"; utilização dos programas de apresentações eletrónicas "*PowerPoint*" e "*Prezi*" e a folha de cálculo "*Excel*" .

Associado ao objetivo **Proporcionar a aprendizagem em situações práticas** decidimos orientar as aulas fundamentalmente para a componente prática fruto do desenvolvimento de trabalhos de projeto propostos pelo professor e realizados em grupo de dois. O aluno poderia usar os meios que entendessem mais adequados para a resolução desses problemas.

Esta estratégia de intervenção baseou-se na opinião recolhida dos alunos, através da sua participação no "*Focus Group*", sobre o modo de funcionamento das aulas teóricas. De forma consensual os alunos mostraram que não gostam de aulas teóricas, embora concordassem que não há prática sem teoria e vice-versa, mas gostariam de ter mais aulas práticas. Quando lhes foi perguntado como gostariam de ter uma aula, a aluna 8T1 respondeu que "o facto de ser um aluno a investigar, e a dar uma aula com a ajuda do professor, acho que resulta sempre e também quando são aulas teóricas, acho que não deviam ser os 90 minutos, neste caso da aula teórica mas por exemplo dar um bocado de teoria e no fim aplicar sempre um bocado de prática para por em prática o que aprendemos na teoria". A aluna 4T1 referiu que o professor deveria "interagir mais com alunos, por exemplo, dar um tema, perguntar se alguém tem dúvidas, fazer alguma coisa, por exemplo fazer exercícios alguns e é isso, basicamente é o que a colega disse.", o aluno 10T1 sugeriu o seguinte: "Eu acho que as aulas devem ser efetuadas em formato digital mas depois ao fim da matéria ser explicada, fazer perguntas aos alunos para ver se eles perceberam e se não perceberam voltar a explicar e tirar as dúvidas aos alunos." e foram continuando, manifestando as suas opiniões. O aluno 9T1 referiu o seguinte: "…ao fim de perguntar ou ver se nós fazemos ou dar exercícios, vir a cada um e ver se nós estamos mesmo realmente a perceber ou se estamos a dizer que estamos a perceber para não ter que estar a tirar dúvidas ou assim, porque às vezes podemos estar a dizer que percebemos mas não estamos a perceber nada e o "stôr" se viesse aos cadernos ou assim, eu acho que é melhor, isto é a minha opinião". O aluno 1T2 disse: "eu acho que as aulas podiam ser um bocado mais participativas com os alunos, por exemplo o professor podia dar um problema, ou um exercício e faziam-se grupos e assim participávamos todos porque estávamos todos a resolver o mesmo problema e queremos todos saber, portanto estávamos a falar uns para os outros para tentarmos descobrir o problema, informática é isso, basicamente." Mediante a análise de todas estas opiniões é legítimo concluir que os alunos querem mais prática em detrimento das aulas teóricas.

Associado ao objetivo **Promover a autonomia dos alunos d**ecidimos orientar as aulas fundamentalmente para a prática em que o professor teria o papel de orientador e seria o aluno a resolver ou tentar resolver os problemas propostos fruto do desenvolvimento de trabalhos de projeto realizados em grupo de dois.

Esta estratégia de intervenção baseou-se na opinião de Rousseau que considera importante que o aluno adquira competências de responsabilização na construção do seu

próprio conhecimento. Na sua obra, *Émile ou de l'Éducation*, um dos mais conhecidos clássicos da educação, (Rousseau 1972, p. 621) que "… mon objet n'est pas de lui donner la science, mais de la lui faire connaître, de lui apprendre à en acquérir au besoin, enfin de la lui faire estimer exactement ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par-dessus toutes choses". Nas ideias de Rousseau, o papel do professor deve ser o de orientador em todo o processo, disponibilizando, o apoio necessário para que o aluno participe ativamente na construção do seu conhecimento.

Associado ao objetivo **Propor atividades de trabalho colaborativo entre alunos** pretendemos incentivar o trabalho colaborativo na linha das ideias defendidas por (Roberts 2004, p. 205), "[c]ollaborative is an adjective that implies working in a group of two or more to achieve a common goal, while respecting each individual's contribution to the whole." Neste sentido, como no módulo a lecionar os conteúdos se interligam, será desejável que os alunos aprendam a partilhar materiais entre si.

Finalmente, para satisfazer o objetivo **Desenvolver projetos de aprendizagem com interesse na comunidade** – e segundo as palavras de Onrubia,

> "(…) a tentativa de formular verbalmente a própria representação para comunicá-la aos demais obriga a reconsiderar e reanalisar aquilo que se pretende transmitir; ajuda a detetar incongruências e incorreções; força a ser mais explícitos e precisos; obriga a buscar formulações alternativas para uma mesma idéia; ajuda, em suma, a rever e enriquecer próprio ponto de vista". (Onrubia 2001, p. 146).

Assim, promovemos a partilha dos conhecimentos adquiridos pelos alunos com os pais e encarregados de educação, assim como com os colegas desta turma. Esta estratégia levou os alunos a terem maior empenho e motivação na elaboração dos projetos porque, tendo estes projetos sido apresentados a pais, colegas e professores, foram também avaliados por estes últimos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação de resultados baseamo-nos não só na nossa análise como também na opinião dos próprios alunos (foi realizada uma sessão final de "Focus Group", no seu aproveitamento e também na opinião de outros intervenientes como foi o caso dos próprios pais).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos foram apresentados por eles aos colegas. Depois foram apresentados aos pais em que foram os alunos os formadores dos seus

encarregados de educação, após o que se constatou que tanto os alunos se encontravam mais hábeis (porque era a segunda vez que apresentavam os projetos – a primeira vez foi a apresentação feita à turma) assim como os próprios pais viram aí a importância desta interação referindo mesmo um dos pais que se " devia fazer mais iniciativas destas".

Após estas sessões de apresentação dos projetos por parte dos alunos realizou-se uma nova sessão do "*Focus Group*" onde entre outras questões foram colocadas duas que se relacionavam diretamente com o aluno no papel do professor por eles desempenhado anteriormente:

- Gostaram de desempenhar o papel de professor? Porquê?
- É uma experiência que gostariam de repetir? Porquê?

Quanto à primeira questão todos os alunos inquiridos disseram ter gostado de desempenhar o papel do professor, à exceção de um aluno que afirmou "Eu não gostei porque achei muito complicado dar uma aula". Fazendo sobressair esse aspeto, uma aluna disse o seguinte: "Eu gostei porque interagi com os meus colegas, fui eu a tirar as dúvidas, fui eu no papel do professor. Gostei do papel de professor, gosto de os ensinar."

Quanto à segunda questão foram unânimes as respostas, todos os alunos, exceto um, afirmaram que gostariam de repetir esta experiência, o aluno no papel de professor, porque sentiram o peso da responsabilidade que um professor desempenha em sala de aula, de salientar a resposta de um aluno: "espero voltar a repetir esta experiência, pois foi uma aula bastante apelativa aos conhecimentos dos alunos e ficamos com os nossos conhecimentos mais alargados acerca do excel avançado." No entanto, os alunos afirmaram que se sentiam mais confortáveis no papel que desempenham, o aluno, porque dizem: "nesta idade não tenho maturidade suficiente para este cargo de tanta importância que é formar os alunos para o seu futuro e dá menos trabalho ser-se aluno."

Como se pode concluir foi uma estratégia bem-aceite pelos alunos e embora se constate não estarem ainda preparados para esse tipo de ensino/aprendizagem, talvez devido ao facto de o mesmo não ser uma prática corrente nas escolas e no ensino em geral, seria importante que se repetisse mais vezes porque se constatou que os alunos obtiveram bom aproveitamento nos diferentes projetos desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indo ao encontro das opiniões veiculadas por autores de destaque no campo da educação como Rousseau, Piaget, Vygotsky e Wallon e após a consulta aos alunos por intermédio de uma sessão de "*Focus Group*" decidimos colocar o aluno no papel do professor, o que para os alunos se revelou enriquecedor embora se tivesse também constatado não estarem ainda os alunos preparados para estratégias deste tipo devido ao grau de responsabilidade que acarretam, à falta de maturidade evidenciada pelos alunos e também à falta de hábito neste tipo de intervenção. Achamos no entanto que, indo também ao encontro da opinião dos alunos, se poderá e deverá repetir esta experiência em conteúdos suscetíveis de ser usada esta metodologia de ensino em que o aluno terá de pesquisar, interagir e confrontar-se com o papel do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gauthier, Clemont and Mauric Tardif (2010). *A Pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*, Rio de Janeiro.

Onrubia, Javier (2001). *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir, in C. Coll, et al. (eds.). O construtivismo na sala de aula.* São Paulo

Piaget, Jean (1967). Les Problèmes Principaux de L'Épistémologie des Mathématiques. *Logique et Connaissance Scientifique.* (pp. 554-595). Dijon: Gallimard.

Piaget, Jean (1970). *A Epistemologia Genética*. Rio de Janeiro Nathanael C. Caixeiro

Piaget, Jean (1978). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro Alvaro Cabral

Piaget, Jean (1982). *Seis Estudos de Psicologia.* Rio de Janeiro Maria Alice Magalhães D"Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Six Etudes de Psychologie. Genève: Gonthier, 1962.

Roberts, Tim (2004). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice.* Hershey

Rousseau, Jean Jacques (1972). *Émile ou de l'Éducation.* Paris

Vygotsky, Lev Semenovitch (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo

Wallon, Henri (1981). *A Evolução Psicológica da criança. Colecção Persona.* Lisboa

Wallon, Henri (2007). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis

O USO DO PORTFOLIO REFLEXIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Elaine Araujo

USP
esaraujo@usp.br

Resumo

O texto que apresentamos refere-se a um projeto de pesquisa realizado no âmbito do programa de pós-doutoramento que teve como objetivo tornar mais evidente o processo de pensamento do professor, subjacente à sua ação pedagógica (elaboração, reflexão, aplicação, análise e síntese da atividade de ensino e aprendizagem), fazendo-o por meio da análise de conteúdo dos portfolios reflexivos. Do ponto de vista metodológico, o projeto foi desenvolvido numa abordagem de natureza qualitativa e incidiu numa experiência de pesquisa-formação desenvolvida no Brasil, com educadores de uma creche da Universidade de São Paulo, e em Portugal, com educadores de infância das cidades de São João da Madeira e de Aveiro. Os dados que, particularmente, servem de referência para este estudo dizem respeito à dimensão da pesquisa realizada com uma creche da Universidade de São Paulo (USP). A análise de conteúdo dos porfolios realizou-se a partir de um modelo epistemológico, no qual, o discurso se apresenta como manifestação do conhecimento de quem o produz, em duas dimensões, a implícita (episteme) e a explícita (logos). A natureza narrativa do portfolio reflexivo evidencia não apenas o dizível, mas, também o indizível, viabilizando o contato com significados e sentidos que, em situações comuns de formação, não seria possível capturar. Isso, se torna possível, sobretudo, pelos níveis de criatividade e originalidade de cada portfolio e pelo modo como seus autores constroem suas narrativas.

A defesa do uso do portfolio reflexivo no processo de formação inicial já está mais do que argumentada e suas vantagens em relação a outros instrumentos parece bastante compreendida. Entretanto, este estudo permite sustentar que o seu uso na formação contínua pode ser ainda mais potencializado. O primeiro argumento nessa direção é porque a produção do portfolio não está, neste caso, condicionada por nenhuma atribuição de conceito avaliativo. Daí, sua produção ser motivada, principalmente, pelo (re)conhecimento de seu valor como instrumento formativo. No caso desses educadores o que os motivou na elaboração de seus portfolios não foi apenas a pertença a um grupo de pesquisa-formação, mas sobretudo a possibilidade de se auto-implicarem e debruçarem crítico-reflexivamente sobre seu próprio processo de formação. Nesse sentido, a produção do portfolio representou não apenas um momento de sistematização das aprendizagens ocorridas ao longo do projeto, mas sim a própria aprendizagem.

O USO DO PORTFOLIO REFLEXIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Elaine Sampaio Araujo
FFCLRP/USP, Brasil, esaraujo@usp.br

Este trabalho refere-se a um projeto de pesquisa que teve como objetivo tornar mais evidente o processo de pensamento do professor, subjacente à sua ação pedagógica, fazendo-o por meio da análise de conteúdo dos *portfolios* reflexivos. Do ponto de vista metodológico, o projeto foi desenvolvido numa abordagem de natureza qualitativa e incidiu numa experiência de pesquisa-formação desenvolvida no Brasil e em Portugal, com educadores de infância. A pesquisa em sua dimensão empírica, centrou-se na análise de conteúdo dos portfolios individuais, elaborados pelos educadores brasileiros participantes desta experiência de formação.

1. **Contextualização e fundamentação teórica**

No desenvolvimento dessa pesquisa muitos foram os autores e conceitos que se fizeram presentes. Destacar-se-ão, a seguir, algumas das perspectivas que, nesse contexto, desenham e fundamentam o objeto de estudo a partir do qual se procura compreender a relação entre o uso do portfolio reflexivo na aprendizagem docente e a perspetiva histórico-cultural. O uso do portfolio como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, como estratégia de formação tem sido corrente na última década (Sá-Chaves, 2004, 2005; Curtis, 2000; Nunes, 2000). Tal como nos propõe Sá-Chaves (2004), uma das razões para a defesa de seu uso na formação dos professores consiste no fato de a sua elaboração pressupor e exigir uma atividade reflexiva, sistemática e de natureza metacognitiva, ou seja, um tipo de reflexão de nível superior. Nesta perspetiva de dupla matriz é, no *processo* de elaboração, que ocorre a dimensão formativa, enquanto que, a dimensão avaliativa se pode efetivar sobretudo quando, terminado o processo, o portfolio surge como *produto* e, pelas suas características, permite aceder ao fluir dos processos de pensamento do seu autor ao longo do tempo. Consideradas as suas funções simultâneas de estruturação e de revelação dos processos de desenvolvimento profissional, trata-se uma estratégia de formação que pode ser compreendida como facilitadora dos processos de autoavaliação formativa e heteroavaliação. Também, no caso da formação dos professores em serviço, se defende que a reflexão sistemática sobre as práticas desenvolvidas, que acontece por meio da elaboração de portfolio reflexivo, possibilita ao professor conscientizar-se do conhecimento que, dessas mesmas práticas emerge, configurando-se como instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, para além de desenvolver os níveis de originalidade e de criatividade dos profissionais.

Vygotski (1995), em suas pesquisas sobre o conceito de signo, destaca a necessidade de que o seu estudo compreenda o respectivo processo de origem e a sua função. Ao defender o signo como meio para a formação dos processos psicológicos superiores, entre eles a criatividade, defende que, pela significação, é o homem quem forma, no processo de vida social, as conexões no cérebro e, assim governa o seu próprio corpo. Este é um processo de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto deste trabalho cabe uma questão. E, como se concretizam, no ambiente escolar, o processo de aprendizagem docente evidenciado por meio dos portfolios reflexivos?

Nessa discussão perpassa a natureza filosófica do portfolio reflexivo cuja produção se fundamenta no uso da linguagem escrita. Ou seja, a linguagem, enquanto signo, constitui o meio pelo qual se tem acesso aos conhecimentos revelados pelo autor, tornando evidentes, conforme (Sá-Chaves, 2005), "os significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem"(p.9). A produção do portfolio tem sua gênese na interação com os outros, na ação externa, o que não dispensa o processo de auto-implicação de quem o produz. Ou seja, na

elaboração e produção do portfolio reflexivo, dá-se a relação dialética entre o inter e o intrapessoal.

Assim, os portfolios, enquanto instrumentos fundados na linguagem e portadores de *linguagens*, ao congregarem as experiências significativas, fundamentadas nas atividades prático-sensoriais, possibilitam aceder ao pensamento assumindo, de acordo com Sá-Chaves (2004), "uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional"(p.16). Ou seja, como afirma Leontiev, (s.d.): "a linguagem constitui o material básico de que dispõe o homem para planear a sua actividade, e que nisso se manifesta a capacidade ou função da linguagem como *instrumento do pensar"* [1](p.57).

Desse modo, e retomando Sá-Chaves (2005), a produção de portfolios reflexivos possibilita a ocorrência de um "processo de *consciencialização*, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura"[2] (p.8).

Neste sentido, a elaboração de portfolios reflexivos, no quadro da formação de professores, constitui uma estratégia de matriz cultural, que reflete as condições históricas e as relações sociais dos seus autores, contando uma história pessoal, singular e única entretecida nas (e com) as circunstâncias e as histórias coletivas, que lhe definem o lado invisível da sua epistemologia. No caso presente, abordaremos de seguida, não apenas as opções metodológicas que configuraram o estudo, mas também os contextos de produção dos documentos que, com base nas perspetivas anteriores, nos permitirão aceder aos processos de pensamento dos seus autores.

2. **Contexto e pressupostos metodológicos**

Os dados que, particularmente, servem de referência para este estudo dizem respeito à dimensão da pesquisa realizada com uma creche da Universidade de São Paulo (USP) que, na ocasião da pesquisa, tinha 25 anos de existência e era administrada por esta mesma instituição, sob responsabilidade direta da coordenadoria de Serviço Social. Frequentavam a creche crianças entre os três meses e os seis anos de idade, filhos de funcionários, docentes e alunos, sendo assim, uma creche voltada apenas à comunidade USP.

Entre os participantes no estudo, estiveram a coordenadora da pesquisa, uma aluna de iniciação científica, estudante do curso de Pedagogia e oito educadores da creche. Destes, um possui formação em Psicologia, distinta do magistério, cinco possuem o magistério e o curso de Pedagogia e dois, apenas, o magistério. No período de vigência do projeto a idade destes participantes variou entre 20 e 42 anos.

De um modo geral, no projeto de formação desenvolvido, e sobre o qual este estudo recai, trabalhou-se com a elaboração de atividades de ensino, tendo como referencial os princípios da Atividade Orientadora de Ensino (Moura, 1996). De acordo com a perspectiva histórico-cultural em especial com a Teoria da Atividade, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) é definida por Moura (2001) como:

[1] Grifos no original.
[2] Grifo no original.

> "(...) aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema [...] A **atividade orientadora de ensino** tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende" (p.155).[3]

A elaboração de atividades de ensino, fundamentada na AOE, também se define por ser um ato intencional, "(...) o que imprime uma responsabilidade ímpar aos que organizam o ensino" (idem, p.146). Neste projeto, o conteúdo mediador, tal como se lhe refere Moura (idem), é ensino de matemática. A opção por esta área de conhecimento deve-se ao fato que a matemática, no âmbito da Educação de Infância, nem sempre ter recebido investimentos no que se refere à formação docente, quer das políticas públicas, quer dos próprios educadores. Para além disso, há, também, uma visão equivocada, e cujo equívoco importa desmontar, segundo o qual, o conhecimento matemático pertence a uma minoria, cujo acesso requer elaborados esquemas intelectuais e, também, no fato de, com frequência, as metodologias utilizadas na aprendizagem da matemática desconsiderarem o papel do lúdico e do brincar como principal atividade do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, e numa primeira fase, foram realizados trinta encontros com os educadores da creche, ao longo de quinze meses. A dinâmica formativa da pesquisa foi composta por quatro momentos interdependentes. Um deles, relacionado com o estudo e discussão dos referenciais teórico-metodológicos, outro, dedicado à elaboração e discussão de atividades de ensino. A formulação da proposta curricular de matemática configurou um terceiro momento e, por fim, o momento destinado à conclusão do portfolio reflexivo.

Os encontros, em sua maioria, foram gravados em áudio e transcritos de acordo com os critérios para este tipo de atividade. Também foram produzidos pela pesquisadora, no decorrer da investigação, dois relatórios e o caderno de campo. Todavia, este estudo foca, particularmente, o momento que se refere à fase final do processo de construção do portfolio reflexivo, da autoria de cinco[4] dos educadores participantes, com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca dos seus processos de aprendizagem e das condições em que ocorreram.

3. **Análise de conteúdo- apresentação e discussão dos resultados**

A análise de conteúdo dos porfolios realizou-se a partir de um modelo epistemológico, no qual, o discurso se apresenta como manifestação do conhecimento de quem o produz, em duas dimensões, a implícita (episteme) e a explícita (logos). Dessa forma, a análise procurou considerar, por meio da linguagem, os significados atribuídos pelos

[3] Grifos no original.
[4] Trata-se de uma amostra construída aleatoriamente.

seus autores aos contextos de formação, envolvendo os contextos organizacional, operacional e conceitual. Dados os limites deste trabalho estaremos tratando especificamente dos contextos operacional e conceitual.

O contexto operacional inclui, basicamente, o projeto formativo, destacando em sua dinâmica as estratégias de formação e os indicadores de mudança no processo de ensinar e de aprender. Assim, em relação à *dinâmica formativa*, foi possível identificar em todos os portfolios o reconhecimento de uma lógica que leva em consideração *o papel de mediação do grupo* e a *preocupação com a inovação educacional* na área de matemática para a infância. De uma forma mais genérica ou mais teórica todos os educadores[5] se referem a essa questão:

> "Nos Grupos de Estudo temos realizado discussões bastante pertinentes sobre como organizar o ensino de matemática nessa etapa de ensino, além, é claro, de podermos discutir entre as atividades que realmente levam a criança a se apropriar do movimento de construção dos conhecimentos sociais" (educador CA).[6]

Por sua vez, a educadora LA expressa como, na prática, essa dinâmica se efetivou: "Vimos e ouvimos histórias de situações – problemas e também pudemos mostrar e relatar as nossas (…) teve apresentação de duplas ou de cada um sobre sua turma." Nesse movimento de discutir sobre a prática surgiram questões, como as apresentadas por JÁ, quando questiona: "Por que o conhecimento matemático nos foi ensinado errado? Por que o processo se perdeu ficando apenas o produto? Quem inventou os números com olhinhos? E a história virtual…é realmente necessária? [*sic*]". Esse estado de inquietação, (des)encadeador da reflexão, foi uma constante, tendo sido também percebido por outros educadores, por exemplo CA, que a esse respeito escreveu:

> "A cada encontro observo que eu e outros colegas temos procurado tirar as dúvidas que nos acompanham na hora de elaborar determinada atividade voltada à matemática. O exercício de planejar nossas ações, de buscar informações junto a outros parceiros, de pesquisar, tem feito com que muitos de nós mantenhamos uma nova relação com a forma de organizar o ensino para a faixa etária com a qual lidamos".

Nesse sentido, fica clara a compreensão, por parte destes educadores, de uma dinâmica formativa que privilegia situações de reflexão sobre a ação e, também, para a ação, procurando articular as dimensões retro e proativas. E, ficam também explícitas as mudanças de concepção sobre a organização do ensino que, o exercício de *elaborar* atividades, *discuti-las* em grupo, *desenvolvê-las* com as crianças e *sistematizá-las* em um projeto, torna possíveis. O entendimento da importância do papel do grupo é apresentado por todos os educadores, constituindo forte evidência de que as dinâmicas formativas precisam de considerar a *dimensão coletiva* presente no movimento de aprendizagem docente. Outro fator, nesse sentido, refere-se ao *papel da afetividade* na constituição do grupo. Afetividade, explícita pela educadora LÊ que, em seu portfolio[7],

[5] Com o objetivo de preservar a identidade, os educadores serão identificados por uma sigla: LA, JÀ, LÊ, CA e LI.
[6] Nas citações, provenientes dos portfólios, respeitar-se-á a escrita original e literal dos textos produzidos pelos educadores. Em casos nos quais a escrita possa gerar alguma dúvida, utilizar-se-á, no final da citação, a expressão *sic* para ratificar tal informação.
[7] O portfolio dessa educadora valeu-se de outras linguagens além da escrita, razão pela qual seu portfolio foi apresentado em uma caixa contendo uma história e os vários objetos necessários para a sua "contação" com as crianças.

valendo-se do registro literário, escreve uma história que sintetiza as relações afetivas vivenciadas pelo grupo ao longo do desenvolvimento do projeto:

> "Era uma vez um grupo de educadores que trabalhava numa creche muito linda. Essa creche ficava num bosque cheio de árvores, flores e pássaros. Esses educadores estavam muito felizes...Sabem por quê?
> Eles estavam fazendo um curso de matemática!
> Puxa!! Mas a matemática é um bicho de sete cabeças, às vezes dá um medo danado. Mas eles eram um grupo muito animado, e a professora apresentava sempre os desafios como algo possível de ser superado. Além do mais, é uma professora muito, muito inteligente. Sabem que, apesar de todo esse clima de motivação, tinha dias em que a Bruxa da Dúvida aparecia e o Bicho de Sete Cabeças ficava mais poderoso. Mas o caos não se instalava, porque a professora mostrava sempre que a Bruxa era nossa aliada, sempre que ela surgia as nossas limitações diminuíam e o mais incrível é que o Bicho de Sete Cabeças perdia sua força. É verdade, a cada dúvida solucionada, ele se apresentava mais amigo, mais companheiro. Até que um dia, a Bruxa convidou a todos desse grupo para buscarem, na caixinha mágica, uma surpresa.
> Oba! Oba! Oba! Quanta coisa legal! Achamos barbantes e canos e saímos medindo distâncias e brincando muito de saltar. Começamos a medir árvores, estradinhas, o pé do amigo etc. Depois brincamos com peixinhos e conchinhas. Usamos também bichinhos e pedrinhas.
> Que gostoso! Quantas descobertas!
> Sabem, essa história continua no próximo ano, com o 2º capítulo.
> Aguardem!
> Beijos! Beijos!"

As metáforas utilizadas pela educadora nessa história constituem uma possibilidade de análise de seu pensamento, como nos propõe Marcelo Garcia (1999). Assim, usando a linguagem metafórica, a educadora LÊ apresenta, de forma bastante compreensível, não apenas o papel do grupo como sujeito coletivo que enfrenta os desafios de uma área de conhecimento pouco conhecida, a matemática, mas também o papel que atribui à mediação da pesquisadora-formadora, como alguém que, além de apresentar os desafios apresenta as possibilidades de superá-los. Há, nesse sentido, um aspecto bastante interessante apresentado por LÊ que diz respeito ao movimento do grupo frente ao conceito de dúvida que, de "inimiga" se vai transformando em "aliada".

No caso desta professora, o uso da metáfora, em forma e conteúdo, na produção do portfolio, destaca-se, ainda, pela compreensão de que o texto, com suas propriedades de coesão, coerência e intertextualidade, não se restringe à manifestação escrita. Tais propriedades podem ser percebidas na materialidade de uma caixa com uma história e objetos para sua contação.

A compreensão do planejamento no âmbito da organização do ensino também é apontada como uma das contribuições mais relevantes no processo de aprendizagem que, no momento, estão vivenciando. A educadora LA, nesse sentido, nos apresenta o seu movimento de aprendizagem no qual destaca a mudança de postura na condução da resolução de uma situação-problema:

> "Alguns anos atrás, mais de 10 eu acho, quando fiz pela primeira vez o uso da história do Kikiô achei fantástico e precisei de uns três encontros sobre o assunto

> para que a turma chegasse à conclusão do problema. Mas ainda assim eu utilizava muito de "por quês" para indagar minha turma. O tempo passou e já fiz uso dessa história e de outras, várias vezes, e foi diferente, pois eu já respondia com mais clareza às perguntas da minha turma e, assim, tranquilizava a criança e ela conseguia alcançar o seu raciocínio mais rápido. Com as aulas de matemática pude aprender isso, que o professor estando preparado e com seu planejamento feito, ele consegue formar e se apropriar do que está ensinando para repassar com clareza e confiança para sua turma [*sic*]"**.**

Essa clareza e confiança de que nos fala a educadora LA encontra-se diretamente relacionada com a questão da *intencionalidade educativa* da atividade matemática. Há que se estabelecer uma didática que possibilite o compartilhamento de significados, que a ação de ensinar e aprender se constitua em uma necessidade, que se dê de forma lúdica, que os sujeitos sejam sujeitos de sua ação e não sujeitados a ela. Assim, a apropriação do conhecimento matemático necessita da mediação de um parceiro mais capaz e de uma mediação de qualidade, da melhor qualidade (Rios, 2001). Isso torna possível, de fato, que o conhecimento seja patrimônio constitutivo da cultura, que possibilita aos Homens viverem o seu processo de humanização, constituindo o gênero humano, tomando para si o conhecimento produzido pelas gerações anteriores que, mais tarde, deixarão como legado às gerações vindouras.

4. Contexto conceitual

A categoria *contexto conceitual* relaciona-se mais diretamente com os indicadores que apresentam dados sobre o referencial teórico utilizado, os *conceitos matemáticos* e as *concepções de formação docente*, ou seja, aspectos relacionados com o conhecimento profissional dos professores. Nos cinco portfolios analisados, é evidente em todos eles a preocupação dos educadores em manifestar sua compreensão sobre o processo de formação vivenciado.

A compreensão da formação em serviço como possibilidade de aprendizagem é defendida pela educadora LI que, a esse respeito, afirma: "Fazer uma série de estudos num grupo de matemática, creio que viria elucidar alguns conceitos não aprendidos na infância e nem no magistério para que, assim, compreendendo-os eu os ensinasse adequadamente às crianças." Isso remete-nos para o princípio de inacabamento (Sá-Chaves, 2004), no qual se entende que a ideia de formar é sempre um verbo conjugado no gerúndio, ou seja, dá à ação um sentido dinâmico e continuado.

Desse modo, a vivência de um projeto de pesquisa colaborativa possibilita ao professor uma mais profunda compreensão sobre o conceito de formação, como expressa o educador CA: "...vale dizer que neste portfolio procurei retratar fragmentos do 'movimento de aprendizagem' que venho adquirindo a partir de minha participação no Projeto de Formação de Professores para o trabalho com a linguagem matemática" e continua mais adiante, "O referencial teórico que fundamenta esse nosso Projeto de Formação de Professores e que, portanto, está sempre presente nas discussões promovidas nos nossos grupos é o da Atividade Orientadora de Ensino." Esse discurso evidencia que a formação se relaciona com o movimento de aprendizagem, possível no âmbito de um projeto de formação, que é assumido pelo educador, no sentido de pertença e, sobretudo, na dinâmica coletiva. Essa compreensão manifestada por esse educador aproxima-se do conceito de formação defendido por Araujo, (2003):

> "como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho – o **ensino** – no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho – a **atividade** – na qual está subjacente o ensinar" [8](p.15).

A compreensão da formação como processo inacabado é apresentada por outra educadora quando destaca que "é importante que todos os educadores pensem no seu próprio processo de educação e vejam se não é preciso aprender de novo. Ou aprender realmente" (LI). Assim, esta educadora indica a necessidade do compromisso de auto-implicação do sujeito em seu processo formativo. Ideia também defendida pela educadora LE para quem "O professor não é um profissional que está 'pronto', com sua formação já concluída. É ao longo de sua atuação, através de suas vivências e experiências que se dará sua formação".

Apesar de indicar o entendimento da formação ao longo da carreira, esse discurso acentua também o seu caráter empírico. Compreensão fortemente presente nas políticas públicas e, também, na maioria dos professores, revelando, na verdade, uma compreensão de que se aprende a partir da prática. Essa concepção é preconizada pela lógica formal tradicional da racionalidade técnica, cujo sinônimo próximo seria o da lógica do saber–fazer, ou seja, uma aprendizagem conformada na técnica. E, nesta concepção de *saber fazer*, o indivíduo é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem. A educadora LI parece perceber as limitações desse modelo de formação ao expor sua experiência: "a idéia de receber o ensino [*sic*] e aplicá-lo bem foi o que me motivou a participar deste estudo, mas algumas idéias mudaram..." E quais foram essas mudanças? Segundo a educadora, referem-se à compreensão da educação como "compartilhamento do conhecimento até então construído e em constante transformação com as crianças, os educadores, com os pais, com todos!" Esta afirmação da educadora JA aponta para a superação de uma perspetiva tecnicista e imediatista de educação para percebê-la, conforme Sá-Chaves (2005), como mediada, compreendendo, além do mais, que "os coletivos que interagem sempre desencadeiam e constituem fonte de novas perspectivas, de outras alternativas e novas possibilidades potenciadoras de um efeito multiplicador" (p.8). Daí, que a qualidade da educação esteja fortemente vinculada à qualidade da mediação.

Os portfolios revelam, em sua maioria, a compreensão sobre o referencial teórico-metodológico utilizado no projeto de pesquisa-formação desenvolvido, remetendo-nos, particularmente, para o desenvolvimento profissional e pessoal. Um desses aspectos refere-se à dimensão do conhecimento matemático, que Shulman (1986) intitula *conhecimento de conteúdo,* ou seja, o conhecimento da área científica na qual se inscreve. Para a educadora LI, no desenvolvimento do projeto, foi possível rever algumas concepções: "uma dessas idéias é a compreensão da matemática como uma invenção humana e não dos livros didáticos! [*sic*]". Sentimento compartilhado pelo educador CA para quem "(…) além de ver a matemática como um bicho de sete cabeças, há também a possibilidade de a vermos com outros olhos, ou seja, com o entendimento de que ela é uma construção social, humana [*sic*]." Em um outro momento do portfolio retoma essa idéia, completando-a: "Para compreender, para melhor intervir na sua realidade e para satisfazer muitas de suas necessidades, o homem

[8] Grifos no original.

começou a criar muitos instrumentos, organizando cada vez mais seus conhecimentos. Foi, então, que surgiu a linguagem matemática"**.** Isso significou, para esses educadores, compreender que:

> "A matemática, como produto das necessidades humanas, insere-se no conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados de modo a permitir a integração dos sujeitos para lhes possibilitar o desenvolvimento pleno como indivíduo, que de posse de instrumentos simbólicos estará potencializado e capacitado para permitir o desenvolvimento do colectivo" (Moura, 2007, p. 44).

Na organização do ensino, e tendo ainda Shulman como referência, entram outras dimensões do conhecimento, que não apenas o de conteúdo, incluindo -se, para além das já citadas, o *conhecimento dos aprendentes.* A reflexão da educadora LÊ corrobora esse entendimento:

> "(…) o grupo percebeu, nesse processo, que além do conhecimento de matemática sobre os diversos conteúdos tratados no curso, existem muitas questões para se observar e avaliar para a montagem desse currículo, tais como:
> - Compreender o pensamento da criança em movimento (medir distâncias com barbantes ou cabos, antes de apresentar a unidade padrão).
> - Oferecer possibilidades para que a criança busque soluções para as questões de matemática, sempre vivenciando o processo (através do próprio corpo ou de objetos).
> -Partir sempre de possibilidades ou atividades concretas para a compreensão de conceitos matemáticos. (Brincar com peixinhos e conchas, compreendendo a correspondência)
> -Espaço de debates para levantar hipóteses [*sic*]".

De um modo geral, poder-se-ia dizer que a educadora LÊ, neste seu registro, apresenta as diferentes dimensões definidas por Shulman (1986) ao tratar do conhecimento profissional, das quais se destacam: o *conhecimento do curriculum*, o *conhecimento pedagógico geral* e o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Pode-se dizer que se trata de um conhecimento que, na sua multidimensionalidade, vem sendo apropriado pelo grupo o que permite à educadora lançar-se num movimento reflexivo sobre o processo de conhecimento. Em seu portfolio utiliza, além da linguagem verbal escrita, a linguagem metafórica e para dissertar sobre a aquisição do conhecimento, vale-se de um brinquedo conhecido como "mola"[9]:

Tal como refere, a aquisição de conhecimento pode ser comparada a uma mola, possuidora de características como a flexibilidade, que permite a sua expansão; o formato espiralado que lhe confere movimento; a dimensão lúdica, que possibilita uma interação prazerosa entre o sujeito e o objeto. Assim se expressa a educadora LÊ sobre como deve ser a aquisição do conhecimento:

> "-Flexível – com capacidade de expansão, portanto a capacidade de usar recursos ou conhecimentos anteriores para a solução de problemas atuais.
> Espiralada- este, portanto, é o movimento do conhecimento, o que demanda do educador muita observação e sempre propostas para vencer desafios e limites.

[9] É um brinquedo confeccionado em PVC em formato de mola, bastante flexível e colorido. Com ele as crianças costumam brincar segurando cada extremidade em uma das mãos, fazendo movimentos aleatórios.

> Lúdica – deve fazer sempre parte do processo de aquisição de conhecimentos matemáticos" [*sic*].

Ao se considerar a metáfora como uma linguagem em outro registro pela qual é possível interpretar a realidade e expressar essa interpretação, considera-se que ela é uma forma pela qual o pensamento se expressa. Marcelo Garcia (1999), ao discutir a análise do pensamento através das metáforas, argumenta que seu uso permite "averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e a sua relação com o contexto no qual adquire significado", (p.159). Nesse sentido, poder-se-ia sugerir que o exposto pela professora em seu portfolio ao se referir aos aspectos de flexibilidade, espiralação, e ludicidade do brinquedo mola, revela sua teoria implícita sobre o processo de aprendizagem, que deveria ser marcado por características fundantes como a resiliência, a expansividade e o envolvimento. Essa discussão torna-se extremamente relevante ao se considerar que ela pode não apenas ser o ponto de partida para uma mudança, como, sobretudo, indicar uma mudança.

5. Para não acabar

Como toda pesquisa esta também apresenta as suas limitações. Considera-se relevante apresentá-las por duas razões principais. A primeira relaciona-se com o rigor e a ética indispensáveis em toda pesquisa, procurando clarificar os seus equívocos sejam eles relativos aos procedimentos ou aos conteúdos. (Re)conhecer as limitações é, assim, uma evidência desse rigor e ética, uma vez, que se parte do pressuposto que os equívocos não são deliberados. Ou seja, as limitações deste estudo só foram possíveis de ser melhor compreendidas exatamente na sua fase final. São, todavia, contribuições importantes, razão pela qual são apresentadas, com o objetivo de que, uma vez compreendidas, poderem ser superadas em estudos futuros.

Assim, no estudo sobre portfolios reflexivos não foi possível realizar uma análise diacrônica da aprendizagem e desenvolvimento profissional, localizando temporalmente os discursos dos professores. Poder-se-ia dizer que a análise diacrônica se limitou à lógica de organização do próprio portfolio.

Outra limitação percebida diz respeito à impossibilidade de se fazer a mediação dos portfolios durante a sua produção. Não foi possível acompanhar e dar o retorno, em tempo útil, aos educadores. Esse acompanhamento foi dificultado pelas próprias condições objetivas de produção do portfolio que, nem sempre, permitiram estar juntos. Nesse sentido, esse acompanhamento sistemático deu-se algumas vezes ao nível coletivo e, apenas, uma vez ao nível individual, o que reforça a consciência do papel primordial do pesquisador como mediador quando se adota a metodologia do uso dos portfolios reflexivos na formação docente.

Não obstante as limitações apontadas, o uso dos portfolios reflexivos na aprendizagem docente revelou-se, neste estudo, como possibilidade efetiva de tornar visível o que normalmente é invisível. No caso, o pensamento do professor em seu processo de constituição. Essa característica de visibilidade que a produção do portfolio possui permite ao pesquisador acessar ao pensamento do professor através das diferentes linguagens que seu autor utiliza. A natureza narrativa do portfolio reflexivo evidencia não apenas o dizível, mas, também o indizível, viabilizando o contato com significados e sentidos que, em situações comuns de formação, não seria possível capturar. Isso, se

torna possível, sobretudo, pelos níveis de criatividade e originalidade de cada portfolio e pelo modo como seus autores constroem suas narrativas.

Todavia, para além dessas características de visibilidade e viabilidade de acesso aos processos formativos, cumpre ressaltar outra, que se refere à lógica dialética entre processo e produto. A produção do portfolio representou para esses educadores, ao mesmo tempo, a possibilidade de, ao produzir o seu portfolio, se produzirem a si mesmos, num processo semelhante ao que se dá com a narrativa na qual, "o narrador, narrando, se narra**.**" (Sá-Chaves, 2004, p.24). Isso nos remete para a unidade epistemológica entre forma e conteúdo, percebida nestas produções pelo modo como os educadores refletiram e apresentaram seus processos de aprendizagem da docência. Nesse sentido, a própria forma do portfolio é conteúdo, do mesmo jeito que os conteúdos apresentados são também uma forma de revelar a aprendizagem realizada.

A satisfação pela autoria do portfolio pode ser sentida aquando da sua entrega para atravessar o oceano e ficar um longo período em Portugal, satisfação aumentada e acompanhada de alegria quando o recebem de volta, tempos depois. Aqui reside uma contribuição deste estudo, que releva a necessidade de produção do portfolio. Os portfolios reflexivos, em formação contínua, precisam de estabelecer relação entre o seu significado social, normalmente apresentado pela pessoa do formador/pesquisador e o sentido pessoal atribuído pelo sujeito que o produz.

A defesa do uso do portfolio reflexivo no processo de formação inicial já está mais do que argumentada e suas vantagens em relação a outros instrumentos parece bastante compreendida. Entretanto, este estudo permite sustentar que o seu uso na formação contínua pode ser ainda mais potencializado. O primeiro argumento nessa direção é porque a produção do portfolio não está, neste caso, condicionada por nenhuma atribuição de conceito avaliativo. Daí, sua produção ser motivada, principalmente, pelo (re)conhecimento de seu valor como instrumento formativo. No caso desses educadores o que os motivou na elaboração de seus portfolios não foi apenas a pertença a um grupo de pesquisa-formação, mas sobretudo a possibilidade de se auto-implicarem e debruçarem crítico-reflexivamente sobre seu próprio processo de formação. Nesse sentido, a produção do portfolio representou não apenas um momento de sistematização das aprendizagens ocorridas ao longo do projeto, mas sim a própria aprendizagem.

Referências bibliográficas

Araujo, E. S. (2003). *Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública***.** (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

García, C M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Kopnin, P. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Leontiev, A. (s.d). *Linguagem e Razão Humana*. Portugal: Editorial Presença.

Moura, M. O. (coord) (1996). *Controle da variação de quantidades*. Atividades de ensino. Universidade de São Paulo.

Moura, M. O. (2007). Matemática na Infância. Em M. R. Migueis, & M. G. Azevedo (Orgs.), *Educação Matemática na Infância. Abordagens e Desafios*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didácticos. Supervisão. 4ª edição (2009).
Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
Shulman, L. (1986.) Those who understand: knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15 (2).
Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
Vygotski, L.S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

A DIMENSÃO DA REFLEXÃO COMO INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Maria Bento[1], Fátima Pereira[2]

FPCEUP
pdce12011@fpce.up.pt[1], fpereira@fpce.up.pt[2]

Resumo

Apresenta-se um estudo de doutoramento em Ciências da Educação sobre a importância da reflexão como investigação na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no estágio pedagógico, após as mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha. Realiza-se um estudo de caso, numa instituição de formação inicial de professores, focando os Mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e em Ensino do 1º e do 2º CEB, e pretende-se identificar práticas de reflexão em estágio e compreender a forma como se constituem em dispositivo de investigação e de desenvolvimento profissional.
Os estágios pedagógicos são considerados, tanto por autores como por estudantes, como fundamentais na formação (cf. Galveias, 2008; Caires, 2006). É um momento em que os estudantes mobilizam os conhecimentos adquiridos na componente teórica para contextos reais. É, por isso, "a fase ideal de investimento no crescimento pessoal, implicando a alteração de atitudes de comportamentos de modo consciente com o objectivo de alcançar etapas mais elevadas de realização pessoal" (Matiz e Lopes, 2009: 1418).
Para a recolha e análise de dados recorre-se à análise de documentos de caracterização do currículo e das dinâmicas formativas, ao focus group a estudantes estagiários e a professores recém–formados, a entrevistas semi-estruturadas a estudantes estagiários, a professores recém-formados, a professores cooperantes e professores supervisores, e respetiva análise de conteúdo.
Na comunicação serão apresentados dados relativos à análise dos focus group e à análise de documentos.
Esperamos conhecer as perspetivas dos participantes relativamente ao desenvolvimento destas capacidades na formação inicial e a sua implicação nas práticas e identificar nos documentos informação esclarecedora do lugar da reflexão como investigação na profissionalização dos professores do 1º CEB.

CONSTRUIR SABERES PARA DOIS CICLOS DE ENSINO: A PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cristina Mesquita[1], Maria José Rodrigues[2], Maria Do Céu Ribeiro[3]

Instituto Politécnico de Bragança
cmmgp@ipb.pt[1], mrodrigues@ipb.pt[2], ceu@ipb.pt[3]

Resumo

O estudo que se apresenta tem como objetivo principal conhecer as perceções dos formandos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o seu processo formativo. Pretende-se compreender a forma como os alunos interpretam um modelo formativo para dois ciclos de ensino e as competências que construíram ao longo do processo. De forma mais abrangente o estudo procura refletir sobre o impacto que a reorganização da formação de professores teve a partir da implementação do Decreto-Lei 43/2007 (de 22 de fevereiro) que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

O estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, que utiliza a entrevista semiestruturada, a seis alunos, para a recolha de dados e a análise de conteúdo para a análise. Foram, também, analisados de forma interpretativa os Relatórios de Estágio dos mesmos formandos, para averiguar as competências construídas e a forma como articularam os saberes na prática.

Os resultados obtidos mostram as percepções dos formandos acerca deste modelo de formação e a forma como eles pensam ter articulado as suas práticas nos dois níveis de ensino, por outro lado evidenciam alguns dos constrangimentos que sentiram com este novo modelo de formação.

A perceção dos alunos é importante para sustentar a discussão em torno da qualidade deste modelo de formação. Consideramos, por isso, que este estudo pode contribuir como reflexão em torno do modelo de formação no sentido de garantir e assegurar uma maior qualidade e ao mesmo tempo apoiar os alunos de forma mais consciente no seu processo de aprendizagem e autonomização.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PORQUE TORNAR A ESCOLA UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO?

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Email: lucrecio.sa@gmail.com

Resumo

No Brasil atualmente a busca por uma educação de qualidade tem como mola propulsora políticas públicas para valorização das relações entre escolas e universidades. Assim, se têm buscado superar a desvalorização da carreira docente investindo em projetos e programas de formação de professores na dimensão inicial e continuada, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), o Programa de Formação Continuada (CONTINUUM), a criação dos Laboratórios Interdisciplinares nas IES (LIFE), e, especialmente, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Num contexto histórico de defasagem da educação, a região Nordeste e, mais especificamente, o Rio Grande do Norte (RN) têm empreendido grandes esforços para reverter os índices referentes à educação, os quais demonstram um baixo desempenho em relação ao país, se for considerado como parâmetro o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, além da defasagem de aprendizagem verificada no contexto escolar, insere-se na problemática da qualidade da Educação Superior, de modo geral, e, em particular, a desvalorização da carreira docente tanto no que diz respeito ao status financeiro quanto ao status social. Assim, as licenciaturas abrigam, em sua maioria, discentes de classes menos favorecidas, que necessitam de incentivos, inclusive financeiros para permanecer nesses cursos. Ademais, os cursos são eminentemente teóricos, tornando lacunar a consolidação dos conhecimentos didático-pedagógicos. Neste incentivo para uso da escola como espaço formativo muitas das ações realizadas nas perspectivas curriculares das licenciaturas se limitam a intervenções em sala de aula nos espaços escolares. Nesse sentido, apesar do planejamento ter como sustentação basilar os estudos etnográficos constantes e os referenciais legais, gerais e específicos de cada área (LDB, PCN, DCN, PCNEM, OCN), é possível dizer que essas ações não conseguem se firmar no sentido de dar conta de uma formação mais ampla, humanística e interdisciplinar tanto para professores quanto para estudantes. Nesse sentido, as experiências vivenciadas aliadas aos estudos teóricos não conseguem contribuir efetivamente para dirimir a histórica dicotomia entre teoria e prática. Busco neste trabalho questionar as estratégias de ensino e aprendizagem na Universidade e na Escola como espaço para formação de professores. Uma pergunta basilar é, como as ações no âmbito da formação de professores podem ser elaboradas de acordo com os pressupostos da aprendizagem significativa e visando a auxiliar à produção de conhecimento? Penso que a inserção de licenciandos em formação inicial no espaço escolar deve, ainda, contemplar atividades de participação na dinâmica da vida escolar, da sala de aula à gestão, das reuniões pedagógicas aos conselhos de classe, com intuito de envolver os licenciandos nas diversas dimensões que permeiam a docência, inclusive contribuindo para a criação, reformulação, discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com os sujeitos do espaço em que estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Superior; Educação Básica; Docência; Formação Inicial; Formação Continuada.

1. Formação de Professores... Início da problemática

No Brasil o debate sobre formação de professores ganhou relevância particular a partir do início dos anos 80 do século XX, mobilizando pesquisadores e propiciando discussões interdisciplinares. No final dos anos 1990, muitas das instituições de ensino superior no Brasil problematizaram os cursos de formação, questionando principalmente os componentes curriculares em cada área de formação, haja vista que as licenciaturas se faziam dentro de uma estrutura curricular bacharelesca. E, não podemos ignorar que foi somente após grandes debates, que a escola, a partir dos anos 2000, se tornou espaço para a prática docente, na formação inicial de professores. A escola, neste início do Século XXI, no bojo deste movimento nacional pela consolidação das licenciaturas, surge como perspectiva para tal reformulação curricular, como uma reformatação produtiva dos modelos ancorados no passado. Assim, a escola se torna para as IES um complexo fenômeno, uma vez que torná-la também espaço para formação de novos profissionais da educação, não é tão simples quanto parece: uma vez que não se trata apenas de discutir se o espaço escolar, presta-se ou não à formação de professores; mas, sobretudo poder integrá-lo, de maneira natural e significativa, ao *modus vivendis*, da cultura universitária, e formativa de sujeitos sociais, políticos e conscientes de seu papel social.

Muitas das práticas atuais de uso da escola como espaço de formação, tem percebido o espaço escolar, apenas como espaço de experimentação, treinamento de práticas e problematização de metodologias de ensino. A didática tem sido, nessa perspectiva o grande baluarte para os cursos de formação. De modo que, nos estágios supervisionados há um destaque para os projetos que são elaborados com o objetivo de propor estratégias de ensino-aprendizagem. Esse mesmo objetivo tem sido frequentemente utilizado por outros projetos de formação que são ancorados no seio da universidade e se fazem como ações no chão da escola, a exemplo do PIBID. Todos esses esforços são significativos e devem ser considerados, mas é preciso considerar que o campo de formação de professores também deve ter outros horizontes, mais amplos. É sobre isso que versa este trabalho. As considerações que teço, ao longo desse texto, se fazem como um esforço de se poder pensar outras estratégias de formação, outros objetivos, para além dos processos de ensino-aprendizagem nas salas de aulas das escolas. Ensejo várias reflexões que fui cravando a partir de minhas experiências como professor formador nos Estágios Supervisionados de Formação de Professores na UFRN.

Pensando na formação de professores que se integre a uma cultura escolar, é necessário desenvolver algumas reflexões, que de certa forma, exteriorize o ideal de professor que se deseja alcançar,

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra toda forma de discriminação, contra dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura. Sou professor a favor da esperança que anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo

> ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amorfinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai da minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1997, p. 115-167).

Como podemos observar nas palavras de Paulo Freire, a atuação do professor é, sobretudo, uma atuação que se deve fazer politizada. O professor além de ensinar, precisa ter consciência da sua função enquanto agente de transformação social, por que ninguém educa para nada. Nesse sentido é preciso que tenhamos em mente os postulados políticos, os pressupostos ideológicos, a conjuntura sócio-histórica em que estamos inseridos. È preciso que tenhamos em mente que a educação vai muito além da escola e das IES formadoras de profissionais; a educação é um processo sistemático e contínuo que deve ser tomado como referente para a vida. È preciso conceber estratégias formativas que possibilitem a superação da tão falada distância existente entre os saberes teóricos-epistemológicos e a vida prática que se faz no cotidiano.

A definição dos termos capazes de viabilizar uma formação significativa na escola de massa exige que se revejam as inerências da atividade do pensar. O que a escola faz? reproduz saberes, produz conhecimento, induz a quê tipos de comportamentos e atitudes? Seguindo os postulados de Kant (2002), é muito fácil afirmar que nós temos um sistema educativo que não educa, mas aliena. No sentido que não desenvolve a autonomia dos sujeitos, mas a condiciona ao *modus operandi* de uma sociedade rica em desenvolvimento tecnológico, mas pobre em sentido moral. A formação de professores exige para os formadores, que se possa mensurar com pesos e medidas diversas o que é importante desenvolver enquanto saber escolar. Quais são os saberes que devem ser implementados na escola de educação básica por um profissional que tem como profissão educar pessoas? O que é significativo para os jovens estudarem? Como transformar o conhecimento a partir da informação, dos saberes que já foram pensados? Como fazer que os jovens entendam que a educação é um processo imensamente significativo para o aperfeiçoamento moral, espiritual e material? Como fazer entender que a educação deve ser um processo contínuo e ininterrupto? Como fazer com que o professor entenda que este saber que ele ministra na escola não educa? Por que as metodologias não permitem pensar... não permitem criar, não permite a liberdade...

2. Formação de Professores... Postulados teóricos

No campo de formação de professores é preciso que se analise as estratégias formais, enfocando qual o sentido e o caráter problemático da educação em uma escola de massa, traçando objetivos, limites, e justificando a necessidade de uma prática que seja formativa, com o mesmo significado que pensou Adorno (Bildung). È preciso que nós formadores, possamos analisar constantemente as questões inerentes ao ensino, tanto do ponto de vista dos conteúdos programáticos, como em relação aos aspectos formais da aprendizagem significativa. Mas, é preciso também que nós possamos desenvolver nos cursos de licenciatura, junto aos alunos em formação inicial, a perspectiva de problematização político-pedagógica. A fim de que os professores se

conscientizem de que a escola é um espaço que pode ser usado para se fazer política, ou politizar os não politizados.

O iluminismo, tanto na perspectiva kantiana e fichtiana, entre outros, concebia o projeto de educação global da humanidade na direção do aperfeiçoamento da natureza humana, entendida como razão e liberdade. Como observa Rodrigo (2009), esse projeto não deve ser confundido com qualquer proposta de educação de massas; este último é um desafio tipicamente contemporâneo, com o qual os filósofos iluministas não se defrontaram no século XVIII.

> Ainda assim, não resta dúvida de que o ideal iluminista, embora submetido a toda sorte de avaliação crítica, nuca foi, a rigor, abandonado. Ao contrário, nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequente sua superação e atualização nos discursos sobre o vir-a-ser da educação [...] (RODRIGO, 2009, p. 19)

Kant, um dos mais ilustres representantes do pensamento iluminista, concebia como menoridade do homem "a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo" (2005, p.63). A maioridade, no sentido que nos diz Kant, refere-se à capacidade de autonomia intelectual. Numa perspectiva de democratização de acesso ao saber atualmente, muitos julgam que a Universidade pode contribuir, dentro dos limites que lhes são inerentes, para uma saída da menoridade nesta época de massificação da instrução. Mas, a tradição tem seu peso e não é tão simples superar a ambiguidade da relação entre educação e democratização.

A resistência de muitos professores que atuam nas licenciaturas à democratização do saber, tem sido justificada por meio de vários argumentos, alguns deles gozando de amplo consenso. Existe o receio de que os conhecimentos de suas áreas específicas, como matemática, química, filosofia, física, etc. só possam ser ensinados na escola de educação básica à custa de uma inevitável perda de qualidade e profundidade. Esse argumento é tão fortemente evidenciado que na prática, os saberes disciplinares são tratados de maneira enciclopédica, havendo o apelo para uma divulgação do que já foi pensado. Algumas estratégias de ensino inovadoras buscam combater esse processo. Mas, somente isso não é suficiente para o desenvolvimento de uma educação significativa.

Os desafios postos pela escola de massa tornam necessários não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino, de escola, de professor. A noção de ensino precisa perder a centralidade. A educação escolar precisa deixar de gravitar em torno dos saberes formais. Obviamente essas constatações trazem implícita uma crítica à própria escola, pois a ela competiria desenvolver as qualificações requeridas para o estudo de conhecimentos. Mas enfim, seja qual for a razão da escola existir, não podemos negar que ela é muito alheia aos sujeitos que dela se ocupam. É preciso que a escola vá além de investir na aquisição de conhecimentos, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir, etc. É preciso que nós tenhamos a escola e também a universidade, como campo de formação, como dotadas de valores educativos porque devem permitir não só adquirir

conhecimentos, mas também, por meio de tais conteúdos, aprender habilidades, métodos, atitudes de pesquisar a prática e desenvolver uma vida política através de modelos de racionalidade.

Assim, os cursos de licenciatura precisam ser organizados de modo que possam não apenas conceber uma proposta didática para conduzir o professor em formação inicial para o espaço da escola. Mas, considerar que a realidade perversa a ser enfrentada na escola de educação básica massificada, é sobretudo um espaço em que os processos educativos consistirão na aplicação dos sentidos das palavras para uma mobilização política, na tentativa de melhorar a sociedade, os modos de vidas individuais e coletivos. Desse modo, penso que os professores formadores, que atuam conduzindo e coordenando projetos de formação inicial e continuada para professores, através de ações que funcionam no interior das escolas, devem considerar o duplo aspecto: a relação com os conteúdos determinados pelos Documentos Oficiais do Ministério da Educação, bem como os procedimentos concernentes à aquisição crítica desses conteúdos; e também a autonomia, ou capacidade de conduzir-se por conta própria, com a possibilidade de conhecer o ambiente escolar, de pensá-lo, de problematizá-lo. No campo da formação de professores, essa autonomia em si mesmo, dificilmente poderá ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos. Mas, sobretudo com a vivência partilhada, uma vez que está aliada à apropriação de métodos individuais de acesso ao conhecimento; é preciso possibilitar que o licenciando conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros saberes por conta própria (Cf. KANT, 2002).

Portanto, penso que do ponto de vista formativo, a formação de professores deve perseguir, em termos gerais, uma dupla finalidade:

- Criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem;
- Promover a construção de uma atitude política, para a construção de pensar os espaços de formação, os seus objetivos político-pedagógicos, de modo que se consiga gradativamente dispersar mediações heterônomas, a fim de que cada um construa a si próprio, e suas próprias mediações.

3. Formação de Professores... O exercício dos papéis sociais

Esses postulados teóricos assumidos são indissociáveis num projeto educativo que tenha como horizonte a autonomia intelectual, tanto de formadores, quanto dos formandos, seja em qualquer nível de ensino. Observamos que, nos cursos de formação inicial, o licenciando não tem condições de alcançá-la de imediato, há necessidade de mediações; nessa etapa, a função do professor formador é principalmente de intermediário entre um saber especializado e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria. Contudo, o discurso mediador deve ter um caráter necessariamente transitório, sob pena de prolongar indefinidamente aquilo que Kant denominava de menoridade do homem, quer dizer, a incapacidade deste de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outra pessoa. (KANT, 2005, p. 63). Sendo assim, nos cursos de formação de professores, a didática deve ser exercitada na perspectiva de sua própria superação.

> ...La gran función de la inteligencia no es conocer y hacer ciencia, sino dirigir bien el comportamiento. Y uno de esso comportamientos, pero sólo uno, es hacer ciencia. Otros son crear una familia, intervenir en política, jugar al baloncesto, tener o no tener una religión, ganarse la vida, querer a alguien, viver en suma. Por eso, es normal que la sabiduría - el gran despleigue de la inteligencia - sea necessaria para todos, sae cual sea nuestra profesión, porque todos tenemos que tomar decisiones transcendentales en nuestras vidas...
> (MARINA, José Antonio. "El aprendizaje de la sabiduría". Editorial Ariel SA, Barcelona, 2009).

Isso me leva a inferir que a sabedoria não se confunde com a religião nem com a ciência, mas o modo individual, singular e autêntico com que se usa o pensamento, é ser autônomo. Freire (1997, p. 24), defende que ensinar pressupõe aprender, e defende que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e prática de ativismo". Seguindo esse pensamento, Nóvoa (1992) também observa que o aprendizado docente e a construção de específicos saberes profissionais passam por toda sua trajetória de vida. Ninguém se torna professor por acaso. E também não é sem razão que se simpatiza ou não com este ou aquele campo de saber. A formação inicial oferece instrumentos e deve preparar-los no caminho, abrindo horizontes para o exercício pertinente à docência. Mas é no trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola que efetivamente se configura o modo peculiar de se atuar, conferindo a identidade, que também se faz em movimento contínuo e inacabada.

Como observa Mário Sérgio Cortela (2011), de forma caricatural, mas não menos séria, toda pessoa, e sobretudo todo professor deveria fazer esta pergunta "quem sou eu?" seguindo esta linha de raciocínio, é preciso ter em mente que nossa relação de interferência como mundo se dá por intermédio da ação; entretanto, não é uma ação qualquer o que nos distingue, pois todos os animais tem ação. O que nos diferencia de fato, é nossa ação transformadora consciente, ou seja, que é reflexiva e se faz capaz de agir intencionalmente (e não instintivamente ou por reflexo condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que nos favoreça.

> Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos trabalho ou práxis; é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano (CORTELA, 2011, p. 37)

A escola é assim, um espaço de desenvolvimento de atitudes politizadas. O trabalho docente é, assim, o instrumento de intervenção sobre o mundo. Para Gomez (1998) a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem. Nesse aspecto um das funções do processo de socialização na escola é a formação do cidadão/â para sua intervenção na vida pública. A escola como espaço para formação de professores deve preparar os

licenciandos, deve provocar a compreensão de que enquanto formadores devem ter em si a perspectiva de desenvolver conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamentos que permitam viver, criticar e existir livremente na esfera pública e privada (da família). Características que são bem diferentes daquelas que requerem sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. Observo, nesse sentido, a partir de Gomez (1998) que um dos objetivos da tarefa educativa da escola obrigatória nas sociedades de massas deve ser provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos/as assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida e paralela à escola.

É preciso que as IES que formam professores tenham em mente que não se consegue a reconstrução dos conhecimentos dos licenciandos, nem exclusiva nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante a vivência de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagens partilhadas nos projetos, na construção de ações que requeiram novos modos de fazer e pensar em outros espaços. É preciso transformar a vida dos cursos de formação de professores e da escola, de modo que se possam vivenciar, em sintonia, intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura; que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Considerações finais

Este trabalho, se fez como ensaio teórico para refletir e provocar o debate sobre a reconstrução da ação nos Projetos de Formação Inicial e Continuada de Professores. Uma vez que a escola, como espaço de formação, exige não só que o professor coloque o aluno em contato com as aquisições e produções científicas e culturais da humanidade. A escola é um espaço complexo, no qual se desenvolvem cenários e modos de vida singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Nesse aspecto, a formação do professor precisa se basear prioritariamente na aprendizagem na prática, para a prática e a partir da prática. Assim, os professores formadores, mais experimentados devem lançar mão de procedimentos eficazes que requeiram a intervenção criativa e adaptada às circunstância singulares e mutantes da aula, da vida escolar (Cf. GOMEZ, 1998, p. 363).

Para Gomez, o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza a sua própria experiência. Assim, o conhecimento nunca é algo "puro", mas é alguma coisa contaminada pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Referência:

CORTELA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 1ª. Edição. SãoPaulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMEZ, A. I. Capítulo 1 – As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. Gimeno & GOMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. ROSA, Ernani F. da Fonseca. 4ª. Ed. Artmed, São Paulo, 1998.

GOMEZ, A. I. Capítulo 11 – A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno & GOMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. ROSA, Ernani F. da Fonseca. 4ª. Ed. Artmed, São Paulo, 1998.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?* (Aufklärung). I: textos seletos. 3ª. Ed. Petrópolis, Vozes 2005.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3a. Ed. Piracicaba: Ed. Unimep. 2002.

MARINA, José Antonio. *El aprendizaje de La sabiduría.: aprender a vivir/aprender a convivir.* Barcelona: Editorial Ariel S.A, 2009.

MATOS, Junot Cornélio. *A formação pedagógica dos professores de Filosofia: um debate, muitas vozes.* 1ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. António (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

RPDRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

Eixo Temático: Ideologias, Valores a Educação

EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL – NOTAS SOBRE O CONSERVADORISMO E A PRAXIS CONSCIENTIZADORA

Rosanna Barros

Universidade do Algarve. Faro. rmbarros@ualg.pt

Resumo

Apresenta-se uma reflexão de carater teórico acerca dos fundamentos político-filosóficos da prática educacional. Parte-se do pressuposto freiriano que a educação nunca é neutra derivando daqui que também não poderá ser apolítica. Movendo-nos nesta matriz de fundo defendemos a importância de saber optar e posicionar-se no ato de educar porque a inscrição ideológica condiciona a perspetivação do papel social e político a atribuir à educação. Metodologicamente este texto teve como base de pesquisa uma ampla revisão de literatura ancorada no âmbito da Teoria política e da Teoria social. Autores e obras seminais do pensamento político foram revisitados adotando-se uma perspetiva de tipo crítico que encara a realidade social como uma realidade complexa. Retomamos o conceito-chave de conscientização de Paulo Freire porque nos parece ser perene e incontornável quando a opção é a de educar para a emancipação social.

Palavras-chave: ideologias políticas modernas; valores e princípios; conservadorismo neoliberal; conscientização e educação social.

1. Introdução ao conceito de ideologia

Neste texto advogamos um entendimento do conceito de ideologia política que permite pensá-lo como uma conceção do mundo e da vida em sociedade, uma conceção que é orientadora da ação, quer se trate da ação do Estado ou quer se trate da ação da sociedade. O pensamento e a ação (ou agência), juntos, podem constituir uma *praxis* político-ideológica que tem uma dimensão material, na medida em que historicamente tem influenciado, de forma evidente, o exercício dos vários modos de poder social (Sousa Santos, 1989), em particular o exercício do poder político. Um poder político que nunca é neutro no momento de conceber as regras de comportamento da coletividade, impondo a sua obediência.

Se na relação entre Estado e sociedade é verdade que os processos de decisão política têm, necessariamente, sempre associados a referência a certos princípios e valores, racionais e sentimentais, o mesmo é também verdadeiro para o grau de legitimação que um regime político obtém em determinado contexto, ou seja, para a constituição sociopolítica de uma generalizada aceitação ou declarada oposição. É possível distinguir dois momentos mais marcantes na história do debate ideológico, em presença na teoria política, que merecem por isso a nossa referência. Um primeiro momento ocorre nos anos quarenta do século XIX, altura em que emerge o influente sentido sociopolítico dado por Karl Marx ao conceito de ideologia; e um segundo momento que se relaciona com a denominada corrente do fim da ideologia, ou movimento da morte à teoria política clássica como também é conhecido, e que teve lugar por sua vez, já no período do pós-guerra, especialmente durante a década de cinquenta do século XX.

No primeiro marco histórico escolhido da trajetória de uso do termo ideologia, há a assinalar o momento de repercussão da crítica de Marx aos ideólogos. Uma crítica que tem por base toda uma ontologia materialista que, a par de problematizar a filosofia alemã, problematiza também a economia política liberal britânica e o materialismo francês. No pensamento marxiano, sobre este aspeto, temos, no essencial, que os intelectuais ideólogos, vistos como liberais burgueses, produzem falsas ideias que são postas a circular pela ordem económica e política estabelecida pelo Estado burguês para obscurecer a dominação e exploração de uma classe social, a proletária, por outra classe social, a burguesa. Marx desenvolve a partir daqui a ideia de ideologia como falsa consciência, uma formulação que obteve um significativo impacto no debate ideológico e que reveste duas fases essenciais de teorização: uma em que se opõe ideologia, enquanto ilusão, à realidade, vista como o conjunto das práticas de produção; e outra em que se opõe ideologia, agora entendida enquanto distorção, à ciência, percecionada como o conhecimento verdadeiro (Marx, 1972). É de referir ainda que, desde então, os sucessores de Marx, e do denominado socialismo científico, elaboraram diversas interpretações do conceito de ideologia, merecendo alusão: Vladimir Lenine, que discorre em torno do que designa como a ideologia socialista que opõe à ideologia burguesa; ou António Gramsci, que desenvolve um mapa teórico-conceptual no qual inscreveu a relação entre ideologia e poder, elaborando o conceito de hegemonia para se referir ao conjunto de ideias que servem para dominar as massas. Outros marxistas desenvolveram ainda mais o tema da ideologia, procurando explicitar as suas relações por exemplo com o tema do poder, da dominação e dos discursos, de onde se destacam autores como Louis Althusser ou Karl Mannheim.

No segundo marco histórico selecionado da trajetória de uso do termo ideologia, estamos situados no contexto da segunda metade do século vinte, em que as relações internacionais estão marcadas pelo clima político da guerra-fria. Neste cenário a corrente do fim da ideologia, que é elaborada, sobretudo na América, por cientistas políticos e sociais de vários quadrantes, amplia em novos moldes os termos do debate em torno do tema da ideologia, concebendo-a em termos gerais, sempre como uma totalização, isto é, uma simplificação distorcida e potencialmente perigosa da complexa realidade social. O termo ideologia representa, nesta perspetiva, antes de mais, um obstáculo à verdadeira comunicação humana, pelo que o seu abandono, fundamentado pelas críticas à teoria política clássica, é visto maioritariamente como salutar. Uma dimensão nova emerge assim no debate em torno da ideologia, de que se podem destacar, a título de exemplo, autores como Ralph Dahrendorf, Hannah Arendt, Karl Popper ou Raymond Aron.

Ambos os momentos aludidos constituem, cada um a seu modo, marcos importantes, quer na evolução do sentido do termo ideologia, que genericamente podemos afirmar ter transitado de uma conceção enquanto ciência das ideias para uma conceção enquanto doutrina política partilhada por um coletivo.

Na nossa ótica, as ideologias políticas modernas representam distintas visões do mundo e da vida em sociedade que, competindo entre si, têm influenciado a manifestação histórica do poder político nas sociedades humanas. Neste sentido trata-se de um património de conhecimento sobre o qual, de um modo geral, todo(a) o(a) cidadão(ã) precisa refletir. Se concebermos o trabalho educacional, amplamente entendido, como *loci* privilegiado para pensar alternativas, então uma adequada prática hodierna de uma educação social crítica tem como condição intervir para promover um grau de conscientização política adequado, que sirva os interesses das comunidades locais e, com elas, contribua para desocultar os interesses antagónicos da nova direita conservadora e neoliberal que acedeu ao poder no último *tour de siècle* (Barros, 2012a).

De um ponto de vista mais particular entendemos ainda que para melhor compreender a emergência do Estado neoliberal e das consequentes medidas político-normativas operadas sobre as políticas sociais e educativas existentes no quadro do Estado Providência, é essencial revisitar as principais características que marcam o pensamento político e social do conservadorismo, determinando a especificidade da sua conceção do mundo e da vida em sociedade.

2. Notas sobre o conservadorismo e a sua crescente hegemonia

O conservadorismo é uma ideologia política que emerge, no século XIX, em parte, como reação a uma tríade de acontecimentos históricos, assinaladamente: como resistência aos eventos da revolução francesa e ao subsequente contexto pós-revolução; como resistência aos pressupostos do pensamento liberal; e como resistência ao advento da industrialização. Inicialmente, o conservadorismo estará associado sobretudo a uma aristocracia rural, cujas ideias perpassam sentimentos de nostalgia por uma ordem social semifeudal que lhe era favorável e que foi abruptamente abalada, facto que a inclina, como classe em declínio, na defesa de uma restauração política e religiosa. Podemos entender então que é deste contexto particular que irá nascer, progressivamente, o *ethos*

referencial que caracterizou, em boa medida, a história do pensamento conservador subsequente. Neste quadro o conservadorismo tem sido genericamente entendido como sendo um pensamento político de oposição e resistência à mudança, pelo que as frações conservadoras passam a estar associadas, basicamente, a um ideário político promotor da conservação e manutenção da ordem existente, independentemente do tipo de visão do mundo que lhe subjaz. Trata-se de defender a adaptabilidade à realidade existente e o respeito pelas regras da sua manutenção, expressas maioritariamente sob a forma de costumes e tradições, contra todo o tipo de transformação deliberada dessa mesma realidade. Esta postura conservadora tem-se fundamentado na assunção de que há na natureza humana uma disposição preferencial para viver sob parâmetros familiares, mesmo quando imperfeitos. Podendo-se inclusive daqui depreender que, no limite, o ideólogo conservador não postularia uma conceção do mundo, em termos políticos, culturais e económicos, mas a simples manutenção da ordem prevalecente, naquilo que seria uma espécie de pragmatismo político exacerbado (cf. Vincent, 1992: 55-83).

No entanto, efetivamente, há um conjunto de características inerentes à lógica da matriz de pensamento conservadora, que estabelecem alguns dos seus princípios gerais, claramente distintivos, na altura de encarar a forma de conceber o mundo e a vida em sociedade. Sendo de assinalar, neste âmbito, por exemplo: por um lado, a tese, de inspiração darwinista, da imperfectibilidade natural e universal dos seres humanos, que se opõe à ideia de intervir deliberadamente, mediante a criação de condições sociopolíticas diversas, visando o aperfeiçoamento dos indivíduos ou dos grupos. Daqui resulta a tese correlacionada de que a desigualdade social, quer de habilidade quer de *status*, é o resultado inevitável e natural da melhor capacidade de adaptabilidade de indivíduos e grupos, revertendo no privilégio dos mais aptos, e no dever moral de assistencialismo social aos mais fracos, que pela lei da sobrevivência seriam simplesmente eliminados; e por outro lado, o ceticismo perante qualquer pressuposto derivado do triunfo da Razão, especialmente no que concerne à pretensão de ganho de bem-estar na nova ordem resultante da superação da autoridade tradicional, dos privilégios, do respeito pela hierarquia, pelo líder e pelos costumes da tradição, um ceticismo de resto inscrito na tradição das doutrinas do Direito divino e do patriarcado.

A conceção do mundo e da vida em sociedade típica do conservadorismo gira, assim, em torno de uma determinada forma de apreender a relação destes princípios com um entendimento particular das noções filosóficas de razão e de verdade. Embora nos possa parecer paradoxal, segundo Vincent (1992), para uma parte dos ideólogos conservadores, o conservadorismo é uma teoria que rejeita a teoria, ou seja, que operando uma distinção dicotómica entre uma razão teórica, abstrata, e uma razão prática, intuitiva, valoriza e opta explicitamente por reger-se segundo a razão prática. Na arena do poder social, esta premissa num estado puro implica a rejeição, por princípio, de noções de poder político abstratas, tais como as derivadas da tradição do Direito natural. Assim sendo, a verdade contida nas ideias abstratas é percecionada como pouco relevante, pelo que o conservadorismo é percecionado mais como uma forma de pragmatismo político, em que a verdade que deve orientar a ação política é a verdade contida na razão prática expressa nos costumes e na tradição.

Esta constelação de ideias que destacámos aqui representa a base em que se molda, por sua vez, a conceção conservadora acerca da organização e da regulação sociais. A analogia orgânica da sociedade e da vida política marca a perspetiva conservadora acerca do Estado e da sociedade. No essencial, a sociedade é percecionada como um

todo orgânico que precisa de comando. O papel do Estado deve ser sobretudo o de garantir a ordem e a paz social, na observância da tradição e dos costumes herdados do passado, para o que deve de dispor de um forte aparelho de coerção, governado pela autoridade de uma elite natural ou *intelligentsia*. Deste modo, o entendimento conservador acerca da democracia é sobretudo crítico, na medida em que parte geralmente do pressuposto de que as massas são, na sua essência, medíocres e por conseguinte, incapazes de se governar, o que redunda na centralidade (que podemos rapidamente identificar ao efetuar uma revisão da literatura especializada) do tema da autoridade, da elite e da liderança no âmbito do pensamento político conservador.

Em vez de um constitucionalismo de carácter liberal o conservadorismo adota preferencialmente um constitucionalismo consuetudinário, e em vez de uma lógica jurídica em prol do individualismo perfilha a ideia do interesse orgânico da comunidade política, embora salvaguardando sempre o direito de proteção da propriedade privada. Entende-se, de igual forma, que o valor da liberdade não pode ser percebido na base de pressupostos abstratos, mas que é um estado que o indivíduo, na sua condição de cidadão, experimenta como fruto de uma vivência plenamente adaptada num contexto de estabilidade social. Dito de outro modo, no respeito pela hierarquia social e pela autoridade, a distintas posições sociais correspondem, necessária e inevitavelmente, distintas formas de liberdade. No que diz respeito à importância a atribuir, em termos económicos, à noção do livre mercado há fundamentalmente duas posições conservadoras que vão em sentido contrário: uma que adota uma atitude cética quanto à ideia da regulação social pela lógica do mercado, uma linha, de resto, herdeira da reação conservadora oitocentista de uma aristocracia rural que perante o desenvolvimento da industrialização e da economia política da época se manifestava crítica e claramente anti-industrial, anticapitalista e anti-individualista; e outra linha, liderada por uma nova meritocracia financeira, que abraça a perspetiva da plena confiança na capacidade reguladora do mercado, extremando-se nesta linha o pragmatismo político com que o conservadorismo sempre se moveu e adaptou aos diversos contextos sociopolíticos da modernidade.

Não obstante serem estes os traços diacríticos presentes, de forma geral, na maneira específica segundo a qual os principais temas do conservadorismo são tratados e enformam uma conceção do mundo e da vida em sociedade em que, num modelo de tipo ideal, o governo seria exercido por uma elite natural e autoritária, cujo papel seria assegurar a proteção estatal dos interesses orgânicos da comunidade política, assegurando o respeito pela ordem tradicional e o assistencialismo aos menos aptos, há conjuntamente, no panorama interno do pensamento conservador, um debate que gera polémicas e algumas contradições. Os distintos posicionamentos que aqui se verificam existir estão também classificados segundo uma tipologia de escolas de pensamento. Nesta matéria é possível mapear, desde o século dezanove, segundo a tipologia de Vincent (1992), cinco grandes escolas no conservadorismo, nomeadamente: os conservadores tradicionalistas; os conservadores românticos; os conservadores paternalistas; os conservadores liberais e os conservadores da nova direita. Não sendo nosso propósito aqui o de particularizar, através de uma análise comparada, todas as características próprias de cada uma das escolas de pensamento inerentes ao conservadorismo, teceremos apenas, a este respeito, algumas observações principais para uma melhor identificação da policromia existente.

Assim, para os conservadores tradicionalistas a ênfase vai para a centralidade que a tradição, as convenções e os costumes herdados do passado devem ter na organização política da sociedade. O Estado é o guardião máximo dessa ordem tradicional, e deve usar se necessário da sua força para garantir a hierarquia e a paz social. A autoridade e a liberdade partem do próprio reconhecimento e naturalização das desigualdades, de forma que obedecer ao comando da elite deve ser tão natural como respirar, numa comunidade que se concebe deste modo como coesa, com qualidades orgânicas e morais. A título de exemplo, podem ser referidos alguns dos representantes desta linha, tais como: Edmund Burke, Henry Maine, ou Thomas Carlyle.

No respeitante aos conservadores românticos, há na sua visão do mundo uma veia utópica pujante que traduz a vontade de operar no presente uma restauração da ordem sociopolítica passada. O *ethos* do pensamento conservador tradicionalista está presente mas é moldado na idealização concreta de modos de organização e regulação sociais mimetizantes de uma sociedade semifeudal, rural e pastoral pura. Nesta linha podem ser referidos, por exemplo, Friedrich Novalis¸ T. S. Eliot ou S. T. Coleridge.

Por seu turno, os conservadores paternalistas acentuam a ideia da responsabilidade moral que a aristocracia tem em garantir um governo que assista incondicionalmente aos desfavorecidos. Valoriza-se nesta linha especialmente a ideia da caridade e do socorro ao povo, numa visão que prioriza a política e a moral à economia e que equipara a figura do Estado à figura de um pai benevolente. Pode-se mencionar, como exemplo, um dos promotores desta escola: Joseph Chamberlain.

O que se pode destacar na perspetiva dos conservadores liberais é que estes estabelecem uma ordem de prioridades inversa à dos conservadores paternalistas, na medida em que é a economia que ganha centralidade nesta escola, que aceita muitos dos pressupostos do liberalismo clássico. O Estado deverá ser suficientemente forte para assegurar a ordem, quando necessário pelo uso da sua força legítima, e a coesão social pela assistência aos pobres, mas eminentemente fraco a intervir na economia, que deve estar completamente privatizada e ser regulada pelas regras do livre mercado. Entre outros promotores desta escola pode-se mencionar Keith Joseph ou Enoch Powell.

Por fim a nova direita, é uma escola de pensamento conservador que se consolidou, de maneira visível, desde o último quartel do século vinte, e que estando próxima, por um lado, do ideário dos conservadores liberais e do liberalismo clássico, e por outro lado, do ideário dos conservadores tradicionalistas e do fascismo, agudiza e radicaliza os seus pressupostos, em dois eixos principais, correspondentemente: um eixo neoliberal e um eixo neo-autoritário, ou neoconservador como também é designado. A perspetiva da nova direita resulta da acentuação das críticas dirigidas, no contexto dos anos setenta, às políticas económicas de bem-estar social desenvolvidas pelos Estados providência europeus do pós-guerra e à sua lógica reformista e pluralista de governo. O traço distintivo mais característico da nova direita neoliberal é a sua total apologia do livre mercado, e a alegação de que é sobretudo nos seus termos que a regulação social de todas as esferas da vida deverá ser feita. Trata-se de assegurar o pleno usufruto da liberdade a cada indivíduo, que é considerado igual perante a lei, e a total emancipação do interesse individual face ao Estado, através da desregulação da economia. Nesta linha estão elaborações teóricas recentes como as da linha Friedmaniana da escola de Chicago e das correntes da escolha pública da escola da Virgínia. Como protagonistas da nova direita neoliberal podemos referir, por exemplo, Oakeshott ou Hayek. De igual

modo, temos que o traço distintivo mais típico da nova direita neo-autoritária, ou neoconservadora, é o fervor nacionalista e patriótico, aliado ao respeito pela disciplina e autoridade patriarcal. A naturalização da desigualdade é extremada para acentuar os traços distintivos da pureza da elite e, de um modo geral, critica-se o que se qualifica como o excesso de liberdade do pós-guerra. Podem-se mencionar, a título de exemplo, duas das figuras mais salientes desta linha: Roger Scruton ou Maurice Cowling.

É notório que apesar de existir uma maior afinidade, de um lado, entre as três escolas de pensamento referentes aos conservadores tradicionalistas, aos conservadores românticos e aos conservadores paternalistas e, de outro lado, entre as duas restantes escolas de pensamento, dos conservadores liberais e dos conservadores da nova direita, há linhas importantes de separação entre a maneira de proceder à articulação dos pressupostos conservadores, por parte de cada uma das cinco escolas de pensamento contempladas na tipologia de Vincent (1992). Há também, naturalmente, traços profundos comuns a todas (Bessa, 1993; Fernandes, 1995). Um destes traços, a que já nos referimos, é a importância e centralidade com que a ideia da elite se reveste no âmbito da ideologia política conservadora. As qualidades superiores, morais e materiais, do grupo que constitui a elite, vista como natural, de uma sociedade, justifica quer os seus privilégios quer a sua natural liderança, controlo e comando das massas. Há aqui um nítido retomar das teorias da elite da linha de pensamento político que remonta às análises fundadoras de autores considerados clássicos, tais como Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca ou Robert Michels. Autores que na interpretação das estruturas de poder e da vida social constataram a existência de uma «lei de ferro da oligarquia». Uma problemática que, de resto, foi sendo desenvolvida no âmbito geral da teoria política, por autores centrais do tema da elite como são, por exemplo: Moisei Ostrogorski, James Bryce, Joseph Schumpeter, C. W. Mills ou James Burnham, entre outros que se debruçaram, cada um a seu modo, sobre a questão da minoria dirigente ou das minorias dirigentes no âmbito do estudo da vida político-social. São estas as principais questões que merecem destaque no que ao conservadorismo diz, pois, respeito.

3. Notas sobre a conscientização segundo Paulo Freire

No complexo itinerário intelectual de Freire o conceito de *conscientização* está associado à teologia da libertação, e aos princípios de uma esquerda católica engajada na defesa dos interesses do povo e numa busca ativa no sentido da sua libertação, que influenciaram Freire logo na primeira etapa do seu percurso socioprofissional. Sobre o potencial deste conceito Freire afirmaria que "ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado" (Freire, 1980: 25). Na construção teórico-conceptual dos pressupostos políticos, da sua teoria da educação, este conceito é por si reinventado, sendo posteriormente retomado, diversas vezes, de forma crítica, ao longo da sua obra, de tal forma que, nos parece, não existir, na realidade, um conceito único de conscientização em Freire, mas diversos momentos de elaboração e aprofundamento que aparecem expostos, ao longo dos anos, nos diversos escritos que constituem a sua obra. No essencial, este conceito, em Freire, vai evoluindo de um cariz psicopedagógico inicial para um carácter mais político-pedagógico subjacente.

Na primeira etapa da sua *praxis* político-educativa Freire, embutido no espírito da época, tem como meta conseguir um determinado grau de consciência nas camadas populares que lhes possibilitasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. Neste contexto, segundo Scocuglia (2000), a *teoria da transitividade da consciência*, disseminada e desenvolvida no Brasil sobretudo com a contribuição dos ideólogos do nacionalismo-desenvolvimentista, torna-se uma base teórico-filosófica fundamental para Freire que, ainda em termos visivelmente psicopedagógicos, considera "ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência" (Freire, 1980: 25).

Com efeito, o conceito de conscientização, teorizado por Freire, num processamento conceptual longo, de construção e reconstrução, toma o papel da educação como sendo estratégico para espoletar aquilo que ele designou como: o *processo de conscientização*. Neste processo, Freire considera que, o grau de compreensão que os indivíduos possuem da realidade vai evoluindo, segundo estágios individuais e crescentes de consciência, do seguinte modo: a partir do que começa por ser uma *consciência ingénua intransitiva*, um grau característico da sociedade fechada; passando por uma fase de rutura e reestruturação à qual corresponde uma *consciência transitiva*, um grau característico das sociedades que estão em trânsito para a modernização; e culminando por fim na *consciência crítica*, o grau atribuído às sociedades democráticas. Neste processo de conscientização, Freire estabelece uma correspondência entre o tipo manifesto de sociedade existente e o estágio da consciência em que se encontram os seus cidadãos. Não obstante, este entendimento inicial há, no itinerário do pensamento freiriano, uma clara progressão para o social, que se torna cada vez mais manifesta. De um entendimento do conceito de conscientização, excessivamente consagrado às transformações internas dos seres humanos e da sua *consciência individual*, o pensamento freiriano passaria a um entendimento mais vocacionado para incorporar os "interesses de classe", na direção dos interesses das camadas populares, isto é, interesses ético-emancipatórios, de carácter contra-hegemónico, e portanto mais relacionado, por um lado, com a temática da *consciência de classe*; e por outro lado, com a problemática da transformação social. Ambas conceptualizadas através da tensão dialética que existe entre permanência e mudança de estruturas nas formações sociais.

Paulo Freire reconhece, nos seus escritos, que recebeu diversas críticas ao seu trabalho que visavam, precisamente, esta característica do seu pensamento inicial. Não obstante, e revelando, no nosso entender, a coerência de um pensamento assumido desde o início como aberto e não dogmático, Freire revê esses aspetos, reformulando alguns pressupostos teóricos, com base em autores inscritos em correntes neomarxistas do pensamento social, apresentando, desde então, uma nova visão que faz uma notável ampliação política e sociológica dos seus temas centrais, ele próprio afirmaria a este respeito, num dos seus muitos diálogos publicados, o seguinte: "nos primeiro trabalhos teóricos, foram raras as referências ao carácter político da educação e não tomei em conta o problema das classes sociais e a sua luta (…) fi-lo porque estava ideologizado era, na verdade, ingénuo como um pequeno-burguês intelectual" (Freire: 1990, 154).

Este percurso intelectual, dado a temas centrais da sua filosofia político-pedagógica, permite aos estudiosos do pensamento freiriano, identificar diversas fontes teóricas, e escolas de pensamento social, às quais Paulo Freire foi procurar auxílio para

compreender e apreender melhor as forças sociais que contribuem para a criação da *situação de oprimido*, ou seja, aquela em que se encontram os indivíduos e os coletivos excluídos de participarem, imbricando-se e interferindo, nas decisões dos centros de poder políticos, económicos e sociais onde opera a elite. Assim, segundo Scocuglia (2005), o referencial de influências teóricas de Freire transita, no que ao conceito de conscientização diz respeito, de uma inspiração hegeliana, especialmente centrada na distinção dialética entre "consciência senhorial" e "consciência servil" que Hegel elabora, para uma inspiração luckacsiana, concentrada na diferenciação entre "interesse de classe" e "necessidade de classe" que Luckács propõe na sua reelaboração do conceito de "consciência de classe". Nesta reformulação conceptual, resultante destas distintas incorporações teóricas, há diversas categorias que sofrem alteração, na forma como são analiticamente tratadas no discurso freiriano, é o caso, por exemplo, da categoria *liberdade*, que remete mais para a esfera do individual, que vai dando gradualmente lugar à categoria *libertação*, que sugere mais diretamente uma esfera coletiva, ancorada nos conflitos sociais de classe (cf. Scocuglia, 2005: 21-35).

Em termos da matriz de influências teóricas, mais marcantes, ao longo da trajetória do processo de construção dos pressupostos políticos da teoria freiriana, parece-nos plausível falar de três etapas principais. Estas etapas marcariam, assim, três tónicas no registo freiriano, que evolui no sentido de superar um certo idealismo inicial transitando para a consolidação de uma abordagem dialética da realidade, sendo que: numa primeira etapa, a sua obra é mais influenciada pelos contributos do personalismo cristão, ou seja, por um pensamento social de raiz católica, e um mapa teórico de intersecção entre a fenomenologia e o existencialismo, em que predominam também algumas teses do pensamento utópico (cf. Torres, 1996: 117-149); numa segunda etapa, no seu pensamento político é mais vincada a influência de alguns preceitos marxistas e teses gramscianas, emergindo com muita intensidade nesta fase, uma análise e desvelamento da realidade da opressão que conjuga as preocupações analíticas de carácter super-estruturais com as aproximações de cariz infraestrutural no tratamento analítico de categorias como, por exemplo, a categoria *trabalho* (cf. Gerhardt, 1996: 159-170); e numa terceira e última etapa, no seu itinerário intelectual, sobressai a influência dos debates críticos contemporâneos, tanto do debate oriundo das propostas dos novos movimentos sociais e, em especial, do contributo da abordagem feminista ao pensamento social, como do debate procedente da crise paradigmática, em particular o que contrapõe o paradigma da modernidade ao paradigma da pós-modernidade (cf. Scocuglia, 2005: 36-42).

Ora, na realidade esta demarcação em três etapas principais, que sugerimos, serve-nos, sobretudo, para frisar, a forma como o pensamento freiriano se vai matizando e complexificando ao longo do tempo, e por essa via serve-nos para sublinhar que uma tomada parcial de escritos de Freire, especialmente das suas obras seminais, dificilmente conduzirá a uma compreensão efetiva do seu pensamento, mas apenas a uma fragmentação teórico-conceptual que pode, essa sim, conduzir facilmente a uma apropriação estereotipada da pedagogia da libertação de Freire, que frequentemente tem produzido, como lamentou Freire, discursos que constituem uma autêntica redução conceptual da sua abordagem político-pedagógica, como ele próprio referiu, este caminho leva "a todo o tipo de interpretações e práticas reacionárias que levaram [já] a muitas distorções de sentido" (Freire: 1990, 154).

Este fenómeno, que de facto se verificaria após a internacionalização da sua obra, teve pelo menos dois momentos de maior expressão, um ocorrido logo no decurso da década de 1970, e outro ocorrido a partir da década de 1980, acentuando-se após a sua morte. No primeiro momento, há a assinalar especialmente as simplificações que o conceito de conscientização, tornado um dos símbolos da sua teoria, viria a sofrer no discurso de diversos ativismos mecanicistas, e acerca do qual o próprio Freire comentaria "falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. Mil pílulas para um patrão reacionário. Dez para um líder sindical autoritário. Cinquenta pílulas para um intelectual cuja prática contradiz o discurso, etc." (Freire e Macedo, 1994: 114). Como consequência, e durante algum tempo, Paulo Freire conta que deixaria inclusive de utilizar aquele conceito nos seus escritos e procuraria aclarar, em seminários, por um lado, os pressupostos do processo de conscientização que tinha conceptualizado, e por outro lado, os termos segundo os quais se deve diferenciar o mero ativismo de uma *praxis* autêntica, esta última implicando sempre uma relação dialética entre teoria e prática, ou seja, entre reflexão e ação. Quanto ao segundo momento, de forte expressão hodierna, há a assinalar, de igual modo, uma certa inflexão de significado dada ao conceito de conscientização, que da esfera social e política, para a qual progrediu no âmbito do pensamento freiriano, parece ter, paradoxalmente, voltado à esfera do individual e do metodológico, no âmbito dos discursos mecanicistas sobre educação produzidos no contexto do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2011a; 2012b). Freire foi também sensível a esta segunda dimensão da mistificação do seu conceito de conscientização, acerca da qual comentaria criticamente: "a tentativa de converter a bem conhecida educação para a libertação num problema puramente metodológico (…) pretende eliminar o conteúdo político da educação para que a expressão 'educação para a libertação' já não signifique nada" (Freire, 1990: 133). Pensamos ser imprescindível não desatender, na análise das atuais práticas educativas, ao facto de que alguns pressupostos freirianos são, hoje, apropriados por visões marcadas por um psicologismo ou um objetivismo mecanicista que, de resto, Freire sempre negou e rejeitou, insistindo sempre na promoção de um pensamento dialético e na defesa de uma ética democrática e radical que é contrária à visão conservadora do mundo, da vida em sociedade e do papel domesticador da educação.

4. Sobre o Papel do(a) Educador(a) na Encruzilhada dos Caminhos Possíveis

Conceber o conhecimento como um ato dialógico, simultaneamente político e gnoseológico, implica também, como não poderia deixar de ser, atender às características básicas que um(a) educador(a) deverá possuir e desenvolver na sua prática profissional, humanista e progressista, que nos termos do pensamento freiriano significa: ser um(a) educador(a) democrático(a) e solidário(a) com a causa dos oprimidos. Paulo Freire desafiou os(as) educadores(as), de crianças, jovens e adultos a que ousassem assumir a politicidade da educação, convidando-os a pensar criticamente acerca da sua prática educativa, qualquer que fosse a modalidade da sua ação (Barros, 2013a). Ao longo da sua obra, em diversos momentos teorizou sobre: os três tipos de educadores(as) que podem existir em função da sua própria tomada de consciência, acerca do papel da educação e do papel da sua prática; e os dois paradigmas principais em que se pode alicerçar o seu referencial teórico-ideológico de atuação. Refere-se assim, ao(a) educador(a) ingénuo(a), ao(a) educador(a) astuto(a) e ao(a) educador(a)

crítico(a), e ao paradigma reacionário da adaptação social (conservador) por oposição ao paradigma radical da transformação social (Guimarães e Barros, *no prelo*).

Neste mapeamento político-pedagógico, que a sua abordagem educacional oferece, Paulo Freire não só contribuiu para a clarificação da relação de interioridade que existe entre política e educação, visibilizando as conexões entre pedagogia e poder, como também propôs afincadamente a superação dos pressupostos inerentes ao modelo tradicional da educação formal escolar, por si designado de educação bancária, debatendo-se na sua praxis político-educativa esperançada e amorosamente por uma visão radicalmente democrática da educação, da sociedade e do mundo.

Do universo temático geral da filosofia freiriana, e em especial daquilo que escreveu no seu último livro: Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa, podemos retirar algumas das características básicas que um(a) educador(a) verdadeiramente comprometido(a) com a luta radical, orientada por valores éticos e democráticos, deverá possuir e desenvolver, e que se constituem no âmbito do pensamento freiriano como exigências radicais. Assim, por exemplo, o(a) educador(a) crítico(a) que trabalhe em prol de uma educação problematizadora deverá ter presente a necessidade de ser: tolerante, opondo-se a qualquer tipo de discriminação; amoroso(a), promovendo a busca pelo ser mais de todos; esperançoso(a), sabendo encetar uma espera que é pacientemente impaciente; dialógico(a), exercendo a escuta do outro para assim poder falar com ele; coerente, que forneça pelo exemplo um testemunho ético dos pressupostos que defende, e realista, ciente dos limites existentes num dado momento.

Paulo Freire, o educador e o pensador, foi taxativo na explicitação do comprometimento ético-político da sua praxis, afirmando: "sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor de luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais" (Freire, 1997a: 155). A Pedagogia de Paulo Freire é, por conseguinte, uma pedagogia do sujeito, do diálogo e da liberdade, é uma educação como prática da liberdade, uma conceção problematizadora, crítica, dialógica e libertadora, que se opõe radicalmente à educação como instrumento de opressão, uma conceção bancária, nutricionista, digestiva, antidialógica e domesticadora.

Ora, sabendo-se comprometido com este perfil, o(a) educador(a) crítico(a) humanista, isto é, o(a) progressista radical, sabe que não trabalha para o outro, nem sobre o outro, mas sim com o outro, e nesse sentido é fundamental para si o respeito pela identidade cultural dos educandos e pela sua dignidade humana. Tal enfoque distingue-se, desde logo, da educação conservadora neoliberal, bem como da educação progressista liberal porque reforça a importância da intersubjetividade na história e a centralidade do paradigma do sujeito, isto na medida em que o sujeito emerge ao ser conceptualizado não como uma identidade individualista e autossuficiente, mas sim como intersubjetividade humanista e, portanto, como um ser pleno de comunicação. Daqui inferindo-se toda a pertinência do princípio dialógico freiriano como pressuposto pedagógico base de uma educação problematizadora (Barros e Choti, 2014).

Com efeito, é com todo este significativo conjunto de conceitos-chave, que animam o universo temático da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire em torno dos seus

temas geradores, a dominação e a libertação, que Freire elabora, de forma complexa e dialética, toda uma teoria da educação em que reflete acerca das formas pelas quais o pedagógico, pensado a partir da relação pedagógica entre educador(a) e educando(a), e o político, equacionado a partir das relações sociais e culturais de produção e reprodução de poder, se relacionam. O pensamento de Freire advoga não um mero ativismo, mas sim uma praxis que contribua para a transformação efetiva das estruturas de opressão, mas fá-lo com a consciência crítica da tensão dialética que existe entre permanência e mudança, e com a clarividência de que a educação, se não pode tudo neste projeto democrático, pode sempre algo, desde que se concentre na compreensão histórica dos processos sociais concretos que a tomada do conceito de cultura, no seu sentido antropológico, pressupõe (Barros, 2011b). É neste sentido também, que o pensamento de Paulo Freire é eminentemente político, pois, na sua abordagem a política, o poder e a educação constituem entre si uma unidade indissolúvel; como afirma Lima a este propósito "se fazer educação é fazer política, deixa portanto de ser possível ser exclusivamente educador(a), ser só professor(a), apenas ensinar, não cuidando das implicações ou mesmo alienando as responsabilidades éticas, morais, profissionais, etc., da ação política que a atividade educativa desempenhada sempre constitui" (Lima, 1999: 67).

Trata-se ainda de um pensamento que quer promover, conjuntamente, a compreensão dos limites da prática educativo-política com a consciência crítica de que isso implica, como sublinha Freire, "a claridade política dos educadores com relação ao seu projeto" (Freire, 1997b: 46) ou seja, requer que o(a) educador(a) assuma a politicidade da educação. Freire explica, com a sua perspicuidade habitual, que "não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar" (id., ibid.: 47).

Trata-se claramente de uma abordagem teórico-pedagógica de síntese, de confluência, de articulação ecológica dos temas que, artificialmente, fronteiras paradigmáticas, geopolíticas e culturais tendem a insularizar, em lugar de articular. Reconhecemos nisto um grande potencial no contributo freiriano para proceder a articulações produtivas entre a educação social, a filosofia aplicada e as novas tecnologias, isto é, todas aquelas áreas inovadoras que apostam em tensões criativas entre fenómenos educativos diversos, escolares e não escolares, e constituem dessa forma uma visão holística da educação indispensável ao contexto político-educacional hegemónico de hoje que valoriza sobretudo o pensamento único (Afonso e Antunes, 2001) e a educação e formação para a competitividade (Guimarães, 2011), ou seja, para a excelência de saber estar eficientemente uns contra os outros.

5. Reflexões Finais: alguns desafios de educar para a emancipação social

Desde a nossa ótica, quer a compreensão crítica da mudança do papel do Estado ao longo do tempo, quer a problematização das interpretações díspares sobre esta temática entre autores de filiações teórico-políticas distintas, se revelam dois aspetos incontornáveis para podermos interpretar convenientemente a relação entre a crise

estrutural do Estado Capitalista Democrático, a regulação social e a crise atual das políticas sociais, procurando o seu impacto no âmbito das políticas de educação (Barros, 2011c; 2013b). Ao atribuirmos particular importância à relação dual entre o Estado moderno e a sociedade civil estamos também a reconhecer que este dualismo, apesar das raízes contraditórias da distinção que pressupõe e do facto de o mesmo ter sido elaborado em função das condições económicas, sociais e políticas dos países centrais num período bem demarcado da sua história, é, não obstante, o mais importante dualismo no moderno pensamento ocidental, na medida em que, ao estabelecer os trâmites da separação entre o político e o económico, possibilitou, por um lado, a neutralização do potencial revolucionário da política liberal, e por outro, a naturalização da exploração económica capitalista, sendo que ambos os processos convergiram para a consolidação efetiva do modelo capitalista, conservador e neoliberal, das relações sociais.

Assim, adotando o essencial da teorização elaborada por Sousa Santos (1996), há nesta matéria que atender igualmente ao facto histórico do projeto sociopolítico da modernidade ocidental se encontrar alicerçado, na sua matriz originária, num equilíbrio dinâmico entre *regulação* e *emancipação*, que de resto se constituíram nos dois pilares fundamentais sobre os quais se sustentaria a transformação radical que a passagem da sociedade pré-moderna e pré-contratualista para a sociedade moderna e contratualista traduz. Sinteticamente, trata-se de considerar que no projeto da modernidade, o pilar da regulação social é constituído por três princípios fundamentais: o *princípio do Estado*, cujo entendimento se deve principalmente a Hobbes; o *princípio do mercado*, especialmente dominante desde a obra de Locke; e o *princípio da comunidade*, pensado segundo a filosofia política de Rousseau. O pilar da emancipação social é constituído, por seu turno, por três lógicas de racionalidade: a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas; e a racionalidade moral-prática do direito moderno. O essencial na abordagem da forma como estes pilares, os seus princípios e racionalidades se foram alterando durante os últimos duzentos anos relaciona-se com a compreensão crítica de que à medida que a trajetória da modernidade ocidental se foi identificando com a trajetória do capitalismo, o pilar da regulação social veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação, num processo histórico que tem tanto de complexo como de contraditório (cf. Sousa Santos, 1996: 103-116).

Do desequilíbrio entre regulação e emancipação resultou, de acordo com Sousa Santos (1996), o excesso de regulação social que caracteriza a modernidade ocidental. Porém, esta regulação social moderna operou-se também mediante um desequilíbrio entre os seus princípios basilares, que consistiria globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado, e de ambos em detrimento do princípio da comunidade. O fundamental da nossa reflexão até ao momento, permite-nos assim concluir que, nas sociedades capitalistas democráticas avançadas, este processo incluiu três fases sequenciais, designadamente: uma primeira fase de hipertrofia total do mercado que ocorreu entre o século XIX e o final da década de trinta do século XX, isto é, no período áureo do *Estado liberal* e do capitalismo liberal; uma segunda fase em que se logra o maior equilíbrio registado na história entre o princípio do mercado e o princípio do Estado, em boa medida sob pressão do princípio da comunidade, e que correspondeu à época dourada do *Estado-Providência* e do capitalismo organizado, compreendida entre meados do século vinte e a década de setenta; e por fim, uma fase de re-hegemonização do princípio do mercado, que

coloniza visivelmente quer o princípio do Estado quer o princípio da comunidade, e que corresponde à emergência de um capitalismo desorganizado característico de um *Estado Neoliberal*, que se tem vindo a tornar dominante desde a década de oitenta.

De um modo geral, o que se observa como resultado deste processo é o estabelecimento de um novo círculo virtuoso entre o princípio do Estado e o princípio do mercado de que ambos saíram reforçados, enquanto o princípio da comunidade, alicerçado na obrigação política horizontal cidadão a cidadão, se viu descaracterizado na medida em que o reconhecimento político tanto da cooperação como da solidariedade entre cidadãos foi eficazmente confinado às formas de cooperação e de solidariedade mediadas pelo Estado. Sustentamos, então, que desde a década de oitenta, temos vindo a assistir não à crise do Estado em geral, mas à crise de um certo tipo de Estado. Neste contexto trata-se menos do simples regresso do princípio do mercado, do que de toda a implementação de uma nova estratégia de articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado. Neste ponto reiteramos com Sousa Santos (1999), que a consequente fraqueza do Estado não foi o efeito perverso da globalização da economia, mas pelo contrário foi um processo político muito preciso, destinado a construir um outro tipo de Estado forte, funcional às exigências políticas do capitalismo global. Ou seja, o consenso neoliberal do Estado fraco, significou principalmente que "a força do Estado, que no período do reformismo consistiu na capacidade do Estado em promover interdependências não mercantis, passou a consistir na capacidade do Estado em submeter todas as interdependências à lógica mercantil" (Sousa Santos, 1999: 9).

Posto isto, e não se tratando, como enfatizamos, de um pensamento político-pedagógico definitivo, normativo ou prescritivo, parece-nos que cabe aos intelectuais contemporâneos, inscritos na matriz teórica da pedagogia crítica e da pedagogia radical, continuar o debate teórico-pedagógico contido na problemática-chave que opõe uma educação bancária a uma educação problematizadora, com a dupla finalidade de: por um lado, não deixar desvirtuar os traços diacríticos da proposta crítica e radical freiriana em versões psicologizadas, tecnologizadas ou instrumentais, conceptualmente pós-modernizadas ou mesmo liberalmente humanizadas (ver por exemplo, McLaren, 1998; Apple, 1998; Nóvoa, 1998; Lima, 1998, 2000); e por outro lado, reinventar a teoria educacional de Freire, estabelecendo diálogos teóricos mais aprofundados com outras propostas críticas, como as da Teoria Crítica, as de Gramsci, ou as de Habermas, isto para descobrir, numa análise comparativa, complementaridades e novos arranjos conceptuais que, sem descaracterizar a matriz crítica das propostas de origem, as possam enriquecer levando o seu potencial compreensivo sempre mais além, reconstruindo a crítica em termos ontológicos, metodológicos e epistemológicos (ver por exemplo, Mayo, 1999; Morrow e Torres, 2002).

As novas pedagogias críticas inspiradas por Freire não poderão negligenciar o facto de que a perspetiva crítica e radical do pensamento freiriano emerge, de forma exemplar e coerente, do conjunto da sua vida e obra, e portanto da sua praxis. Da vida e obra de Paulo Freire resulta um testemunho e um legado em prol de um humanismo radical que nos inspira, enquanto cidadãos(âs) em busca de valores cívicos e democráticos, ao mesmo tempo que nos lembra enquanto educadores(as) e investigadores(as) que a educação deve ser entendida na sua plenitude enquanto projeto que contribui para a libertação e enquanto ato de reconhecimento e conhecimento.

Referencias

Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. *CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 21-22, 4-31.

Althusser, L. (1969). *For Marx*. UK-Harmondsworth: Penguin.

Apple, M. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (167-187). Porto: Porto Editora.

Arendt, H. (1972). *Le Système Totalitaire*. Paris: Éditions du Seuil.

Aron, R. (1968). *D'une Sainte Famille à l'autre*. Paris: Gallimard.

Barros, R. (2011a). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação de Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2011b). A Educação Permanente como fonte para Repolitizar o Debate Público sobre Educação e Formação de Adultos. *REVISTA A PÁGINA DA EDUCAÇÃO*, Primavera 2011, Série II, nº 192, pp. 110-111.

Barros, R. (2011c). As Políticas Educativas como Políticas Sociais: mapeando transformações no mandato para a Educação de Adultos hodierna. In Luís Alcoforado, Joaquim Armando G. Ferreira, António Gomes Ferreira, Margarida Pedroso de Lima, Cristina Vieira, Albertina L. Oliveira, Sónia Mairos Ferreira (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 29-39). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barros, R. (2012a). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2012b). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - EUROPEAN JOURNAL FOR RESEARCH ON THE EDUCATION AND LEARNING OF ADULTS*, Vol. 3, No.2, 2012, pp. 119-134.

Barros, R. (2013a). Contribuciones actuales del pensamiento freiriano en la educación de filosofía con niños - para una democratización de la democracia en tiempos de crisis. In José Rastrojo Barrientos (Ed.). *Filosofía para Niños y Capacitación Democrática Freiriana*, pp. 23-60. Madrid: Liber Factory.

Barros, R. (2013b). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. & Choti, D. (Org.). (2014). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.

Bessa, A. M. (1993). *Quem Governa? – Uma Análise Histórico-Política do Tema da Elite*. Lisboa: ISCSP.

Bryce, J. (1913). *The American Commonwealth*. New York: The Macmillan Company.

Burke, E. (1989). *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*. Madrid: Rialp.

Burnham, J. (1948). *A Luta pelo Mundo*. Brasil: Editora a Noite.

Carlyle, T. (2002). *Os Heróis*. Lisboa: Guimarães Editores.

Chamberlain, J. (1964). *Raízes do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Coleridge, S. T. (1976). *On The Constitution of the Church and State*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Cowling, M. (1978). *Conservative Essays*. Londres: Cassell.

Cruton, R. (1980). *The Meaning of Conservatism*. Harmondsworth: Penguin.

Dahrendorf, R. (1958). *Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis*, AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY, 64, 115-127.

Eliot, T. S. (1996). *Notas para Definição de Cultura*. Lisboa: Editora Século XXI.

Fernandes, A. J. (1995). *Introdução à Ciência Política – Teorias, Métodos e Temáticas*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación – Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Freire, P. (1997a). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997b). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gerhardt, H-P. (1996). Uma voz Europeia: Arqueologia de um Pensamento. In Moacir Gadotti *et al* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (149-170). São Paulo: Cortez Editora.

Gramsci, A. (1974). *Obras Escolhidas*, Volume I e II, Lisboa: Editorial Estampa;

Gramsci, A. (1976). *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova.

Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006) – A Emergência da Educação para a Competitividade.* Braga: CIEd/Universidade do Minho.

Guimarães, P. & Barros, R. (*no prelo*). Os educadores de adultos no quadro de uma nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal: alguns desafios, *REVISTA SENSOS*, 1 (4). Portugal.

Hayek, F. (1977). *O Caminho para a Servidão*. Lisboa: Teorema.

Joseph, K. & Sumption, J. (1979). *Equality*. London: John Murray Publishers.

Lenine, V. (2000). *O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*. Lisboa: Edições Avante.

Lima, L. C. (1998). Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. *EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS* (10), 7-55.

Lima, L. C. (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, 12, 65-84

Lima, L. C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire & Adult Education – Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books.

McLaren, P. (1998). A Pedagogia da Possibilidade de Paulo Freire. *EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS* (10), 57-82.

Maine, H. (2004). *Ancient Law*. USA/New Jersey: Transaction Publishers.

Mannheim, K. (1960). *Ideology and Utopia*. London: Routledge & Kegan Paul.

Marx, K. (1972). *Fundamentos de la Crítica a la Economia Política*. Madrid: TGM.

Michels, R. (1982). *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasil: Universidade de Brasília.

Mills, C. W. (1965). *Poder e Política*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Morrow, R. & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas – Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.

Mosca, G. & Bouthoul, G. (1968). *História das Doutrinas Políticas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Novalis, F. (2006). *Fragmentos São Sementes*. Lisboa: Roma Editora.

Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): A "Inteireza" de um Pedagogo Utópico. In Michael Apple & António Nóvoa, *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (167-187). Porto: Porto Editora.

Oakeshott, M. (1993). *A Ideia de Universidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ostrogorski, M. (1979). *La Démocratie et les Partis Politiques*. Paris: Seuil.

Pareto, V. (1984). *Mythes et Idéologies de la Politique*. Genébre: Droz.

Popper, K. (1945). *The Open Society and its Enemies*. London: Routledge & Kegan Paul.

Powell, E. (1970). *Freedom and Reality*. London: Arlington House Publishers.

Schumpeter, J. (1996). *Ensaios, Empresários, Inovação, Ciclos de Negociação e Evolução do Capitalismo*. Oeiras: Celta Editora.

Scocuglia, A. C. (2000). A Construção da História das Ideias de Paulo Freire In Danilo Streck (org.), *Paulo Freire – Ética, Utopia e Educação* (29-52). Petrópolis: Editora Vozes.

Scocuglia, A. C. (2005). Paulo Freire e a "Conscientização" na Transição Pós-moderna. *EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS*, 23, 21-42.

Scruton, R. (2011). *Guia de Filosofia Para Pessoas Inteligentes*. Brasil: Guerra e Paz.

Sousa Santos, B. (1989). *O Estado e os Modos de Produção de Poder Social*. Oficina do CES, 7, 1-32.

Sousa Santos, B. (1999). A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. *Oficina do CES*, 134, 1-51.
Sousa Santos, B. (1996). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Torres, C. A. (1996). A Voz do Biógrafo Latino-americano: Uma Biografia Intelectual In Moacir Gadotti *et al* (org.), *Paulo Freire – Uma Biobibliografia* (117-148). São Paulo: Cortez Editora.

Vincent, A. (1992). *Modern Political Ideologies*. Oxford: Blackwell.

Pedagogia Social em Portugal

Estatuto disciplinar, académico e profissional

Raquel Rodrigues Monteiro, Doutoranda, Centro de Estudos e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa

Isabel Baptista, Professora Associada, Centro de Estudos e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa - ibaptista@porto.ucp.pt.

Reconhecendo a Pedagogia Social como uma ciência da educação de importância crucial na sociedade contemporânea, em particular em Portugal onde este campo de conhecimento conta ainda com uma história relativamente recente, a investigação pretende identificar e analisar os traços distintivos da identidade disciplinar, académica e profissional da Pedagogia Social em Portugal. Esta investigação insere-se no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização Pedagogia Social da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Neste sentido, optou-se por um roteiro metodológico enquadrado por um paradigma interpretativo e hermenêutico ancorado em processos análise documental e de inquirição a atores de modo a esclarecer sobre a identidade disciplinar, académica e profissional desta área educacional em Portugal, tendo em conta a sua história, as ofertas formativas atualmente existentes, as principais publicações de referência, os domínios de intervenção privilegiados e a perceção dos atores, institucionais e profissionais.

LAR RESIDENCIAL: UMA RESPOSTA URGENTE PARA A POPULAÇÃO IDOSA DA ALTA DE COIMBRA

Sandra Cristina Brito de Freitas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
mjcc@urad.pt

Resumo

A "Universidade de Coimbra – Alta e Sofia" fazem parte do Património Mundial (UNESCO) desde Junho de 2013, fazendo parte desta (a vivência e a cultura estudantil, a Associação Académica, o Fado, as Praxes, a Canção, as Republicas de Estudantes, contribuem para todas as vivências de um património imaterial único).

Esta zona, também é marcada por um acentuado envelhecimento dos seus residentes que carecem de respostas sociais que estejam à altura da satisfação das suas necessidades mais prementes, de forma a terem uma vida digna e com algum conforto à medida que entram nas etapas derradeiras da sua existência.

A razão deste artigo surge no âmbito do estágio curricular em Ciências da Educação, na área da Educação e Formação de Adultos, no Centro de Dia 25 de Abril do ATENEU de Coimbra, com o estágio foi perceptível a preocupação dos utentes e vizinhos do centro de dia, quanto à falta de respostas sociais eficazes que lhes garantam e assegurem a protecção, o conforto a tranquilidade de que tanto precisam.

Sendo assim, pretende-se conhecer as percepções de alguns agentes do poder político local e entidades da sociedade civil com responsabilidades directas na tomada de decisões, que conhecem os recursos potenciais disponíveis e por sua vez visam a protecção da população mais idosa desta zona.

Este estudo é de caracter qualitativo, dado que o objecto primordial é ouvir estes agentes em discurso directo, para percebermos a viabilidade da existência de um lar residencial que é urgente construir nesta zona, para além de pretendermos ainda chamar a atenção de toda a sociedade para a situação de carência material e afectiva deste grupo etário. Para a recolha dos dados utilizou-se um Guião de Entrevista semiestruturada e toda a informação recolhida foi gravada com o devido consentimento informado dos participantes.

MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA.

Enaile do Espírito Santo Iadanza [1], Manoel Pereira de Andrade [2], Regina Lúcia Alves de Lima [3]

[1] Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, Brasília, enaileiadanza@gmail.com
[2] Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária - UnB, Brasília, manoelpandrade@unb.br
[3] Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, Brasília, rebacana@gmail.com

Resumo

A Constituição Federal Brasileira de 1988 consolidou a democracia e multiplicou a participação da sociedade nas políticas públicas. À partir daí processos participativos têm sido ampliados e diversas políticas construídas com participação social. Através destes processos foi elaborado o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Pretende-se neste texto abordar a construção participativa do referido Marco. Para tal, foram examinadas as atividades para sua elaboração. Foi possível confirmar a necessidade da formação popular para a consolidação da participação social nas políticas públicas e na efetivação da Política Nacional de Participação Social no Brasil.

1. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas: uma construção participativa.

No Brasil, o ano de 1964 foi marcado com a tomada do poder pelos militares através de um golpe que depôs o presidente João Goulart, eleito vice-presidente e empossado após a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961, mesmo ano de sua eleição. Este golpe instituiu a ditadura militar no país, que perdurou por mais de duas décadas (1964 a 1985) e alinhou politicamente o Brasil aos Estados Unidos da América. Neste período, foram intensas as lutas sociais pelos direitos fundamentais, pela liberdade e contra o regime militar.

Em 1985, ainda que muito tímido, teve início o processo de redemocratização do país. A sociedade clamava por eleições diretas para presidente, no entanto Tancredo Neves foi indiretamente conduzido à presidência. Ainda assim, mesmo sendo indiretamente conduzido à presidência do Brasil, era a primeira vez, desde o golpe militar de 1964, que um presidente civil estava a frente do país. Uma nova Constituição Federal, que garantisse e defendesse a democracia e os direitos fundamentais passou a ser uma necessidade. Desta forma, a Constituição foi sendo construída, culminando com a sua promulgação em 1988.

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem

> preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988).

Para as principais forças políticas envolvidas na elaboração da Constituição de 1988, era imperativo garantir os direitos e ampliar a cidadania e a participação da sociedade. Portanto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 proporcionou, entre outras, a intervenção da justiça sempre que fossem ameaçados os direitos e garantias fundamentais; determinou serem "crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura" e a "ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático" (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 teve importante significado ao determinar que, após sua promulgação, fosse direta a eleição para Presidente da República, Governador, Prefeito e para os cargos legislativos nos níveis federal, estadual e municipal, consolidando a democracia representativa. Também foi fortalecida na Constituição de 1988 a participação da sociedade na discussão, definição e gestão de políticas públicas para as diversas áreas relacionadas à vida da população brasileira. Assim, a Constituição Cidadã, como é chamada a Constituição Federal de 1988, consolidou a democracia representativa e ampliou a participação da sociedade nas políticas públicas.

Entretanto, durante a década de 1990, a participação da sociedade nas decisões do Estado foi relegada a simples formas solidárias com ênfase no trabalho voluntário e na "responsabilidade social", tanto de indivíduos como de empresas. Tal orientação se colocava no sentido de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social, despindo-a de seu conteúdo político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno da moral, enfim promovendo a despolitização da participação. Seu potencial político e democratizante foi substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza (Dagnino, 2004).

Mas foi a partir do governo do Presidente Lula que a participação da sociedade na elaboração, implementação e controle das políticas públicas ganhou novos formatos e força e contribuiu para o cumprimento dos preceitos constitucionais de ampliação da participação social na espera pública. Conselhos de Políticas Públicas foram reformulados, ativados e criados; processos de Conferências estimulados e ampliados; Mesas de Diálogo e Negociação além de Consultas e Audiências Públicas se multiplicaram; diversas Ouvidorias foram criadas ou fortalecidas, e outras diferentes formas de participação se realizaram. Estes espaços foram essenciais para a ampliação da participação de movimentos sociais e organizações nas políticas públicas.

O novo modo de governar ressaltava a necessidade e importância do diálogo do governo com os diferentes setores da sociedade civil, diálogo que pretendia ser permanente. O novo governo também intencionava fazer com que as experiências de participação se fortalecessem e fossem institucionalizadas. Assim buscava-se consolidar no aparato estatal, por um lado, a participação da sociedade e, por outro, uma cultura de mobilização social que se constituísse como um legado para os governos futuros, como

é possível verificar no discurso do presidente Lula no lançamento da Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca, realizada em 13 de junho de 2003:

> "Nós estamos hoje começando uma Conferência Nacional de Pesca. Estamos começando pelo caminho certo, pois este assunto não pode ser uma decisão apenas do Governo, não pode ser uma decisão do Ministro, não pode ser uma decisão desse ou daquele empresário, desse ou daquele pescador. Tem que ser uma decisão do conjunto das pessoas que vivem da pesca neste país, para que a gente possa construir uma coisa tão sólida, que daqui a alguns anos, mesmo que um Governo queira acabar, a sociedade esteja tão solidamente organizada que ele não terá como acabar".

Assim, foram dados os primeiros passos para as mudanças e o fortalecimento dos processos participativos nas políticas públicas. A revitalização de Conselhos, a criação de novos e a definição de seus papéis auxiliou o governo com diretrizes e propostas que ajudaram na elaboração e implementação das políticas públicas, além da cobrança dos resultados e compromissos firmados.

Também pela primeira vez na história do Brasil o planejamento estratégico do país foi elaborado em diálogo direto com a sociedade. O processo de debate, através de audiências públicas, do Plano Plurianual - PPA para 2004-2007, envolveu movimentos sociais e entidades de todos os estados e regiões, dando uma clara demonstração de que o como fazer é tão importante quanto o que fazer, fortalecendo a democracia participativa. O diálogo sobre o PPA continuou nos ciclos seguintes. Em 2007 houve um novo processo de consulta baseado nos Conselhos Nacionais e em 2011 foi criado o Fórum Interconselhos, que tem reunido representantes de movimentos e entidades da sociedade civil para debater e, principalmente, monitorar a execução das agendas transversais do PPA.

Foram reformulados ou criados novos instrumentos de participação social para atender à configuração decisória estabelecida, onde fossem implementados mecanismos de escuta, debate e coleta de críticas e sugestões, fortalecendo a participação da sociedade no processo de elaboração de políticas públicas.

Exemplos destes mecanismos são os processos de Conferências Nacionais com ampla participação e os Conselhos de Políticas Públicas, que contribuíram para estimular e ampliar a participação de entidades e movimentos sociais na elaboração, acompanhamento, avaliação e execução de políticas públicas, tornando o cidadão um parceiro efetivo na construção de políticas de qualidade, a partir da promoção da sua participação nas definições do Estado.

Esta nova postura do governo implicou em dialogar e mobilizar a população, tornando os movimentos e as organizações sociais e os cidadãos em geral, sujeitos ativos das decisões governamentais. Possibilitou que as novas propostas fossem mais reais e legítimas, inclusive antecipando conflitos e facilitando suas resoluções. Favoreceu também o desenvolvimento com a incorporação de distintas dimensões no planejamento governamental. Através da participação, essencial para o exercício da democracia no

país, tem sido possível realizar uma importante mudança na cultura política brasileira, dando ênfase aos direitos e interesses das populações (Moroni, 2005).

Para se ter uma noção do peso político que os espaços participativos têm adquirido, destacam-se as Conferências Nacionais de Políticas Públicas como processo amplo de participação social no governo federal. Desde que se tem notícia da realização de Conferências de Políticas Públicas, ocorreram 138, das quais 97 (70,3%) foram realizadas de 2003 a 2013 e envolveram mais de 7 milhões de pessoas. Os amplos debates ocorridos em etapas municipais, livres, regionais, estaduais e na etapa nacional das Conferências construíram propostas que posteriormente se transformaram em política pública. É o caso da criação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS; do 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, que pela primeira vez foi construído a partir da participação social; da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional - LOSAN; da Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; do Estatuto da Igualdade Racial e da lei de cotas nas Universidades Federais; entre outras tantas políticas públicas relevantes, especialmente no que se refere aos direitos universais.

Há ainda as experiências governamentais relacionadas às Mesas de Diálogos. Estas têm tido resultados significativos, como é o caso do Compromisso Nacional para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho na Cana-de-Açúcar, firmado pelo Governo Federal e entidades de trabalhadores e de empresários do setor sucroenergético, fruto da Mesa de Diálogo que debateu a melhoria de condições de vida e trabalho no cultivo da cana-de-açúcar. Outro exemplo bem-sucedido proveniente de uma Mesa de Diálogo é o Compromisso Nacional para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho na Indústria da Construção, cujo objetivo é aprimorar as condições de trabalho nos canteiros de obras do país. Com este intuito, foi criada a Mesa Nacional Permanente para o Aperfeiçoamento das Condições de Trabalho na Indústria da Construção também com a incumbência de receber e divulgar as adesões ao Compromisso.

Deve-se também mencionar a expansão de Ouvidorias nos órgãos governamentais. De 40 Ouvidorias Públicas no início do governo Lula, passaram para mais de 200 neste ano. As Ouvidorias são instituições que fazem a mediação entre o governo e o cidadão, usuário de determinado serviço. Atuam como mecanismos de avaliação e melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados. Funcionam como instrumentos de participação, que possibilitam o fortalecimento da cidadania, em uma gestão participativa.

Apesar do impulso aos instrumentos de participação social, a democracia representativa ainda continua exercendo significativo papel em nossa realidade política, mostrando o desequilíbrio entre democracia participativa e democracia representativa. Ainda assim, alguns espaços de participação social têm tido determinada influência na ação de nossos representantes no poder legislativo, como demonstrou o trabalho de Thamy Pogrebinschi sobre as Conferências Nacionais, realizado em 2010. Esta pesquisa concluiu que as Conferências Nacionais fortalecem a democracia representativa no Brasil e impulsionam a atividade legislativa do Congresso Nacional.

Também é necessário destacar a importância da Comissão de Legislação Participativa. Criada em 2001, ela possibilita diminuir a distância entre representação e participação. Em termos quantitativos, a Comissão de Legislação Participativa não proporcionou os resultados esperados, pois ao longo dos anos de sua existência, apenas duas propostas se transformaram em lei. Mas, por outro lado, a Comissão de Legislação Participativa tem tido o mérito de colocar na pauta do Congresso Nacional temas dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, amplificando a voz dos mesmos. Nesse sentido, a Comissão de Legislação Participativa tem contribuído para a participação da sociedade na elaboração de projetos de lei e também no debate de seus interesses com quem legisla (Silva, 2012).

Recentemente, o Decreto Presidencial nº 8.243, de 23 de maio de 2014, instituiu a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social "com o objetivo de fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil". A Política e o Sistema Nacional de Participação Social buscam consolidar o diálogo e incentivar a participação da sociedade na elaboração, na implantação e no acompanhamento das políticas públicas. Um importante componente da Política Nacional de Participação Social é a "educação para a cidadania ativa", assim também é construído um processo de articulação e debate sobre Educação Popular com vistas à sua institucionalização.

No âmbito do processo de construção da Política Nacional de Participação Social se insere o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, aprovado pela Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil através da Portaria nº 11, de 23 de maio de 2014. Conforme esta portaria, o Marco de Referência da Educação Popular tem como objetivo "fornecer subsídios aos órgãos e às entidades públicas federais que adotem ou pretendam adotar ações ou práticas de saberes da educação popular".

Até chegar ao Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas o caminho percorrido foi longo, repleto de debates e reuniões. Fundamental para a consolidação deste Marco foi a Rede de Educação Cidadã (RECID), que desde 2003 vem se firmando como sustentáculo da relação entre governo e educação popular. Primeiramente como uma ação para a mobilização social do Programa Fome Zero, a RECID é uma experiência que envolve governo e diversas entidades, organizações e movimentos sociais no Brasil. Começa a debater a Educação Popular como política pública, dando início à elaboração e debate sobre a necessidade de uma Política Nacional de Educação Popular. A RECID foi responsável por levar o debate da referida Política aos diversos movimentos e entidades de diferentes estados brasileiros, assumindo a construção da Política Nacional de Educação Popular como sua prioridade estratégica.

Nesse debate sobre a Educação Popular e sua institucionalização era ainda importante efetuar debates com a comunidade acadêmica, com os centros de educação popular, entidades e movimentos sociais. Assim, foi realizada uma oficina sobre a atualidade da Educação Popular no Brasil, onde participaram diversas Universidades, e principalmente as escolas de movimentos populares e sindicais e os ministérios da

Educação e da Saúde. O tema da Educação Popular, entre outros temas, também foi aprofundado no Seminário *Brasil: questões e desafios atuais*. Este Seminário contou com mais de uma centena de pessoas representando cerca de 60 movimentos sociais e entidades brasileiras.

Por outro lado, é ampliada a institucionalização da Educação Popular e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2007, é uma mostra disso. Neste Plano, a educação não formal e os processos de Educação Popular em Direitos Humanos ganham um capítulo. Também o documento final da I Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, afirma que o Plano Nacional de Educação deve articular a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas (Brasil, 2010).

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas começa a se constituir no I Seminário de Processos Formativo-educativos do Governo Federal, em outubro de 2011. Nesse seminário ocorreu a troca de experiências e foi definida a elaboração de sistematização das mesmas e de diretrizes que orientassem as ações do Governo Federal. No ano seguinte, em maio de 2012, ocorreu o II Seminário de Processos Formativo-educativos do Governo Federal, no qual foram aprofundadas as concepções que deveriam orientar o Marco de Referência. Foram realizados também uma série de diálogos com outros ministérios e órgão públicos, universidades, escolas e centros de Educação Popular em torno da construção da Política Nacional de Educação Popular.

Desta forma, de 2011 até em outubro de 2013 ocorreu um amplo processo de debates e reflexões com participação de instituições públicas federais, principalmente, mas também estaduais e municipais; representantes de movimentos sociais, entidades, universidades, educadores populares e da educação formal brasileira, entre outros. Foram ainda realizadas duas consultas públicas através do portal PARTICIPA.BR, a primeira em outubro de 2013 e a segunda, entre os meses de dezembro de 2013 e janeiro de 2014 cujas contribuições foram incorporadas ao Marco de Referência da Educação Popular.

Ao longo do processo foi constituído um Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, cuja tarefa inicial foi construir o documento base da Política Nacional de Educação Popular, tendo a concepção teórico-metodológica do educador popular Paulo Freire. Este grupo é composto por 16 representantes, 8 do governo federal (Ministérios da Educação, da Cultura, da Saúde, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego; Secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, de Direitos Humanos e Secretaria-Geral da Presidência da República) e 8 da sociedade civil e universidades (Universidade Federal de Pernambuco, Rural do Semiárido, de Goiás, Católica de Brasília, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos; Instituto Paulo Freire; Conselho Latino-americano de Ciências Sociais/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais; Rede de Educação Cidadã.

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas foi aprovado no 1º Seminário Nacional da Política de Educação Popular, realizado em outubro de 2013,

e lançado em maio de 2014 no II Seminário através de portaria ministerial. Seus objetivos são

> "promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela Educação Popular para o conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal" (Brasil, 2014).

O Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas se constitui num importante instrumento, necessário para a consolidação da participação social e um reforço essencial para tornar a participação da sociedade na elaboração, implementação e acompanhamento das políticas públicas um método de governo. A participação social possibilita que os cidadãos organizados ou não se enxerguem na política pública, construída com sua participação, e o poder público se legitima para executá-la. Assim, as políticas públicas são fortalecidas, se tornam mais eficientes e adequadas às necessidades da população e ao interesse público. Também a participação social contribui para a democratização da gestão pública, dado o envolvimento de diversos setores da sociedade, cada qual com suas necessidades e interesses específicos.

Apesar dos espaços participativos terem vindo a ganhar impulso nestes últimos anos e desempenhado importante papel na elaboração e no monitoramento das políticas públicas, eles ainda são insuficientes para tornar a participação social um método de governo. O seu aperfeiçoamento para fortalecer a sociedade, contribuindo para que as políticas públicas sejam cada vez mais o resultado de seus interesses passa necessariamente pela formação popular e cidadã.

É importante avançar amplamente nos processos populares de formação para a participação social, como também formar agentes de governo e da sociedade civil que já participam desses processos, tendo como referência a educação popular e seu Marco institucional. Deve-se ter como base para as escolas de governo, no nível federal e estadual, a temática da educação popular e a participação social em seus cursos de formação para superar os desafios de um governo pautado pela participação social em sua gestão.

2. Referências Bibliográficas

Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República (2014). **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014. 63 p.

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2008. 464 p.

Brasil. Ministério da Educação. Conae 2010: **Documento Final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2014.

Ciconello, Alexandre (2012). **Participação Social na Administração Pública Federal**: desafios e perspectivas para a criação de uma Política Nacional de Participação. Projeto Apoio aos Diálogos Setoriais União Europeia-Brasil, Fase II. Brasília, 2012. mimeo

Dagnino, Evelina (2004). Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?". In: Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

Moroni, José Antônio (2005). "O Direito à Participação no Governo Lula". **Revista do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde.** Rio de Janeiro, v.29, n. 71, p. 284-304, set. 2005.

Pogrebinschi, Thamy (2010). Entre representação e participação: as conferências nacionais e o experimentalismo democrático brasileiro**. Conferências Nacionais, Participação Social e Processo Legislativo.** Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça (SAL) e Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Série Pensando o Direito, nº 27, Brasília, 2010.

Silva, Márcia Abreu da (2012). **Dez Anos da Comissão de Legislação Participativa: articulações necessárias para garantir a participação popular**. Brasília, 2012. mimeo

Convergindo com o reconhecimento do grande educador Paulo Freire, declarado recentemente Patrono da Educação Brasileira[1], este documento devolve à

Trata-se de um documento referência. Por sua natureza consistir em um Marco de Referência, não pretende, portanto, ser um tratado sobre Educação Popular, nem um artigo acadêmico exaustivo. Tem a pretensão apenas de apontar referências fundamentais para a Política Nacional da Educação Popular.

Como ponto de partida, reconhece o papel político e pedagógico que cada política pública tem como potencialidade e como prática de, no seu âmbito, desenvolver processos educativos para fortalecer a participação, a cidadania e a conquista de direitos no Brasil. Este Marco destina-se aos gestores públicos que, no âmbito de suas competências e atribuições, têm o papel de elaborar e implementar políticas públicas, sempre em diálogo com os setores organizados da sociedade.

Para tanto, em sua formulação, buscou-se retomar os processos desenvolvidos no âmbito do governo, das universidades e de movimentos sociais que contribuíram para a elaboração deste documento. Também se buscou situar o contexto sociopolítico no qual está se dando a sua elaboração. Nele encontram-se as bases históricas e epistemológicas da Educação Popular, bem como um conjunto de princípios e diretrizes, cujo objetivo é orientar a formulação de políticas públicas com participação social e emancipatórias, bem como os campos da Educação Popular, ou seja, espaços e contextos onde práticas educativas formuladas em sintonia com esta perspectiva metodológica podem se dar.

[1] BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 31 jan. 2014.

TRANSIÇÕES E APRENDIZAGENS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ADULTOS QUE CONCLUÍRAM O RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Paula Guimarães [1], Natália Alves [2], Marcelo Marques [3]
[1] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, pguimaraes@ie.ulisboa.pt
[2] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, nalves@ie.ulisboa.pt
[3] Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, marquescmarcelo@gmail.com

Resumo

O presente texto procura relatar algumas dimensões de carácter teórico e empírico incluídas no projeto *EDUQUAL - Educar e Qualificar: o caso do Programa Novas Oportunidades*, nomeadamente no que se relacionou com a análise de transições experienciadas por sujeitos que concluíram o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências entre 2007 e 2011 e os sentidos atribuídos por esses indivíduos a aprendizagens desenvolvidas no âmbito de ações de educação/formação e em contexto de trabalho.

1. Considerações iniciais

Na educação de adultos, o debate sobre as transições tem destacado o leque alargado de contextos nos quais os adultos se inserem, enfatizando em particular as aprendizagens e os impactos destas nas suas vidas, bem como no papel das políticas públicas e de certas ofertas públicas no fomento e/ou apoio às transições experienciadas pelos indivíduos e aprendizagens delas decorrentes (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010; Field, 2012a e 2012b).

Tendo em vista discutir as transições vividas pelos adultos, este texto foi produzido no âmbito do projeto de investigação *EDUQUAL - Educar e Qualificar: o caso do Programa Novas Oportunidades* (Alves, 2013), estando baseado numa pesquisa qualitativa. Os dados empíricos analisados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas (McMillan & Schumacher, 2010) a adultos que concluíram o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de carácter biográfico.

Este texto tem as seguintes questões orientadoras:

i) Com que constrangimentos e oportunidades os sujeitos se confrontavam quando definiam os seus percursos biográficos, no que remetia para os limites e as possibilidades concedidas pela estrutura social e pela agência individual, e que aprendizagens decorriam dessas situações?

ii) Que significados foram atribuídos pelos sujeitos a esses novos saberes e, em consequência, que mudanças ocorreram na identidade dos sujeitos que obtiveram certificação escolar (de nível básico ou de nível secundário) através do RVCC?

2. Mudanças e transições

A análise das transições biográficas e os impactos das mesmas em termos sociais e profissionais emergiu no debate académico nas últimas décadas. Esta discussão centrou-se sobretudo nas crianças e nos jovens, em particular nos efeitos das mudanças que decorrem da integração em novos ciclos de educação formal, bem como da inserção no mercado de trabalho de, por exemplo, jovens-adultos (entre outros trabalhos, Brooks, 2009). Entre nós, esta discussão beneficiou de diferentes contributos, alguns filiados em abordagens sociológicas, como no caso de Antunes (2004 e 2008) e Alves (2008 e 2009) que se

debruçaram sobre as transições nas vidas dos jovens estudantes ou ex-estudantes, alguns outros inscritos em perspectivas psicológicas de desenvolvimento cognitivo (como Kallio & Marchand, 2012).

Na educação de adultos, o debate sobre as transições também mereceu a atenção de diversos autores. Esta discussão tem destacado o leque alargado de contextos educativos, profissionais, sociais, etc. nos quais os adultos se inserem, incluindo globalmente análises que se centram nos sujeitos, em particular nas aprendizagens e nos impactos destas nas suas vidas (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010; Field, 2012a), bem como no papel das políticas públicas no fomento e/ou apoio às transições experienciadas pelos indivíduos (Glastra, Hake & Schedler, 2004; Field, Gallacher & Ingram, 2009).

Diversos autores consideram que as transições se inscrevem em três polos, nomeadamente a estrutura social, a agência individual e a identidade dos sujeitos (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010), que mantêm relações dialécticas entre si. Sendo estas relações tensas, elas acabam por tornar complexa a sua análise. No que remete para a inscrição das transições na estrutura social, os sistemas sociais possuem uma natureza constrangedora e favorecem a existência de padrões de normatividade, nomeadamente de momentos, fases, períodos nos quais se registam certas situações que obrigam os sujeitos a determinadas mudanças. Neste sentido, as transições apresentam-se como produtos das instituições e dos contextos sociais, enquanto resultam igualmente de expectativas sociais, envolvendo em muitas circunstâncias alterações (previsíveis) nos papéis e estatutos sociais e na identidade dos indivíduos, mesmo que nos tempos mais recentes se verifique um certo esbatimento de alguns destes padrões. Adicionalmente, as transições resultam da agência dos sujeitos, designadamente do modo como pensam as circunstâncias com as quais se confrontam e como reagem emocional e socialmente. Neste caso, a agência relaciona-se com os sujeitos e com as formas como estes intervêm, embora seja claro que as condições da ação dos sujeitos estejam elas próprias em constante mudança. Ainda, nesta relação entre estrutura social e agência individual, podem ocorrer alterações na identidade. Esta pode globalmente ser entendida como a capacidade psicossociológica que permite aos indivíduos inscreverem os seus percursos biográficos em determinadas origens, envolvendo uma orientação das suas vidas. Contudo, é importante notar que as biografias-padrão que caracterizaram a modernidade, em alguma medida perderam a atualidade e o seu significado. Na verdade, atualmente, é possível encontrar itinerários individuais flexíveis que obrigam à reconfiguração permanente das identidades individuais e, em consequência, das aprendizagens que, ao longo da vida, os sujeitos vão desenvolvendo (Glastra, Hake & Schedler, 2004).

3. Algumas notas metodológicas sobre o projeto EDUQUAL

Este texto foi produzido no âmbito do projeto de investigação *EDUQUAL - Educar e Qualificar: o caso do Programa Novas Oportunidades*, estando baseado numa pesquisa qualitativa. Os dados empíricos analisados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas (McMillan & Schumacher, 2010, pp. 342-365). Estas entrevistas partiram de um guião que incluía diversas questões abertas, uma das quais sobre a biografia dos sujeitos e o significado atribuído pelos inquiridos a transições, ligadas, em particular, à educação/formação (formal e não formal), bem como ao trabalho (designadamente as aprendizagens desenvolvidas em contexto de trabalho). Desta feita, para este texto foram selecionadas partes dessas entrevistas que resultaram da questão "Fale-me por favor do seu percurso, sobretudo em termos educativos e profissionais, e sobre as aprendizagens que realizou ao longo da vida".

Depois de transcritas as entrevistas, foram selecionados trechos que permitiram a identificação, numa linha cronológica, de marcos, acontecimentos que originaram rupturas,

fases, períodos nos percursos biográficos dos sujeitos, desde o nascimento, até ao momento da entrevista. De entre estes contaram-se aqueles relacionados como a educação/formação, como a escola frequentada e as ações de formação nas quais os indivíduos participaram, bem como aqueles outros ligados ao trabalho, designadamente as profissões e os trabalhos que os inquiridos tiveram e tinham no momento da conversa e as aprendizagens realizadas em contextos profissionais. A discussão destes percursos passou então pela análise de conteúdo de tipo temático. A utilização desta técnica visou descrever e sistematizar o conteúdo dos discursos obtidos, envolvendo a identificação de indicadores (Bardin, 1977) relativos à educação/formação e ao trabalho. Complementarmente, na senda de Casal (2003), a análise das transições identificadas incidiu sobre duas vertentes - biográfica e social/educativa. Através da dimensão biográfica foi possível conhecer e compreender os itinerários1 de vida dos sujeitos, designadamente a posição social ocupada no seio de grupos e de famílias de origem e no momento da entrevista, as rupturas e os momentos de maior significado para os inquiridos. Quanto à dimensão social/educativa, esta favoreceu a interpretação de itinerários de educação/formação e aprendizagem, em particular aqueles ligados à escola e à formação profissional, bem como os socioprofissionais, com maior destaque para as aprendizagens realizadas.

Neste texto assumiu-se que os itinerários biográficos surgiam na interseção:

1) das transições que decorriam dos constrangimentos e das oportunidades institucionais, existentes na estrutura social, com os quais os indivíduos se confrontaram ao longo das suas vidas (no quadro da educação/formação e do trabalho);
2) das transições resultantes da agência individual, designadamente das opções e das estratégias definidas pelos sujeitos; e,
3) das transições com impacto nos modos como os sujeitos se representavam a si próprios (com influência nas suas identidades) (Casal, 2003; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010).

Procurou-se analisar significados atribuídos por sujeitos que concluíram o RVCC às transições por eles experienciadas. Teve-se assim em consideração os sentidos dados pelos inquiridos aos saberes que adquiriram ao longo das suas vidas, partindo-se do pressuposto de que estes eram condicionados e possibilitados pelas estruturas sociais que marcaram a sociedade portuguesa, pelas oportunidades de ação nos diferentes momentos biográficos e no impacto desses elementos na identidade (Field, 2012b).

4. Transições entre educação, formação e trabalho: algumas ideias sugeridas a partir de uma primeira análise dos dados recolhidos

Foram entrevistados dezasseis adultos que concluíram o RVCC, sendo que oito eram indivíduos que acabaram o RVCC – nível básico e outros oito o RVCC – nível secundário. De entre estes, dez eram homens e seis mulheres. Os inquiridos apresentavam idades compreendidas entre os 35 e os 60 anos, estando nove deles empregados no momento da entrevista e sete desempregados. Estas eram pessoas residentes em contextos urbanos.

O RVCC representou para estes sujeitos uma possibilidade educativa importante, acompanhando dessa forma o amplo reconhecimento social concedido por muitos indivíduos

[1] Por itinerário, Casal entende uma modalidade biográfica de aquisição e de estratificação social. Por esta razão, um itinerário resulta de oportunidades institucionais concedidas aos sujeitos durante as suas vidas pela estrutura social, de opções biográficas efectuadas pelos próprios indivíduos em função dos seus quadros de referências, dos seus interesses e problemas, bem como de condicionantes sociais, no que remete para a agência. Dada a complexidade da análise dos itinerários, Casal defende que estes aspectos devem ser tidos em consideração e perspectivados na interligação que estabelecem entre si (Casal, 2003, p. 180).

pouco escolarizados que viram na frequência deste processo a "nova oportunidade" para concluir um percurso escolar almejado, mas nunca antes obtido. Aliás, o RVCC resultou de uma clara aposta da política de educação e formação de adultos, experimentada a partir de 2000, no quadro da intervenção da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), sendo posteriormente fortemente promovida pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) em termos de acesso. Consequentemente, esta acabou por ser uma oferta de educação de base frequentada por largos sectores da população portuguesa (ANQ, 2010).

O RVCC surgiu no âmbito das orientações para a aprendizagem ao longo da vida propostas pela União Europeia. Estas orientações incluíram um apelo para que os sujeitos fossem capazes de dirigir eficazmente as mudanças sociais contemporâneas. A União Europeia, através da Comissão das Comunidades Europeias (CCE), defendia que as aprendizagens que advinham dessas mudanças eram particularmente válidas, sobretudo se relacionadas com o trabalho e com os contextos profissionais, pois poderiam favorecer a adaptabilidade, a flexibilidade, a empregabilidade e a inclusão social (CCE, 2000, entre outros). Foi neste âmbito que diversas políticas públicas nacionais, inspiradas nessas orientações tiveram como finalidade fomentar a integração social e profissional dos sujeitos, num quadro de desenvolvimento económico e de promoção da competitividade (Glastra, Hake & Schedler, 2004). Mas, ao seguir uma abordagem normativa, as orientações sobre a aprendizagem ao longo da vida legitimaram a adopção de políticas que estiveram associadas à desregulamentação do trabalho e da proteção social, à desinstitucionalização e à individualização da educação de adultos. Adicionalmente, registou-se uma responsabilização dos indivíduos pelas escolhas e pelo planeamento da educação e da formação efectuados ao longo dos seus percursos de vida. A educação de adultos passou a ser pensada sobretudo segundo um modelo económico produtivo (Sanz Fernández, 2006) e a reflexão sobre a experiência levada a cabo por cada indivíduo em contextos formais ou não formais ou, simplesmente, no quotidiano, em contextos informais, ganhou um lugar de destaque.

Aliás, a ação da União Europeia permitiu que, nos últimos anos, se tivesse assistido em diversos países à implementação de políticas e de práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais. O desenho dos dispositivos desse reconhecimento começou por assentar em duas ideias-chave - justiça social e mudança social. No entanto, se inicialmente estas ideias eram centrais nessas práticas, mais recentemente assistiu-se a uma viragem ideológica que atribuiu maior importância aos saberes que facilitassem o desenvolvimento económico. Consequentemente, a valorização das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida ganhou novas nuances. Com desenvolvimentos como o Quadro Europeu de Qualificações (e os Quadros Nacionais correspondentes), as finalidades do reconhecimento de adquiridos experienciais passaram a acentuar as competências (de carácter profissional) e a relação destas com o mercado de trabalho. Por esta via, registou-se uma maior aproximação entre educação/formação e trabalho. Assim, o reconhecimento de saberes desenvolvidos ao longo da vida apresentou deste então um papel essencial na promoção da empregabilidade e na responsabilização dos indivíduos pelas suas opções educativas e formativas com impacto em termos profissionais (Anderson, Fejes & Sandberg, 2013).

Apesar desta deriva, deve-se notar que a proposta portuguesa de reconhecimento de adquiridos experienciais, o RVCC, centrou-se nas aprendizagens realizadas em contextos variados, formais, não formais e informais, embora o processo resultasse numa certificação escolar e, de alguma forma, o dispositivo remetesse também para conhecimentos e capacidades de natureza disciplinar. Quando concluído, este processo permitia a atribuição de um diploma (de nível básico – equivalente ao 4º ano, ao 6º ano ou ao 9º ano de escolaridade – e de nível secundário – equivalente ao 12º ano de escolaridade). As aprendizagens reconhecidas, validadas e certificadas resultavam de atividades abrangentes realizadas ao

longo da vida que ultrapassavam os tradicionais espaços de educação (formal), incluídos também aquelas realizadas em contexto de trabalho. Na verdade, estas aprendizagens tinham origem em práticas situadas diferenciadas, não podendo ser compreendidas se não se considerasse as várias estruturas sociais que as sustinham, as diferenciadas possibilidades inerentes à agência individual (em âmbitos diversos) e as múltiplas transformações nas identidades dos indivíduos que concluíam o processo.

Para este processo, muito contribuía a redação do portefólio à qual os indivíduos que pretendiam concluir o processo estavam obrigados. Este documento baseava-se na história de vida narrada e escrita pelos próprios sujeitos. Nessa narrativa, os indivíduos deviam evidenciar os conhecimentos e as capacidades desenvolvidos ao longo da vida em momentos e contextos variados. Estes conhecimentos e capacidades eram entendidos como competências-chave, tendi sido previamente identificadas nos Referenciais de Competências-Chave (Alonso et al., 2000; Gomes, 2006). Sendo visto como um dispositivo que visava promover a justiça social, devido à abrangência das competências-chave que poderiam ser reconhecidas e validadas e ao envolvimento de adultos pertencentes a grupo sociais muito variados, etc., alguns autores denunciaram limitações acerca do impacto do RVCC em termos de emancipação e mudança social (Barros, 2011; Antunes & Guimarães, 2013).

O RVCC contribuía para a construção de uma vida de aprendizagem, mesmo que nem todo o conhecimento construído pelos indivíduos ao longo da vida pudesse beneficiar de uma certificação. Devido também a estas razões, este processo reunia condições para promover a biograficidade (Alheit & Dausien, 2006), tal como permitia a identificação e a análise de transições muito diversas efectuadas pelos próprios adultos, o que de alguma forma facilitou a resposta à pergunta que facultou os dados discutidos neste texto. Desta forma, o RVCC acabou por se constituir num pretexto e no contexto da interpretação das transições na vida dos inquiridos, tendo sido no projeto EDUQUAL privilegiadas as aprendizagens resultantes da educação/formação (nomeadamente da frequência de ofertas de educação formal e de ações de formação) e do trabalho, com origem, por exemplo, nas alterações que decorreram da mudança de emprego e/ou de responsabilidades profissionais, assim como de oportunidades, alterações ou rupturas devido a transformações de carácter económico e profissional.

5. Notas finais

O projeto EDUQUAL permitiu concluir que os inquiridos vivenciaram diversas transições que envolveram mudanças nas suas identidades (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010; Field, 2012a e 2012b). De entre as oportunidades institucionais de educação/formação experienciadas, o RVCC parecia contribuir para a valorização da aprendizagem biográfica e para a biograficidade (Alheit & Dausien, 2006). Esta situação é particularmente significativa, pois estes eram sobretudo indivíduos que, antes da conclusão deste processo, não eram participantes habituais de iniciativas de educação/formação. Estas transições pareciam igualmente promover identidades de sujeitos aprendentes mais consistentes e mais propensas à contínua aprendizagem ao longo da vida. Porém, o projeto referido também revelou que o RVCC pouco contribuía para o envolvimento dos inquiridos na esfera pública, na participação social, na ação política, cívica, cultual, etc. (como Glastra, Hake & Schedler, 2004, também referiram no âmbito de outros estudos que incidiram sobre iniciativas de aprendizagem ao longo da vida). No fundo, ao favorecer a reflexão sobre as transições, o RVCC proporcionava fortes impactos ao nível individual, mas poucos em termos colectivos, designadamente no que remetia para a emancipação social (Antunes & Guimarães, 2013).

6. Referências Bibliográficas

ANQ (2010). Informação Estatística (http://www.novasoportunidades.gov.pt, com acesso a 21 de junho de 2011)

Alheit, P. & Dausien, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. EDUCAÇÃO E PESQUISA, 32, 1, 2006, 177-197.

Alonso, L.; Magalhães, J.; Imaginário, L.; Barros, G.; Castro, J. M.; Osório, A. & Sequeira, F. (2000). Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Lisboa. ANEFA/Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação.

Alves, N. (2008). Juventudes e Inserção Profissional. Lisboa. Educa.

Alves, N. (2009). Inserção Profissional e Formas Identitárias. Lisboa. Educa.

Alves, N. (Edt.) (2013). *Educação de Jovens e Adultos - Políticas, Práticas e Atores*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 120-130.

Anderson, P.; Fejes, A. & Sandberg, F. Introducing research on recognition of prior learning. INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION, 2013 (DOI:10.1080/026013/0.2013.//8069, com acesso a 29 de maio de 2013)

Antunes, F. (2004). Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Coimbra. Almedina.

Antunes, F. (2008). Políticas Educativas Nacionais e Globalização: Novas Instituições e Processos Educativos. Braga. Cied/Universidade do Minho.

Antunes, F. & Guimarães, P. (2013). Recognition of prior learning: valuing learning through transitions for individual and collective purposes? Comunicação apresentada no evento 7th Trienal ESREA Conference, 4-7 de setembro de 2013, em Berlim, Alemanha.

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70.

Barros, R. (2011). A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais em Portugal. Lisboa. Chiado Editora.

Brooks, R. (2009). Transitions from Education to Work. New Perspectives from Europe and Beyond. Reino Unido. Palgrave MacMillan.

Casal, J. Parte II: La transicíon de la escuela al trabajo. In: F. F. Palomares (Coord.) (2003). Sociologia de La Educacíon. 179-201. Madrid. Pearson Educacíon.

CCE (2000). Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas. Comissão das Comunidades Europeias.

Ecclestone, K.; Biesta, G. & Hughes, M. (Edts.) (2010). Transitions and Learning Through the Lifecourse. Londres e Nova Iorque. Routledge.

Field, J. Transitions and lifelong learning: signposts, pathways, road closed? LLINE, XVII, 1, 2012a, 5-11.

Field, J. Transitions in lifelong learning: public issues, private troubles, liminal identities. STUDIES FOR THE LEARNING SOCIETY, 2, 2012b, 4-11.

Field, J.; Gallacher, J. & Ingram, R. (Edts.) (2009). Researching Transitions in Lifelong Learning. Londres. Routledge Falmer.

Glastra, F. J. Hake, B. J. & Schedler, P. E. Lifelong learning as transitional learning. ADULT EDUCATION QUARTERLY, 54, 4, 2004, 291-307.

Gomes, M. do C. (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa. Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Kallio, E. & Marchand, H. An overview of the concepts of change and development: from the premodern to the modern era. In: Päivi Tynjälä, Marja-Leena Stenström e Marjatta Saarnivaara (Edts.) (2012). Transitions and Transformations in Learning and Education. 21-50. Dordrecht. Springer.

Sanz Fernández, F. (2006). As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. Lisboa. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E COMUNITÁRIO – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

RESUMO

O presente artigo questiona sobre a importância da participação em filarmónicas para desenvolvimento individual e comunitário.

Desta forma, tendo em atenção a evolução do conceito de educação de adultos, permanente e comunitária e a análise documental sobre a educação musical emergente, quer da educação formal genérica e vocacional, quer da educação não formal, somos levados a considerar que a participação das pessoas numa Banda Filarmónica inserida numa comunidade rural se enquadrada na educação não formal e é um fator de desenvolvimento do ser humano que deve ser valorizado numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Assim, com esse intuito, foi efetuado um estudo exploratório com uma banda de música durante um período de três anos, desde a sua fundação e a metodologia utilizada, de caráter qualitativo, privilegiou a observação direta e o inquérito por questionário, tendo sido utilizados dois questionários abertos, um quando a banda se constituiu, questionando expectativas, e o outro três anos depois, perscrutando realizações e representações face às vivências efetuadas.

Os dados recolhidos, traduzidos em indicadores como a socialização, a solidariedade, a participação, a animação e o sentimento de pertença, elementos caracterizadores de interações pessoais e sociais, ilustram a evolução dos participantes que confirmam a música como fator de desenvolvimento individual e comunitário, no contexto da educação permanente e comunitária.

Palavras-chave: Educação, Música, Desenvolvimento

Introdução

A música é intrínseca ao homem. Desde que há registos, sabe-se que o ser humano a praticou pelos mais variados motivos. Já anteriormente à Antiguidade Clássica, o ser humano organizava grupos musicais com diversas finalidades e utilizava a música pelas mais variadas funcionalidades. A música com fins militares sofreu uma evolução significativa e acabou por exercer influência, não só no aparecimento, mas também na evolução de grupos musicais civis que atualmente são conhecidos por bandas filarmónicas. O maior desenvolvimento ocorreu após a Revolução Francesa, em todo o ocidente e, também, em Portugal.

O século XIX foi aquele em que se fundaram e dinamizaram mais bandas militares no nosso país. Neste período também foram fundadas muitas bandas civis – bandas filarmónicas –, facto que foi ocorrendo, ainda, durante o século XX, sobretudo nos primeiros anos do século, e no Pós-25 de Abril de 1974[1].

No Norte de Portugal, em Trás-os-Montes, nos Distritos de Bragança e de Vila Real, as bandas filarmónicas foram, ao longo de muitos anos, locais privilegiados de aprendizagem musical, de iniciação musical, para muitos músicos que fizeram carreira profissional nas bandas militares e nas orquestras existentes no País. O seu carácter socioeducativo e sociocultural proporcionou, desde sempre, um grande sentido de identidade e pertença, carregados de um enorme simbolismo, por parte das populações das comunidades onde elas estão sedeadas.

As bandas filarmónicas são fundamentais nas festas portuguesas, porque ilustram os momentos essenciais, tanto religiosos como profanos, conhecidos como alvoradas, arruadas, missas, procissões, concertos, arraiais e despiques. O Alto Tâmega é uma sub-região do Distrito de Vila Real onde este facto se evidencia de uma forma muito acentuada, realçando nesse sentido, também, o valor das filarmónicas enquanto elementos fundamentais da paisagem sonora e sociocultural da festa *Tamagani* (comunidade do Tâmega). O seu valor social, cultural e educativo é inquestionável, pela potenciação individual e comunitária, através de relações e interações sociais, pela dinâmica de preservação e promoção da identidade cultural, neste caso musical, e pelo

[1] Revolução portuguesa que culminou com a queda do regime fascista de António Salazar e Marcelo Caetano.

desenvolvimento educacional musical e também de valores, respeito, tolerância, convivência e intergeracional, entre outros.

O presente artigo está constituído por cinco pontos que contemplam: no ponto número 1 a descrição do campo; no ponto número 2 a metodologia utilizada; no ponto número 3 a síntese conclusiva do primeiro questionário (QI); no ponto número 4 a análise ao segundo questionário (QII), tendo em consideração as várias questões efetuadas nomeadamente, dados pessoais, tempo de participação nas bandas, modificações observadas por cada um após a participação, o relacionamento entre as pessoas gerado a partir da participação na banda, a importância da banda para o desenvolvimento da comunidade, o contributo da banda para a melhoria da qualidade de vida dos participantes, o tipo de participação nas decisões da banda, outras considerações sobre o tema e conclusão contemplando as considerações finais.

1. O campo: A Banda Filarmónica de Outeiro Seco - Chaves

O marco sócio-espacial deste trabalho foi constituído pela Banda de Outeiro Seco, localizada na aldeia com o mesmo nome, no município de Chaves e pelos elementos participantes da mesma desde a sua fundação até três anos depois. Os pressupostos teóricos foram suportados por conceitos sobre educação permanente e comunitária e a música no contexto da educação formal, não formal e informal, realçando-se a música em ambientes da educação não formal, contextos onde são privilegiadas as dinâmicas de animação sociocultural (Gomes, 2008; Gomes, 2012), potenciadores de educação.

Nesse sentido, os critérios escolhidos tiveram uma orientação: temática – banda filarmónica inserida na Casa da Cultura Popular de Outeiro Seco; cultural - comunidade musical constituída por elementos provenientes dos mais variados âmbitos sociais e educacionais, sem uma cultura musical específica; antropológica - comunidade periurbana; espacial - localização em zona periférica à cidade; de acessibilidade –por estrada, a quatro quilómetros da cidade de Chaves (Gomes, 2008; Gomes, 2012).

Metodologia

O presente estudo exploratório e de caso, privilegiou a metodologia qualitativa que Bogdan e Biklen dizem ser aquela em que os pesquisadores:

> (…) procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados. Usam observação empírica porque é com os eventos concretos do comportamento humano que os investigadores podem pensar mais clara e profundamente sobre a condição humana (1998: 38).

A técnica que caracteriza a metodologia qualitativa utilizada nesta investigação foi o inquérito por questionário, com questões abertas. Na verdade foram passados dois questionários desse tipo, o que não afastou a pesquisa de processos quantitativos, porque foi usada a técnica quantitativa, para a clarificação da incidência dos indicadores que captandos na análise de dados.

Os enfoques qualitativos e quantitativo não se excluem nas investigações educativas, sendo relevante a sua complementaridade (Perez, 1994). A metodologia qualitativa constitui-se, portanto, como o conjunto de métodos e técnicas que serviram de suporte à investigação, sem contudo serem colocadas de lado algumas técnicas quantitativas, necessárias à análise, interpretação e apresentação dos resultados (Herman, 1983).

Assim, a opção foi a de elaboração e passagem, em momentos diferentes, de dois questionários, com questões abertas «às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que considera certos (…)» (Ghiglione e Matalon, 1993: 126), no sentido de proporcionar aos atores toda a liberdade de opinião. Do primeiro questionário, passado durante os primeiros tempos de ensaios, dá-se conta através de uma síntese. Este artigo incide na análise ao segundo questionário - QII, revelador dos graus de satisfação, de realização, de autodesenvolvimento individual e comunitário dos participantes, face às expetativas reveladas pelo primeiro questionário, passado aquando da fundação da banda.

A análise de conteúdo foi a técnica que utilizada para o tratamento dos dados recolhidos. Ela vai além do carácter puramente descritivo tendo como objetivo a inferência. Vala refere que se trata «da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise» (Vala, 1986: 104). Foi, pois, com base neste modelo que foi efetuada a análise, respeitando o quadro de operações proposto pelo mesmo autor: «delimitação dos objetivos e definição de um quadro de

referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um corpus; definição de categorias; definição de unidades de análise, reconfigurando as respostas, criando respostas tipo; quantificação» (Vala, 1986: 109)

Os questionários, QI, o primeiro, e QII, o segundo, foram passados em momentos muito específicos da vida da banda, espaçados no tempo. Assim, foi entendido que a melhor altura para passar o primeiro questionário QI seria durante a fase dos primeiros ensaios, imediatamente após a fundação/constituição da filarmónica, para auscultação dos participantes sobre as experiências por ventura já vivenciadas, as perspetivas e as expectativas face à participação na banda, como possíveis fatores de desenvolvimento individual e comunitário, tendo como meta fazer uma avaliação diagnóstica.

Para o segundo questionário QII, apontou-se o momento de consolidação, que se intuiu poder ser os dois anos e meio três anos, após a fundação da banda filarmónica, e a respetiva participação na mesma por parte dos elementos inquiridos, através de ensaios, atuações e demais acontecimentos ao longo dos primeiros tempos da sua existência.

3. Síntese conclusiva do primeiro questionário

Do primeiro questionário, já analisado em artigo publicado em 2012, retiraram-se as seguintes conclusões: as expetativas de participar na fundação e manutenção de uma banda filarmónica, numa comunidade rural de periferia, revela-se um fator de relevante interesse como fator de intervenção comunitária, sendo que, disso dão conta os músicos participantes inquiridos. Da análise de conteúdo efetuada às respostas dos questionados, concluiu-se que as vivências carregadas pelos atores, as expectativas individuais e coletivas no seio da comunidade, face à participação numa banda musical, apontaram para performances de crescimento de ordem musical, de socialização, de solidariedade, de terapia, de realização e de reconhecimento, muito acentuadas: desenvolvimentos que resultarão de um processo de intervenção comunitária a partir do efetivo envolvimento individual e comunitário. (Gomes, 2012)

Apesar da diversidade de possibilidades existentes no sistema educativo português, consignadas através dos currículos do ensino básico e secundário, genérico e vocacional, os participantes apresentaram fortes indícios de não terem beneficiado de

grandes vivências musicais durante a escolaridade básica e secundária, âmbito da educação formal. Restou-lhes a prática informal, apesar de, assumidamente, grande parte dos participantes terem manifestado não haver tido nenhuma vivência musical anterior a esta realização, esquecendo as práticas musicais em festas de amigos, no banho, no karaoke, etc., que sempre se têm. Mesmo assim, cinco SQ manifestaram terem tido contacto com a música, dois no ensino formal genérico e três na educação não formal. (Gomes, 2012)

Constatou-se que a música atraiu as pessoas à participação, com base em interesses comuns de aprendizagem musical, de instrumentos, atividade promotora de «interacções entre pessoas e entre comunidades com a grande finalidade de potenciar a sua capacidade expressiva» (Canário, 1999: 75) e gerando, a partir daí, um crescimento não só musical mas também relacional, criador de «laços diversos de identidade e pertença» (Callejas, 2002: 261), (re)construtor do indivíduo e da comunidade, através da intervenção comunitária. Os SQ manifestaram-se motivados para a participação na filarmónica, pela convicção de poderem beneficiar, não só de alguma evolução musical, mas também de realização, socialização e solidariedade, emergentes da «interacção com os outros seres humanos» (Dias, 2000: 9), na comunidade, sede da educação e intervenção comunitária. (Gomes, 2012)

Relativamente às expectativas de autorrealização registadas, estas apontaram para a música - evolução - como forma de realização e de terapia. Esta perspetiva, por se desenvolver numa comunidade rural, em contexto educativo da educação não formal – a banda filarmónica inserida na associação - e por desencadear processos de participação e animação na/para a comunidade, enquadra-se na área da animação sociocultural que, de acordo com Quintana (1992: 18), «se diz em inglês «sócio-cultural community development, tornando evidente que o conceito de desenvolvimento comunitário é um conceito central em animação sociocultural», metodologia e tecnologia de intervenção chave da educação não formal. (Gomes, 2012)

4. Análise do questionário II

O segundo questionário (QII) foi passado na Banda de Outeiro Seco, três anos depois de ter sido passado o QI. Alguns participantes, chegados mais tarde, tinham, nessa altura, cerca de dois anos a dois anos e meio de participação.

Foram entregues quarenta questionários, tendo-se sido respondidos 40%, por homens 2% e outros tantos, 20%, por mulheres. Relativamente às idades, predominam os jovens com idades <19 anos, 56,25% do total, seguidos pelo grupo dos 40/49 anos com 25%, pelo grupo de > 60 anos, com 12,5%, e pelo grupo de 30/39 com 6,25%. De notar a não existência de participantes dos grupos de 30/39 e de 50/59 anos.

Quanto a habilitações literárias: 31,2% dos inquiridos declararam possuir o ensino secundário, outros tantos; 31,2% referiram possuir o 3º ciclo do ensino básico; 18,75% mencionaram ter o 1º ciclo do ensino básico; e a mesma percentagem, 18,75% o 2º ciclo do ensino básico; o ensino superior regista 0%, porque ninguém o referiu como habilitação académica.

Constata-se que todos os sujeitos questionados (SQ) passaram pelo sistema educativo, tendo tido a possibilidade de práticas de expressão musical no 1º ciclo do ensino básico e de educação musical no 2º ciclo do ensino básico.

Tempo de participação nos grupos

Esta questão visou verificar se os SQ participaram, o mínimo de um ano e meio e um máximo de três na banda, para tornar mais fiáveis as respostas ao QII, de forma a valorizar os resultados obtidos.

Organizou-se a análise a esta questão, categorizando da forma seguinte: há um ano; há dois anos; há três anos.

Foram registados: 12, 5% há um ano; 6,5%, há dois anos; e 81,3% há três anos.

Modificações observadas por cada um após a participação

Para a investigação, foi muito importante começar a reflexão com os SQ, a partir das questões relativas ao individual, para as do âmbito grupal, daí que esta questão tivesse uma importância estratégica no encaminhamento do questionário e na construção de um discurso sequenciado.

Analisadas as respostas construímos a nossa síntese, estabelecendo as categorias: Música (evolução musical) – para os casos que apontam "o aumento de conhecimentos musicais", "o maior interesse pela música" e "a aprendizagem de instrumentos", como

sendo os factores de modificação observados numa perspectiva de evolução musical; Terapia – relativamente a factores manifestados, como " sinto-me com menos *stress*", "(…) mais calma", "outra vontade de viver" e "mais vontade de viver"; Socialização – para os registos que indicam "a integração", "o relacionamento", "o trabalhar melhor em grupo", "o convívio", "a socialização", "o à vontade com os colegas" e "a maior facilidade de conversar e trocar opiniões"; Solidariedade – relativamente a "outro relacionamento", "mais amizade", "dar amor aos outros", "outro relacionamento com pessoas com quem não tinha até aqui", "tolerante" e "cumplicidade".

Os discursos dos SQ constituíram-se nesta questão, como discursos muito variados, conjugando diferentes categorias e constituindo respostas tipo, assim organizados: a resposta tipo A, música (evolução musical) equivalendo a 25% do total; a tipo B, música e terapia, representando 18,75%; a tipo C, música e socialização, sendo 12, 25% da amostra; a resposta tipo D, música, socialização e solidariedade, equivalendo a 37% das respostas; e a resposta tipo E, socialização e terapia, representando 6,25% do total de respostas dadas.

Quanto ao número de registos das categorias nos diversos tipos de respostas: a categoria música equivale a 44%; a categoria socialização a 26%; a categoria solidariedade a 18%; e a categoria terapia a 12%.

O relacionamento entre as pessoas, gerado a partir da participação na banda

Das respostas obtidas foram inventariados bastantes indicadores que depois de devidamente contextualizados, deram as categorias seguintes: socialização – a partir de unidades de registo como "melhor relação grupal", "mais relacionamento", "convívio", "relação interpessoal", "socialização", "mais conhecimento das pessoas do meio", "interligação entre as pessoas, mais comunicativas e extrovertidas"; solidariedade – partindo de indicadores como "união entre as pessoas", "coesão na banda", "maior interacção e inter-relação" e "solidariedade"; música (evolução musical) – para os casos em que consideraram ter havido uma grande uma relação musical, assumia como geradora de bom relacionamento, de algum convívio, mas, que no essencial, foi a componente musical a maior evidência desta participação.

As respostas combinaram de forma diversa as categorias registadas, tendo o a seguinte configuração: a resposta tipo A, contendo as categorias socialização e solidariedade, representa a 81,25% do total; a tipo B, constituída pelas categorias música, socialização e solidariedade, equivale a 18,75% da amostra.

O peso das categorias, ocorridas nos diferentes tipos de resposta nesta questão, apresenta os seguintes registos: a socialização 45,5% dos indicadores; a solidariedade regista igualmente 45,5%; e a música 9% dos registos.

A importância da banda para o desenvolvimento da comunidade

Nesta questão, contextualizando os indicadores, explícitos nas respostas dos SQ, em unidades mais abrangentes, criámos a partir destes registos as categorias seguintes: música (evolução musical) – relativa a "proporcionar possibilidades musicais que não estavam ao alcance das gentes de Outeiro Seco" e "as pessoas idosas agradecem tocar instrumentos"; realização – a partir de registos como "satisfação em ter uma banda", "sentir realização, promovida pela divulgação da aldeia" e "reconhecimento por parte de outras comunidades"; socialização – com unidades do tipo " promover o convívio" e "travar conhecimento com outras pessoas"; solidariedade – através da referência "aos laços de amizade", "à cumplicidade", "à solidariedade", "à colaboração", "ao respeito pelos outros", "à identidade com a comunidade".

As respostas resultaram, muitas vezes, tal como nas outras questões, em combinações de categorias. Desta forma: A resposta do tipo A, constituída apenas pela categoria música (evolução musical), corresponde a 6,25% da amostra; a resposta tipo B, composta pelas categorias socialização e realização, representa 31,25% do total; a resposta tipo C, resultante da combinação música, socialização e realização, equivale igualmente a 31,25% das respostas; a resposta tipo D, socialização e solidariedade representa 25% das respostas à questão.

A frequência com que ocorreram as diferentes categorias nas diversas respostas tipo apresenta: a música com 18%; a socialização com 41%; a realização com 29%; a solidariedade com 12%.

O contributo da banda para a melhoria da qualidade de vida dos participantes

Questionados sobre o contributo da participação no grupo para a melhoria da qualidade de vida, os participantes registaram opiniões que deram indicações no sentido da categorias: Música (realização/evolução musical) – esta categoria consubstancia todas as respostas que induzem na sensação de realização/evolução musical "através da realização de um sonho antigo", "aprender música", "saber música", "conhecimento mais profundo musical", "evolução cultural"; socialização – as unidades de registo que, no discurso dos SQ, levam a esta unidade de contexto, são afirmações como "bom convívio", "contacto com outras pessoas" e "maior integração na aldeia"; terapia (menos stress) – esta categoria foi constituída a partir de indicadores como "esquecermo-nos dos problemas", "iniciativa que ajuda a lidar com esta época da nossa vida" e " só no factor psicológico, uma vez que tem sido uma terapia"; não responderam – categoria relativa a elementos que não deram resposta a esta questão.

A evolução na qualidade de vida que os SQ manifestaram, regista aspetos interessantes que se verificam nas respostas simples ou combinadas, respostas tipo, que se apresentam a seguir: a resposta tipo A, constituída por apenas uma categoria, música (realização musical/evolução musical), equivale a 12,5% do total; a resposta tipo B, constituída por duas categorias, música e socialização, corresponde, também, a 12,5% da amostra; o mesmo acontece com as respostas tipo C, música e socialização, D socialização, E, terapia, e F, terapia e socialização, que representam 12,5% cada uma, num total de 50%; não responderam 25% dos inquiridos.

Nas respostas tipo, as categorias representam as seguintes percentagens: a música, 27,7%; a socialização, 27,7%; a terapia, 27,7%; não responderam, 18,18%.

Tipo de participação nas decisões da banda

Investigar a abrangência participativa dos actores no seio da Banda, do ponto de vista organizacional, decisório, musical, numa perspectiva das dinâmicas mais ou menos democráticas, no sentido de observar e registar as alterações, de índole educacional, ocorridas, pareceu pertinente. Da análise feita às respostas dadas constituíram-se as categorias: musical – para quem participa na banda apenas como executante, sem lhe ser permitido ou solicitado emitir opinião sobre qualquer assunto; tomada de decisões – para os casos em que a participação existe para além da participação musical, na tomada de decisões e nas contratações;

As respostas indicaram: na resposta tipo A, musical, 81,25% dos registos; na tipo B, musical e tomada de decisões, 18,75% dos registos.

As categorias apresentam a seguinte frequência: musical 84% do total; tomada de decisões 16% dos registos.

Considerações sobre o tema

Nem todos os SQ registaram a sua opinião, neste ponto. Contudo, aqueles que o fizeram, manifestaram claramente as impressões mais profundas, originadas pela participação nos grupos musicais, pela realização musical, pelo convívio gerado, pelos contactos com outras pessoas e pela divulgação efectuada. Mas, nada melhor que lermos os seus depoimentos, para percebermos o crescimento sentido e constatarmos a dimensão educativa evidenciada no presente estudo.

> QII_OS1 – *As várias bandas deveriam ter mais ajudas a nível económico para poderem adquirir material – instrumentos, etc. – entre outras coisas essenciais para o fortalecimento de tal grupo.*
>
> QII_OS3 – *Eu acho que em todos os sítios devia haver bandas porque distrai os executantes e atrai a atenção das outras pessoas.*
>
> QII_OS4 – *Acho muito interessante.*
>
> QII_OS5 – *É uma honra, com tantas bandas por aí, veio escolhera nossa. Bem agradecemos a ajuda para os instrumentos. Acho que mais que mais nada!!!*
>
> QII_OS6 – *É uma forma de nos podermos divertir fazer uma amizade e descobrir o nosso dia a dia. É bom para saber lidar com as situações.*
>
> QII_OS7 – *É bom que haja pessoas que se interessem e estudem a evolução dos seres humanos através da música. Louvo esta atitude de coragem e espero que as conclusões que saírem deste estudo sejam divulgadas à comunidade. Só assim poderemos fazer uma avaliação deste trabalho que espero seja bom.*
>
> QII_OS8 – *Deveriam fazer não só aos executantes da mesma, mas sim a todos que lá passam algumas horas a ouvir.*
>
> QII_OS9 – *Penso que qualquer pessoa que aprenda música não sentirá que tem o tempo perdido porque seja em qualquer parte do planeta que se encontre sabe se comunicar musicalmente com outras pessoas com diferentes costumes, hábitos de vida e de outras culturas.*
>
> QII_OS10 – *Quem pertence a uma banda musical experimenta altos e baixos. Dificuldades em entender, intuição musical precária por vezes, por vezes mau relacionamento (esporádico) ou falta de motivação. No entanto o esforço está à vista.*

Os testemunhos dos SQ, nesta questão, revelam um sentimento de evolução musical, cultural, formativo, preservador de tradições, realização de um sonho, bem-estar, dar visibilidade, desenvolvimento pessoal e comunitário, desenvolvimento global, viver o melhor momento, socialização constante, dignificação, desenvolvimento social e afectivo, terapia pela música, rejuvenescimento, redescoberta pessoal, necessidade de mais iniciativas, divulgar tradições, relevando por isso mesmo uma dimensão educativa evidente, plasmada no desenvolvimento individual e comunitário.

Nesta questão, através da voz dos SQ, com exposições livres e de uma forma descomprometida, foram-se reforçando as conclusões a que levam os indicadores, categorias e respostas tipo registados ao longo do presente artigo

Conclusão

As práticas levaram os atores, no QII, a confirmarem e reforçarem um pouco a ideia inicial, relativamente às modificações observadas, quanto à música na vertente evolução musical, solidariedade, terapia e socialização, desaparecendo a realização. Entende-se que esta confirmação tem a ver com a autossatisfação, no que concerne à realização musical e animação cultural na sua vertente democracia cultural, em que os atores são participantes no seu processo de desenvolvimento cultural, numa dimensão socializadora, na comunidade, de acordo com Vargas (2002), quando refere que uma das funções da comunidade é a própria socialização.

Previa-se a emergência de fatores educativos muito importantes para a preservação da harmonia da banda, representados pelas expectativas manifestadas no que concerne à socialização, à solidariedade, à divulgação e à realização. Efetivamente, algumas expectativas confirmaram-se durante as práticas, tendo sido reconhecido esse facto pelos SQ. Apesar de não se terem registado ocorrências no que respeita a realização e divulgação, surgiu a música/evolução musical como fator de equilíbrio relacional em complementaridade à solidariedade e à socialização, neste processo educativo em que todos aprendem com todos, numa dimensão de «educação comunitária, a face complementar da educação permanente» (CNE, 1996: 12655).

Apontavam para a realização, evolução musical, terapia, solidariedade, divulgação e socialização as expectativas dos SQ no QI, relativamente à importância da banda para o desenvolvimento da comunidade. As práticas levaram os SQ a sentirem confirmadas as expectativas relativamente a socialização, evolução musical, solidariedade, realização e divulgação, aparecendo a terapia que não surgia nas expectativas do QI. Sentiu-se forte a ocorrência da solidariedade como um elemento fortemente implantado na comunidade, que potencia o aprender a viver juntos (Delors, 1998), em comunidade, cumprindo, esta, mais uma das suas funções que é a consolidação dos laços de solidariedade (Callejas, 2002).

A participação no grupo musical melhorou a qualidade de vida dos participantes, proporcionando-lhes evolução musical, realização, socialização, solidariedade e terapia relativamente ao *stress*. Daqui decorreu uma dimensão educacional evidente, pelo reconhecimento desta iniciativa, responsavelmente participada, para a realização do ser humano (Dias, 2000), resultante de «um processo educativo» que ocorre «em comunidade» (Barbosa, 2001: 135), que mais uma vez denominamos educação comunitária ou que podemos assumir de uma dimensão educacional caracterizadora da educação permanente e comunitária, em contexto educativo musical da educação formal (Gomes, 2008).

Do ponto de vista organizacional e no que respeita à tomada de decisões, verificou-se que os que decidem são uma minoria e que os outros, a grande maioria, apenas participam executando um instrumento: há um défice enorme de democracia na banda.

Bibliografia

BARBOSA, F. (2001). Educar para a liberdade através da arte. In BARBOSA, M. (2001) (Ed.). *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições Appacdm de Braga, p. 129 – 146.

BOGDAN, R.C. e BKILEN, S.K. (1998). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

VARGAS CALLEJAS, G. (2002). Prácticas *Educativas y Procesos de Desarrollo en los Andes: Estudio Etnográfico de la Comunidad Quechua de Aramasi – Provincia Tapacari. Bolivia* – Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática.* Lisboa: Educa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996). *A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Parecer n.º 1/96 (1996).* Lisboa: C.N.E.

DELORS, J. e outros (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.

DIAS, J. R. (1982a) *A educação de Adultos – A pessoa e a Comunidade, Projecto de Educação de Adultos.* Braga: Universidade do Minho.

DIAS, J. R. (1982b) *Educação de Adultos – Educação permanente – Evolução do conceito de educação,* Projecto de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.

DIAS, J. R. (1982c) *Educação de Adultos – Introdução Histórica,* Projecto de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.

DIAS, J. R. (1983) Educação de Adultos, *Polis, Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, Lisboa. p. 860.

DIAS, J. R. (2000). *A realização do Ser Humano*: *Para a História das Ideias em Educação e Pedagogia*. Lisboa: Didáctica Editora.

FAURE, E. e outros (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

GHIGLIONE e MATALON (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GOMES, Agostinho (2008). *O contributo das bandas filarmónicas para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Um estudo efectuado no Alto Tâmega*: Sub- região do Norte de Portugal. CD-ROM. Edição do Autor: Chaves. ISBN: 978-989-95764-07.

GOMES, Agostinho (2012). Intervenção comunitária: um olhar através da música. In Pereira, J e Lopes, M. (coord,) *Intervenção e educação comunitária: Democracia, cidadania e participação.* Intervenção - Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP): Chaves, pp. 21 -34. ISBN: 978-972-99851-9-5.

HERMAN J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris: P.U.F.

QUINTANA CABANAS, J. M. y otros (1992). La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos. In QUINTANA CABANAS, J. M. (Coord.). *Fundamentos de Animación Sociocultural.* Madrid: Narcea.

PEREZ SERRANO, G. P (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial Muralla.

VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In, SILVA, A. S. e PINTO, J.M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais.* 5ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, p. 101 – 127.

Animação Sociocultural, Gerontologia e Educação Intergeracional

Marcelino de Sousa Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Membro integrado do centro de investigação do Instituto de Filosofia do Porto

Palavras-chave

Animação Sociocultural, Animador Sociocultural, autonomia, autodesenvolvimento, atividades interrelacionais, consciencialização, didática, democracia, cidadania, diálogo intergeracional, desenvolvimento, educação intergeracional, gerontologia, interação e participação.

Introdução

Procuramos neste artigo analisar o contributo da animação sociocultural como pedagogia participativa, que entre outras aspirações, procura a promoção de uma educação resultante da vivência plasmada na convivência, partilha, participação...uma educação assente na tríade do espaço educativo, formal, não formal e informal valorizando o conceito de educação em sentido permanente que educa o ser humano rumo a uma cidadania de cidadãos livre com voz ativa, tal como diz Torga que: *violente o silêncio conformado, cegue com outra luz a luz do dia*, *desassossegue o mundo sossegado e ensine a cada alma a sua rebeldia.*

Estes são pilares daquilo que, a nosso ver, constituem o âmago da Educação Intergeracional. Uma ação educadora assente na interação, no compromisso com o outro e numa constante aprendizagem de uns com os outros.

Perspetivamos igualmente os princípios norteadores da Educação Intergeracional onde não basta a existência de diferentes gerações e uma interação ritualista, praticista e cristalizada, mas antes o implicar das diferentes gerações numa ação que visa o compromisso em torno de práticas educativas com ligações a vida em comum.

Pretendemos refletir sobre a similitude existente entre Animação Sociocultural, Gerontologia e Educação Intergeracional, pois, tal como a Animação Sociocultural a Educação Intergeracional também requer participação, compromisso social, educação, interação, partilha de saberes e consciencialização. Acresce o facto de a Animação

Sociocultural constituir uma eficaz metodologia para potenciar a Educação Intergeracional e a Gerontologia Social, Cultural e Educativa.

1. Animação Sociocultural, Gerontologia e Educação Intergeracional - uma tríade para o século XXI

Numa perspetiva diacrónica, o termo gerontologia deriva de Geronte membro da Gerúsia, conselho dos velhos (Gerontos), para os antigos Gregos a Gerontologia corresponde a um tratado acerca do envelhecimento. Na mesma ótica, projetam o termo Gerontocracia como uma governação confiada aos velhos.

Na perspetiva sincrónica a Gerontologia ocupa-se do estudo do envelhecimento da pessoa humana nas suas distintas vertentes: biológica, psicológica, social, cultural, educativa, política e estende-se a todo o ser humano e a toda a ação humana.

Na Gerontologia educativa constata-se a existência de projetos de desenvolvimento de modelos e programas de animação, estimulação, enriquecimento pessoal, formação e instrução para e com os idosos. Esta educação de e com os idosos convoca para um modelo de trabalho assente na interação grupal e pretende que cada idoso se converta num protagonista construtor e ator do seu próprio desenvolvimento. Assenta, ainda, num modelo de intervenção delineada, pensada, participada e fundamentada numa pedagogia social, ancorada e promovida por uma metodologia ativa de nome Animação Sociocultural nas suas diferentes modalidades.

1.1.Gerontologia e Educação Intergeracional

Na vida interagem crianças, jovens, adultos e terceira idade. As gerações vivem e convivem em torno de projetos geradores de comunicação intergeracional. Importa, nesta interação, perceber o ciclo da vida: as crianças com o seu faz de conta, os jovens com a sua sentida mobilidade, os adultos com o sentido do pragmatismo e, finalmente, a idade grande a quem alguns chamam de Maiores, a quem importa não apenas considerar a idade maior, mas também uma cidadania maior. É neste cruzamento de partilhas e vivências que está o cerne da Educação Intergeracional. Precisamos o entendimento de Educação Intergeracional pela voz de García Minguez e que nos diz:

> *"Um diálogo livre entre pessoas de diferentes culturas que partindo de campos e motivações comuns procuram descobrir os valores conducentes ao enriquecimento de projetos de vida das pessoas na sociedade"*
>
> (Garcia Minguez, 2005: 20)

Idade maior que requer a cidadania maior num processo ativo de intervenção no meio como muito bem nos assinala, Bermejo (2013: p.182):

> *"Esta nova conceção de envelhecimento vincula a atividade à saúde, ressalta o valor da participação e o compromisso das pessoas idosas na comunidade, ao mesmo tempo que garante a sua segurança. Esta ideia de envelhecer está intimamente vinculada com o desenvolvimento pessoal e autodeterminação no âmbito individual, uma vez que dá valor à participação quer na vertente social quer comunitária."*

Uma educação para e com a vida requer o romper de barreiras comunicacionais e intergeracionais, tal como nos assinala Vieites (2013: p.32-33):

> *"A educação pode e deve ser definida, antes de tudo, como um processo de comunicação, porque educar é comunicar, e com isso tudo o que o verbo implica: expressar, codificar, descodificar...Em numerosas ocasiões os processos educativos fracassam porque fracassam como processos de comunicação. Todo o processo intergeracional para que o possa ser, precisa ativar em primeiro lugar marcos de encontro entre sujeitos, e depois dinâmicas comunicativas que mantenham vivo o desejo de encontro, ou a sua necessidade."*

1.2.Terceira Idade e Novo Paradigma Educacional

Educação Intergeracional, Animação Sociocultural e Gerontologia é uma tríade que nos remete para um novo paradigma educacional, que se traduz num projeto educativo onde os Gerontes não são apenas considerados como alunos aprendentes da Educação Formal ou de um sistema escolar, por vezes, apenas, resultante de saberes de Professores voluntários e que normalmente o curriculum apresentado não obedece a uma prévia aceitação dos idosos (As convencionais Universidades da Terceira Idade).

A maioria das ditas Universidades da Terceira Idade centram a sua oferta na escolarização dos Idosos, oferecendo apenas a perspetiva formal, isto é, a exclusiva escolarização dos utentes.

Devemos considerar que, na nossa perspetiva, Educação e Escolaridade não são bem a mesma coisa. A Educação é anterior à Escola. O sistema educativo mais antigo da humanidade é a denominada Educação Informal, isto é o espaço educativo que acontece pela via da transmissão e partilha de saberes: na família, na comunidade... É este sistema, que vem da origem da humanidade que se institucionalizou como uma necessidade humana ao longo da história, que constitui, a nosso ver uma metodologia educativa para os tempos vindouros.

Ecoam nos nossos ouvidos o sentido da voz do grande Geronte e sábio José Saramago " *O homem mais culto que conheci não sabia ler nem escrever"* ou então a memória da frase do grande pedagogo Agostinho do Silva aquando um organismo estatal lhe solicitou um *slogan* contra o analfabetismo afirmou *"não posso fazer isso porque os únicos homens cultos que conheço são analfabetos"* e ainda a perspetiva de articulação dos diferentes saberes expresso na máxima: *"Ninguém sabe tanto que não tenha nada para aprender e ninguém sabe tão pouco que não tenha nada para ensinar."*

Por isso, defendemos as Universidades da Experiência ou uma Universidade de partilha de saberes, onde os Mestres e os Sábios sejam os tais Gerontes, Catedráticos da Escola da Vida que vão ensinar aos Professores, Doutores e Catedráticos dos saberes formais aprendidos e apreendidos pela aprendizagem da vida.

2. Animação sociocultural, gerontologia e intervenção social, cultural e educativa

Importa salientar que o conceito de gerontologia não é unívoco, antes transporta em si uma vincada polissemia que deriva do processo de envelhecimento, assim podemos encontrar uma designação tida como gerontologia social muito ligada à assistência e ao associativismo de idosos. A gerontologia social analisa os efeitos dos fatores sociopolíticos e socioculturais sobre o processo de envelhecimento. Uma intervenção gerontológica eficaz implica a integração de equipas multiprofissionais especializadas num programa de ação a levar a cabo. A intervenção nesta área exige Gerontólogos portadores de um perfil que alie o ser ao saber e o saber ao saber fazer numa matriz que compreenda o seguinte:

- Entender o significado da ação gerontológica nos planos sociais, culturais e educativos;

- Analisar na perspetiva histórica o processo de envelhecimento humano;

- Competências teóricas, praticas, técnicas, éticas, políticas, operativas;

- Abertura às mudanças, à inovação à espontaneidade, à imaginação e à criatividade no sentido da ação, vencer bloqueios e na procura permanente de soluções /caminhos;

- Compreender a natureza interdisciplinar da gerontologia;

- Valorizar o arsenal, o legado dos idosos como contributos de natureza educativa e cultural;

- Considerar sempre o Geronte como protagonista da ação e não como ser passivo e dependente.

Somos defensores de uma cúmplice tríade num processo de um Envelhecimento Ativo que forçosamente terá de passar pela combinação da Animação Sociocultural, Educação Intergeracional e Gerontologia Social e Educativa. Não há Animação Sociocultural na Terceira Idade sem Gerontologia Social Cultural e Educativa e consequentemente não

há Animação Sociocultural na Terceira Idade e Intervenção Gerontológica sem Educação Intergeracional.

2.1. A Animação Sociocultural como didática da participação Gerontológica

Não há Animação Sociocultural sem participação, porque animar é educar, é comunicar, é interagir, é partilhar, é vivenciar, é implicar-se com o outro. Participar é ter presentes as necessidades humanas, é pensar o homem na sua dimensão social, é procurar relacionar-se e partilhar com os outros, é assumir-se homem cidadão que pensa, que age, que opina, que intervém e que confere à democracia formal um conteúdo social. Participação democrática promotora da solidariedade que anule ou atenua a competição individualista e potencia o respeito pelo pluralismo, num permanente combate ao sectarismo, o fanatismo e que projeta uma educação social cívica, norteada por princípios e normas que refletem cultura e pressupõe educação democrática. Uma Animação Sociocultural assente neste modelo participativo obriga o cidadão a refletir sobre a democracia e os seus rumos, a participação e as suas dimensões, o voluntariado e a sua função no passado e, no agora em direção ao futuro. A participação formal ritualista e programada de acordo com o interesse dos calendários eleitorais constitui uma pseudo participação. A participação, para ser real, deve estar comprometida com o desenvolvimento, fruto de uma democracia participativa e de um convite permanente à opinião dos cidadãos. Assim, democracia será sinónimo de participação e não de delegação; democracia que apela ao sentido crítico do cidadão, permitindo-lhe o exercício de uma cidadania implicada na assunção de responsabilidades que advêm de uma educação projetada para o dever de participar na coisa pública e nas tarefas da vida em comum.

A participação tem de ser vivida em toda a plenitude que o exercício de cidadania impõe e comporta, deve ainda induzir ao surgimento de estruturas organizadas e inovadoras capazes de agir politicamente (no sentido de participar na coisa e causa públicas). Com base na nossa própria experiência aprendemos que a participação deve ser igualmente promovida com base em novas organizações comunitárias que devem:

- Estar abertas a todas as pessoas;
- Ser flexíveis, para se adaptarem às mudanças necessárias e favorecer as relações interpessoais;
- Aceitar as pessoas que querem participar em projetos que superem os limites da esfera de interesses pessoais;
- Incluir todas as outras organizações sociais que querem compartir finalidades e que trabalham para que estas se reforcem no processo comunitário;

- Trabalhar de maneira criativa, estimulando as relações com organizações e associações;

- Serem capazes de representar (frente a outros protagonistas) os interesses gerais e solidários do conjunto da população.

A participação tem de ser um feito normal para pessoas normais, sem heróis nem mártires, sem carácter de excecionalidade. Pretende-se que seja um processo massivo e para isso tem de se apresentar como algo "normal" e contínuo, tem de ser algo que se assuma com naturalidade.

São necessárias políticas educativas que promovam a participação. Esta constatação é sentida quando observamos uma série de comportamentos que condicionam, limitam e neutralizam a participação. A prova disto é a «cultura» do silêncio imposta por educadores a educandos, provocando o medo de participar; é o medo de interagir com o outro; é o medo de falar e de se expor, que até leva ao medo de viver e consequentemente conviver.

Animação Sociocultural, como já vimos, implica participação. Participação implica cidadãos com cidadania plena onde o cidadão seja sujeito, o que significa ter direitos, gozar as suas liberdades e responsabilidades no seio duma convivência justa, democrática, equitativa, tolerante, solidária, plural, cooperativa. Também no que se refere à terceira idade importa que estes cidadãos denominados de Maiores não tenham uma cidadania menor. Lembro que a cidadania requer arte de viver em comunidade, porque as pessoas não são apenas seres de adaptação, mas também de transformação. A cidadania, como um modo de estar e de ser na sociedade no século XXI, requer condição legal, isto é, supõe o reconhecimento formal a uma comunidade política (país, nação, estado) portadora de direitos.

O processo de participação na Animação Sociocultural parte das pessoas que constituem uma comunidade delimitada territorialmente. Não se pode falar de projetos de intervenção no campo da Animação Sociocultural em sentido abstrato ou em sentido demasiado amplo, e devemos ter em conta que os projetos que organiza, desenvolve e executa não são exportáveis ou importáveis e aplicados indistintamente.

A Animação Sociocultural é uma expressão vazia de significado sem o conceito de participação e, por isso, se afirma que a participação para a Animação Sociocultural tem um sentido teleológico.

Assistimos, na atualidade, a uma certa tendência, na sociedade portuguesa, para negar ao idoso a vivência de uma terceira idade dentro de um quadro harmonioso, afetuoso e com sentido. Esta constatação pode, inclusivamente, ter razões ligadas com a nossa história recente, em que se fragmentou muito a pessoa através de escalões etários, infância, juventude, adultos e terceira idade. Mesmo as estruturas que deveriam

promover o diálogo intergeracional, como seja o associativismo, foram filtradas por movimentos segregadores, como o associativismo juvenil, o associativismo para adultos, o associativismo para a terceira idade...pese a especificidade de cada faixa etária, a riqueza da interação humana é aferida pelo diálogo intergeracional como reflexo de uma vivência resultante da convivência.

Somos defensores de uma pedagogia de ação que promova a Animação Sociocultural como uma didática da intervenção gerontológica pois o Idoso (geronte) é um ser portador de saberes, vivências e portador de uma educação adquirida ao longo da sua vida que importa transmitir às gerações vindouras. Importa neste contexto referir que não podemos confundir Educação com escolaridade pois tal como vimos anteriormente a educação é anterior à escola. Sempre existiram práticas educativas pela via informal onde os gerontes tiveram um papel central.

Como também já vimos a Animação Sociocultural constituí uma didática da participação e, por isso, a sua ligação à gerontologia é natural como forma de potenciar a interação, a participação, o protagonismo e tal como a Animação Sociocultural a Gerontologia também se move num quadro de referências onde assomam as dimensões do social, cultural e educativo.

A Gerontologia aqui entendida numa extensão educacional projetada numa intervenção assente num conjunto de métodos e técnicas que procuram o conhecimento e as destrezas necessárias para afirmar atitudes, valores, saberes, experiências resultantes do saber cultural do idoso.

O século XXI requer e exige este novo perfil de educador que intervenha junto da terceira idade valorizando o idoso e aquilo que ele transmite no campo social, cultural e educativo. Neste contexto a ação é consequência da memória e da vivência, isto é, um saber feito de uma vida vivida de forma comprometida com o desenvolvimento social e pessoal.

Potenciar uma ação gerontológica com dimensões sociais, culturais e educativas é um desafio para a Animação Sociocultural e, neste contexto, importa ter presente que esta intervenção começa a adquirir uma importância crescente no campo das ciências da educação como estratégia de intervenção na prevenção e compensação de situações de deterioração do corpo, provocado pelo avanço da idade. A Animação Sociocultural neste quadro de intervenção funda-se, portanto, nos princípios de uma gerontologia promotora de situações otimizantes e operativas, com vista a auxiliar as pessoas idosas a programar a evolução natural do seu envelhecimento, a promover-lhes novos interesses e novas atividades, que conduzam à manutenção da sua vitalidade física e mental, de perspetivar a Animação do seu tempo, que é, predominantemente, livre.

Importa ainda, no quadro de uma intervenção socioeducativa na terceira idade, referir as potencialidades da Animação Sociocultural, Gerontologia, diálogo intergeracional e

educação intergeracional que numa ação conjunta devem potenciar uma ação educadora, social e cultural que promova um novo paradigma educativo.

Atendendo a esta evidência não somos muito apologistas da maioria das ditas universidades de terceira idade pois, no geral, ministram uma intervenção educativa muito inspirada no sistema educativo formal. Somos sim defensores das Universidades da Experiência, assentes num sistema educativo centrado na valorização da vida e da experiência do idoso, onde este é o protagonista do ato educativo e onde a educação constitui processo e não um produto. Processo que passa por uma promoção do saber comunitário que adota como máxima o facto de alguém saber tanto que não tenha nada para aprender e ninguém sabe tão pouco que não tenha nada para ensinar.

Conclusão

Encerramos este artigo fazendo a apologia do cruzamento da Animação Sociocultural com a Gerontologia e Educação Intergeracional de forma a potenciar um processo de envelhecimento ativo, solidário e comprometido com o tal preconizado desenvolvimento social, cultural e educativo.

Tal como a Animação Sociocultural a Gerontologia também procura uma intervenção conducente à participação, à consciencialização, à autonomia, ao autodesenvolvimento, ao sentido crítico e à aspiração de um bem-estar comum.

Confinamos um novo modelo de Universidade das sabedorias e que faça do seu programa a valorização dos saberes informais tidos como: historias, lendas, contos, jogos populares, rituais, medicina popular, rezas, esconjuros, ditos, gastronomia, trabalhos agrícolas, o conhecimento e significado da flora, como plantar e enxertar árvores...

Porque a vida educa, e a idade é reflexo dessa aprendizagem, importa que esta ação conjunta difunda a vida e, como diz a sabedoria popular, esta aliança não se deve resumir a dar mais vida aos anos mas através deste viver ativo e por isso terapêutico também dar mais anos à vida.

Bibliografia

Ander-Egg, Ezequiel. « A Animação Sociocultural e as perspetivas para o século XXI. In. Pereira, José D. / Vieites, Manuel F. / Lopes, Marcelino S. (2008): *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI,* Chaves, Intervenção., p-p. 19-34.

Ander-Egg, Ezequiel. «Como envelhecer sem ser velho: A Animação Sociocultural como meio de dar anos à vida e vida aos anos». In: Pereira, José D. / Lopes, Marcelino S. (Coordenadores) - (2009): *Animação Sociocultural em Portugal,* Chaves, Intervenção, p-p. 240-248.

Bermejo, Lourdes G (2005): *Gerontología Educativa cómo diseñar proyectos con personas mayores*, Madrid, Editorial Médica Panamericana.

Bermejo, Lourdes G (2013): «Boas práticas em centros de dia e em residências de pessoas idosas - uma experiência para favorecer o "empoderamento", a participação ativa e o exercício de direitos de pessoas idosas dependentes de instituições assistenciais. Boas práticas em centros de dia em residências de pessoas idosas». In. Pereira José/ Lopes, Marcelino/ Rodrigues, Tânia. *Animação Sociocultural Gerontologia e Geriatria - A intervenção social, cultural e educativa na terceira idade,* Chaves, Intervenção, p-p.181-195.

Elizasu, Carolina (2001): *La Animación con personas Mayores,* Madrid, Editorial CCS.

Galindo, Ángel G. (2005): *Voluntariado y Sociedad Participativa,* Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

Garcia, Jesús M. (2004): *La educación en personas mayores Ensayo de nuevos caminos*, Madrid, Narcea.

Garcia, Jesús M. (cordinador) - (2004): *Programas de Educación Intergeneracional Acciones estratégicas,* Madrid, Dykinson.

Lopes, Marcelino S. (2006): *Animação Sociocultural em Portugal,* Chaves, Intervenção.

Merino, José V. «A Animação Social Comunitária na Terceira Idade: Âmbitos e Perspetivas de Intervenção na Sociedade Atual» In. Pereira, José D. / Lopes, Marcelino S. (Coordenadores) - (2009): *Animação Sociocultural em Portugal,* Chaves, Intervenção, p-p.306-332.

Mínguez, J. Garía, (2005): *Programas de Educación Intergeracional - Acciones estratégicas,* Madrid, Dykinson.

Moragas, Ricardo M. (2008): *Gerontologia Social envejecimiento y calidad de vida,* Barcelona, Herder.

Pereira, José D. / Vieites, Manuel F. / Lopes, Marcelino S. (2008): *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI,* Chaves, Intervenção.

Requejo, Agustín O. «Animação Sociocultural na Terceira Idade» In. Pereira, José D. / Vieites, Manuel F. / Lopes, Marcelino S. (2008): *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI,* Chaves, Intervenção, p-p.207-219.

Saez, Juan C. (1997):*La Tercera Edad Animación Sociocultural*, Madrid, Dykinson.

Saez, Juan C. (2003*): Educación y Aprendizaje en las Personas Mayores,* Madrid, Dykinson.

Vieites, Manuel, F. (2013): «A Animação Teatral na Terceira Idade, como espaço de Educação Intergeracional». In. Pereira José/ Lopes, Marcelino/ Rodrigues, Tânia. *Animação Sociocultural Gerontologia e Geriatria - A intervenção social, cultural e educativa na terceira idade,* Chaves, Intervenção, p-p.29-35.

O Animador Sociocultural e a sua Intervenção no Século XXI: os desafios que se colocam

Marcelino de Sousa Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Membro integrado do centro de investigação do Instituto de Filosofia do Porto

Marina Alexandra Maltez
Mestranda da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

INTRODUÇÃO

Procuramos neste artigo, à luz das profundas e constantes mutações do século XXI, perceber/refletir que desafios se colocam à intervenção do Animador Sociocultural nos âmbitos em que se move: social, cultural e educativo, sobretudo procurando dar resposta a uma questão que inquieta: que Animador Sociocultural é necessário no século XXI?

Sabemos que a figura do Animador Sociocultural não é estereotipada, varia mediante as necessidades do público-alvo, as características da entidade onde este exerce funções e até mesmo dos recursos de que dispõe (para não falar do reconhecimento que tem por parte do próprio Estado) e definem a sua metodologia de intervenção que deverá ser sempre dinâmica, audaz para dar resposta às interrogações deste tempo de incerteza e desta sociedade amorfa. São estes alguns dos desafios que se colocam.

Analisaremos os eixos que orientam o perfil deste técnico: *ser* (aprender a ser pessoa); *saber* (associado ao aprender e aprender a aprender-, na medida em que a sua intervenção não deve ser reduzida ao mero praticismo); *saber-fazer* (a devida ênfase às diferentes e complementares metodologias e técnicas que procuram colmatar as necessidades de aliar o saber teórico à intervenção prática); *aprender a viver junto.* Talvez este último pilar se assuma com uma importância vital e um dos desafios acima mencionados. Num mundo globalizado e marcado pela multiculturalidade há que aprender e promover a educação intercultural e intergeracional de forma a respeitar as opções e as diferenças do Outro.

Nesse sentido procuraremos estabelecer a ponte entre o legado do século XX e esta nova realidade que requer novos compromissos, mesmo porque os desafios estendem-se a todos os domínios da sociedade. Importa aqui ter presente que estes anos iniciais do século XXI pouco trouxeram de inovador à Animação Sociocultural e aos Animadores, mas as mudanças ocorreram. Neste artigo, centrar-nos-emos precisamente no novo perfil que urge delinear para que a herança do século passado faça sentido e permita evoluir no futuro deste século. Assistimos neste início de século a uma reflexão séria, inevitável e necessária sobre Educação em geral e aqui incluímos o papel, a função, o dever e obrigação do Animador enquanto agente educativo num tempo marcado pela necessária intervenção tanto nos espaços formais como informais. Neste artigo incidiremos também nesta reflexão do que se pode, deve fazer nestes espaços para que efetivamente se aprenda a ser pessoa, dinâmica, ativa, responsável pelo seu desenvolvimento e agente do meio em que se insere, num profundo respeito pelo Outro.

Palavras-chave: Animação Sociocultural, Animador Sociocultural, educação multicultural, educação intergeracional, perfil de Animador, competências.

1. O Animador Sociocultural no século XX

O Animador Sociocultural enquanto profissional vocacionado para a intervenção social, cultural e educativo emerge na segunda metade do século XX e aparece obviamente ligado à origem da Animação Sociocultural que nasce em França nos finais dos anos cinquenta e visava exortar as populações a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

É neste quadro cronológico que desponta este profissional de intervenção social, cultural e educativo, realçamos a análise de Lopes (2006).

Inicialmente a intervenção do Animador Sociocultural alia-se à necessidade de uma intervenção ancorada à matriz da democratização cultural (anos 60/70) expressa em ações que visavam uma *cultura para todos*. Posteriormente evolui-se para uma matriz de democracia cultural (anos 80/90) e aqui trata-se de colocar em ação os pressupostos desta nova fase expressa na máxima de uma *cultura com todos* transformando o ver em fazer e tornando as pessoas protagonistas da ação.

O século XX caraterizou-se ainda por lutas e disputas à volta do perfil de Animador Sociocultural, Estatutos, tipologias e modelos de formação. E isto porque a oferta era variada tanto na designação dos cursos e/ou formações como nos próprios planos curriculares que tornavam esta área confusa e sem uma matriz única que a legitimasse.

Quanto ao perfil podemos aferir num quadro síntese elaborado por Lopes (2006) e a partir deste suporte refletir sobre as tendências expressas na evolução dos Animadores Socioculturais em Portugal:

Tabela 1: Formação de Animadores em Portugal (adaptação própria)

APAC	Intervém ao nível cultural, na sua função exerce um processo de consciencialização.
Sindicato dos Trabalhadores Sociais	Desenvolve as potencialidades das pessoas. Agente que visa a transformação das pessoas e das estruturas.
Equipa Nacional de Animadores do FAOJ	Promove a consciencialização participante como meio de compromisso para o autodesenvolvimento.
DGAC	Técnico ao serviço de uma comunidade, promove a consciencialização e a capacidade crítica e criativa das pessoas.
SISMET	Coordenador, organizador, gestor de recursos humanos estimulando e incentivando as pessoas a interagirem.
Grupo de Trabalho / Seminário sobre a formação de Animadores	Organizador e difusor de atividades. Promotor de vivências criativas.
Orlando Garcia	Intermediário cultural, produtor e incentivador de atividades e estimulador da criatividade
Cecília de Jesus	Promove uma ação consciencializadora e o interagir criativo
M.E. / Gabinete de Educação Tecnológica e Profissional	Facilitador de processos de comunicação, agente de socialização, veiculador de cultura e de comportamentos humanizados. Promotor do desenvolvimento interpessoal e de dinâmicas sociais.

M.E. / DGEE - CADA	Promove processos de participação para potenciar o desenvolvimento, a comunicação interpessoal, a autonomia individual e grupal
EPO	Organizador de ações de carácter social, cultural, lúdico e recreativo junto das populações.
ANASC	Intervém na comunidade através da utilização de técnicas no plano cultural, educativo, social, recreativo e lúdico.

Quanto ao modelo de formação de Animadores e Estatuto, o quadro seguinte expõe as linhas norteadoras do século XX.

Tabela 2: A dimensão temporal, a dimensão formativa e a dimensão tipológica na formação de Animadores em Portugal

Anos 70/ 80: a corrente: Luso Francesa	Predominância da formação prática; a vivência e a experiência como sistema formativo único; a rejeição da formação académica; a valorização da ideologia.	O Animador Global, o Animador Militante, o Animador Sociocultural, o Animador Socioeducativo, o Animador Polivalente, o Animador Voluntário. A masculinização da função de Animador.
Anos 90: a corrente Ibérica	A valorização da formação académica; a adoção de sistemas mistos que articulem o formal com o não formal; a teoria com a prática e a prática com a teoria; o assumir da pluralidade formativa.	O Animador Sociocultural, o Animador Comunitário, o Animador de Terceira Idade, o Animador Turístico, o Animador Voluntário, o Animador Terapêutico, o Animador Socioeconómico. A feminização da função de Animador.
Espaços formativos dos anos 70	As Associações, a formação resultante da participação nas comissões de moradores, comissões de trabalhadores, comissões de aldeias, comissões de vizinhos e ações de formação de curta duração internas e externas.	Animador Militante, Animador de Base, Animador Voluntário, Animador Comunitário, Animador Polivalente.
Espaços formativos dos anos 80	As Associações, ações de formação de curta e média duração, cursos técnico profissionais entrada da formação em Animação no ensino superior privado	Animador Cultural, Animador Sociocultural, Animador Socioeducativo.
Espaço formativo dos anos 90	Ensino Superior Público e Privado e Escolas Profissionais.	Animadores para os diferentes escalões etários, Animadores para os diferentes espaços físicos (urbano, suburbano e rural) Animadores para o sector social (promotores de ações conducentes à participação, socialização, interação, convivência, dialogo, autonomia...); Animadores para o sector cultural (teatro, leitura, cinema, música...) Animadores para o sector educativo (articular e animar os diferentes espaços educativos: formal, não formal e informal)
Estatutos de Animador nos	Formação Escolar de Base. A formação específica resultante da ação.	Animador comprometido com o processo revolucionário.

Anos 70		
Estatuto de Animador nos anos 80	A formação acumulada pela experiência e formação de animadores polivalentes.	Animador comprometido com uma Instituição.
Estatuto de Animador nos anos 90	Níveis formativos de acordo com as normas Europeias e Formação de nível Superior.	Animador comprometido com as pessoas e com instituições várias de carácter social, cultural e educativo.

Fonte: (Lopes, 2006)

Importa ainda referir a permanente luta entre Animadores Socioculturais Profissionais, considerados malévolos e Animadores Socioculturais voluntários apelidados de benévolos. Lopes (2006) com palavras de Garcia dá eco deste combate:

> *"A ética manda-me que comece por nomear os "animadores naturais", ou seja, os animadores não profissionais (há quem lhes chame por vezes "amadores", "benévolos", "voluntários" mas eles perguntaram no IV Encontro se os "outros" - profissionais - eram malévolos); destes há milhares, embora com actividades e trajectórias irregulares e diversificadas (são os múltiplos activistas que dinamizam iniciativas localizadas de desenvolvimento e participado)(...)"*
>
> (Garcia, 1987: pp. 31-33)

Ao refletirmos sobre a evolução do Animador Sociocultural em Portugal e dos seus níveis formativos salientámos algumas questões que nos parecem pertinentes e que explicam o percurso de um conjunto de profissionais e voluntários que, ao longo da história da Animação Sociocultural em Portugal, tiveram reconhecimento social pela ação realizada junto das populações mas nunca institucional. As notas que em nossa opinião importam ainda acentuar prendem-se com o seguinte:

- a mudança qualitativa da formação: de uma formação eminentemente prática, situada nas décadas de 70/80 evoluiu-se para uma formação teórico-prática de nível secundário (Animador técnico-profissional) e de nível superior (Animador técnico superior), a partir dos anos 90;
- nos anos 70 e 80 para a função de Animador era exigido possuir experiência no campo prático da Animação, nos anos 90 chega-se a Animador a partir de uma formação teórica auferida pelo espaço educativo formal e na maior parte das vezes sem contemplar a prática da Animação;

- a alteração operada em termos de sexo: de uma profissão esmagadoramente masculina nas décadas de 70/80, opera-se uma acentuada mudança a partir dos anos 90. Assiste-se a um domínio feminino da profissão;
- mudança no campo da intervenção: de um Animador militante e polivalente, evoluiu-se para um perfil técnico de Animador centrada num âmbito específico;
- alteração de rumo ao nível formativo: de uma formação de curta e média duração evoluiu-se para uma formação centrada num percurso de nível universitário.

1.1. O Animador Sociocultural no século XXI

A última década do século XX caracterizou-se por uma crescente proliferação de Cursos de formação profissionais e superiores de Animadores Socioculturais. Esta crescente oferta formativa estendeu-se igualmente à 1ª década do seculo XXI e apresentou de acordo com as nossas perspetivas as seguintes insuficiências:

- matérias descontextualizadas ao nível da formação da Animação e da formação para Animadores;
- teoria desligada da prática e prática desligada da teoria;
- o recrutamento não contempla a especificidade da função e não valoriza o saber feito, a experiência e o perfil humano do candidato;
- docentes desenquadrados da formação para a Animação e da formação de Animadores;
- aparecimento de Cursos de Animação que não refletem, e assumem como objeto de estudo, a história da Animação em Portugal e a nível mundial, cursos de Animadores que ignoram os diferentes modelos de formação de Animadores existentes na Europa e no Mundo;

- existência de cursos em âmbitos da Animação Sociocultural e de Animadores e a inexistência de um curso que assuma, defenda e valorize a Animação Sociocultural como enfoque central;
- não se diferencia a perspectiva bidireccional da Animação, a qual implica uma formação para a Animação e uma formação de animadores com enfoques distintos;
- simulam-se estágios e práticas de Animação Sociocultural e não se estimula ao nível da intervenção a conceção, execução e avaliação de projetos de acordo com os diferentes âmbitos de ação;
- reina uma certa confusão quanto à organização da estrutura curricular de cursos e, quanto à sua real funcionalidade. Sente-se a necessidade do aparecimento de um órgão regulador que confira apoio, coordenação, acompanhamento e que promova diálogos entre os projetos existentes em Portugal para se aferir das especificidades e da importância de cada um deles.

- Estranhamente à medida que se aumenta o número de Animadores Socioculturais com formação superior e profissional em Portugal a sociedade portuguesa apresenta *deficit* de programas de Animação Sociocultural. Esta constatação surge da observação feita à volta de inúmeras instituições que operam em diferentes dimensões junto de crianças, jovens, adultos e idosos. É imperioso que se transformem os lares (armazéns de seres humanos à espera da morte) em centros vivos de programas de Animação Sociocultural com a terceira idade. Urge criar programas de valorização dos ócios inscritos no chamado espaço educativo não formal para a idade adulta. Exige-se neste tempo a assunção de Animadores Socioculturais vocacionados para a Animação Juvenil e que promovam na juventude uma educação para o voluntariado, educação para o tempo livre, educação intercultural, educação para os valores, educação para a participação. É urgente o perfil de um Animador Sociocultural para a infância onde a partir de metodologias lúdicas e criativas favoreçam o despertar da imaginação, do faz de conta e restante potencial próprio das crianças.

- Assistimos à premência de Animadores Socioculturais no espaço rural como uma mais-valia para potenciarem a ruralidade, o comunitarismo, os saberes, as lendas, as histórias...e também no espaço urbano como forma de se promover a interação humana, o sentido da vida em comum, o valor de um associativismo que responda ao pulsar deste tempo.

- Importa também ter presente a mudança de paradigma no que respeita à empregabilidade dos Animadores Socioculturais. É verdade que o seculo XX criou emprego por conta de outrem contudo o século XXI pode trazer a oportunidade de as pessoas empreenderem o seu próprio trabalho e urge que este seja feito em rede e não de forma isolada.

Tabela 3: Tipologias de Animadores Socioculturais para o século XXI

Animador Sociocultural na Infância	• A criatividade: promovida, sobretudo, a partir do envolvimento em áreas expressivas, que considerem formas inovadoras e processos de aprendizagem, a improvisação e a espontaneidade; • A componente lúdica: que faça com que o prazer da ação se manifeste na alegria de participar, num clima de confiança, em atividades portadoras de satisfação e promotoras de um permanente estado de convívio; • A atividade: geradora de uma dinâmica, fruto de uma interação resultante da ação; • A socialização: encontrada a partir da envolvência com outros e de programas que a promovem dentro de processos criativos; • A liberdade: fruto de ações sem constrangimentos, castrações e repressões; o sentimento de liberdade é uma procura permanente e uma necessidade vital; • A participação: mediante a qual todos são atores protagonistas de papéis principais e não relegados para planos secundários.
O Animador Sociocultural na Juventude	• Proporcionar aos jovens alternativas para uma Animação do tempo livre e tempo de ócio numa perspetiva educativa que os leve a assumir este tempo como um meio de valorização pessoal e social; • Fomentar, a partir do tempo livre e do tempo de ócio, aprendizagens diversas que os

	torne conscientes da prática dos valores da democracia, constituindo, neste caso, o associativismo juvenil uma potencial escola de formação cívica. Tais aprendizagens podem assumir a forma de ações de voluntariado, de educação intercultural e multicultural, pela participação em campos de trabalho internacionais para jovens, pela frequência de albergues de juventude. A Animação pode, ainda, constituir-se numa tecnologia educativa ao serviço das aprendizagens formais, e num meio de integrar e partilhar saberes, áreas, experiências e vivências; • Concretizar o triângulo constitutivo da animação na intervenção junto dos jovens, isto é, na vertente social, por via do movimento associativo juvenil e do voluntariado, na vertente cultural, em iniciativas como o teatro, a expressão dramática, o jogo, as formas animadas, de modo a potenciar a valorização da comunicação inter-jovens, através da expressividade, da criatividade e da vertente terapêutica, no anular as tensões, a agressividade, a violência e as dificuldades de relação e socialização; finalmente, na vertente educativa, como meio auxiliar de formas de aprendizagens formais.
O Animador Sociocultural na Idade Adulta	• Educação sociolaboral, envolvendo iniciativas ligadas à reciclagem, orientação, atualização, reconversão profissional; • Educação para uma cidadania ativa, ligada a questões como os direitos, os deveres, as responsabilidades cívicas; • Formação para o desenvolvimento pessoal e social com base em iniciativas que se destinam a promover atividades, que estimulem e desenvolvam a criatividade, a confiança, o interagir, o participar, o comunicar; • Uma educação para a saúde numa perspetiva de prevenção da doença e que passa por uma formação associada à especificidade laboral; • Educação para o tempo livre e tempo de ócio.
O Animador Sociocultural Gerontólogo	• Contadores de histórias provenientes da tradição oral popular; • Promotores de um voluntariado ligado à humanização da vida e não a um voluntariado desligado das questões essenciais do nosso tempo; • Pedagogos da vida e da experiência e fomentadores de uma pedagogia com ligação à gerontologia educativa; • Preparadores das etapas vindouras da vida, junto da infância e da juventude.
Animador Sociocultural no Espaço Urbano	• Promover iniciativas que compensem o isolamento a que as pessoas estão sujeitas; • Facilitar às pessoas o acesso aos bens culturais e à promoção do diálogo inter-relacional e inter-geracional, de modo a provocar e promover a participação; • Facilitar a utilização das instituições e o espaço público, nomeadamente, o espaço da rua, como lugares de promoção de atividades culturais; • Promover uma cidadania que implique a pessoa, levando-a a ultrapassar o seu estado de apatia e trivialidade, a rotina da vida, no sentido de estabelecer relações familiares, com o seu semelhante e com o meio.
	• Desenvolver a convivência pessoal, fomentando a identidade própria e, em muitos casos, levar a que as pessoas superem o complexo de inferioridade que as leva a

Animador Sociocultural no Espaço Rural	auto-excluirem-se; • Favorecer o desenvolvimento comunitário com a realização de ações que contemplem as condições de vida e de trabalho no meio rural; • Potenciar o associativismo e o cooperativismo como estratégia para favorecer a entre-ajuda e a convivência; • Promover o meio rural, a partir de ações vindas do próprio meio. Todavia, se a iniciativa partir do exterior, deve procurar cruzar-se com o meio, sempre com o intuito de aproximar as atividades de animação ao estudo e análise da realidade económica e social da zona ou região tratada; • Facilitar uma eficaz ação educativa, fornecendo os meios para que esta se desenvolva.
O Animador Sociocultural em diferentes espaços educativos	• Animador Socioeducativo: estender a Animação socioeducativa às bibliotecas, nomeadamente pela via da dramatização, leituras expressivas de contos, histórias e romances; promover a Animação socioeducativa com base na leitura de contos e outros textos nos espaços mais diversos; • Animador Sociocultural / Educador Intercultural: Promover a Animação Sociocultural através de programas de Educação Intercultural projetando o 4º pilar da educação, *o aprender a viver juntos,* numa perspetiva do reforço do pluralismo cultural. A educação intercultural deve corresponder a programas norteados pela ação, dado a interculturalidade estar associada a uma relação inter-pessoal anulando o domínio de um sobre o outro, e promovendo a coexistência baseada no respeito mútuo. • Animador Sociocultural na Escola: através da articulação dos espaços educativos formais, não formais e informais e, ainda, pela partilha e cruzamento de saberes, levando os alunos a uma melhor capacidade de aprenderem, e tornando o tempo livre como um tempo educativo. • Animador Sociocultural Hospitalar e Educador para a saúde: a partir da ação terapêutica da Animação Sociocultural, é possível reduzir nos custos com fármacos, anti-depressivos através do bem-estar, felicidade, harmonia, criatividade e auto estima conferidos pela ação da Animação. • Animador Sociocultural / Educador Intergeracional: Promovendo a interação humana promovendo uma aprendizagem partilhada pelos diferentes escalões etários.

A mudança operada do século XX para o Século XXI tem gerado um conjunto de paradoxos, a que Gilles Lipovetsky (2006) chama de *Felicidade Paradoxal :*

> *"Frenesim consumista, mutilação da vida: na esteira da crítica marxista à religião, filósofos e sociólogos interpretaram a propensão para comprar como um novo ópio do povo destinado a compensar o tédio do*

> *trabalho segmentado, as falhas da mobilidade social, a infelicidade da solidão. «Sofro logo compro»: quanto mais isolado ou frustrado, mais o individuo tende a procurar a consolação na felicidade imediata da compra. Sucedâneo da verdadeira vida, o consumo apenas exerce a sua influência na medida em que tem a capacidade de confundir ou adormecer, de funcionar como um paliativo dos desejos frustrados do homem moderno."*
>
> (Lipovetsky, 2006: p.51)

Esta "felicidade" requer um perfil de Animador Sociocultural que na sua intervenção privilegie uma ação que responda à:

- Desintegração humana: social, cultural, familiar, política, educativa;
- Debilidade dos movimentos sociais, nomeadamente: associações, sindicatos, organizações populares de base, que num passado recente, respondiam às insuficiências do poder;
- Democracia calendarizada, ritualizada e desligada do sentido da vida quotidiana e cada vez mais ligada a um sistema partidocrático fraturante e leitor de uma realidade parcial;
- Gestão cultural do produto em vez da cultura do processo;
- Visão multicultural e intercultural desligada de uma valorização educativa cada vez mais associada a fenómenos de exclusão;
- Ausência de uma cultura da vivência e da convivência, predominando uma "cultura" virtual alienante, desfasada da vida e assente no virtual, onde as pessoas vivem a partir da vida dos outros;
- Comunicação mecânica, onde se fala a partir do telemóvel, da Internet, impedindo a pessoa do diálogo humano;
- Consumismo irracional, revelador de um símbolo assente no primado do ter em relação ao ser;
- Dependência de fármacos, nomeadamente antidepressivos, geradores de dependências psicossomáticas, devido à ausência de programas de Animação Sociocultural fomentadores de convívio e promotores de uma vida com sentido;
- Desintegração do meio rural e grande concentração humana na faixa litoral do território, provocando desequilíbrios;

- Desagregação do sector primário e debilidade do sector produtivo secundário, originando uma concentração de recursos humanos na área dos serviços, causadora de desajustes no tecido social;
- Apologia do passatempo e do "mata tempo" no centro comercial, segundo os ritmos da "cultura do Shopping", onde se vai para ver e comprar o que se precisa, mas também o que se não necessita e, onde se assiste a um movimento de pessoas sem laços humanos e à exclusão social entre os que vêem e os que compram.

E com as palavras do século XX ditas por um Homem do Mundo de nome Ezequiel Ander-Egg, expressamos as bases do Animador Sociocultural do futuro:

Deve possuir uma capacidade para infundir vida, renovar o gosto de viver e transmitir aos outros o entusiasmo de lutar por objetivos que nos transcendem. Esta capacidade de infundir a vida, expressa na habilidade de animar e motivar, é uma qualidade indispensável para quem trabalha com as pessoas em atividades que supõem um certo grau de participação dos destinatários:

- O entusiasmo é tão contagioso como o desânimo, ambos transportam o efeito contagioso, mas de signo contrário. Um Animador é um agente dinamizador que opera como catalisador de um processo. Mas dificilmente pode animar se não for capaz de motivar.
- Só é Animador quem anima, quem é capaz de dinamizar a vida pessoal, grupal e social. O bom ânimo e a alegria animam e criam entusiasmo, infundem energia, enfim, incrementam a estimulação pela ação, e o entusiasmo é o principal fator motivacional de que dispõe o Animador.
- Capacidade para se relacionar e comunicar com as pessoas.
- O Animador deve trabalhar com as pessoas e não para as pessoas.
- Convém não esquecer que às pessoas não basta terem com que viver, é necessário criar condições para o porquê e para quê viver.

Ter confiança, coragem, capacidade de correr um risco, disposição de aceitar a dor, o erro, desilusão, a incompreensão, isto requer a coragem de atribuir a maior importância aos valores da vivência e da convivência. Há que saber que em cada pessoa existe uma mescla de cordeiro e lobo. Cada pessoa é um campo de batalha, onde luta o

bem e o mal. Por isso, trata-se de trabalhar com as pessoas e não com as suas debilidades. Eis algumas recomendações de Ander-Egg:

- Não pode ser Animador quem não está animado;
- Não podem ser Animadores os solitários, os aborrecidos, os desiludidos;
- Não podem ser Animadores aqueles que não acreditam que os outros se podem animar;
- Não pode ser Animador quem não for capaz de estabelecer relações interpessoais, produtivas, gratificantes;
- Não podem ser Animadores os oportunistas, os trapaceiros, os aspirantes ao aplauso fácil e os bajuladores do poder político.

Para este autor, as qualidades pessoais são mais importantes do que as simplesmente intelectuais:

- Um princípio básico da pedagogia da Animação é a aproximação vital que significa e implica um contacto direto com as pessoas em situação. Para esta relação vital, como é óbvio, são mais importantes as qualidades pessoais do que os conhecimentos;
- Nem sempre uma pessoa com conhecimentos e competências técnicas tem um sentido de serviço e de solidariedade, nem aquelas habilidades garantem que possui a capacidade para se relacionar com as pessoas;
- Pelo contrário, uma pessoa com qualidades pessoais, está sempre mais motivada e interessada em adquirir conhecimentos e capacidades técnicas para prestar um melhor serviço.

Ander-Egg elege como princípios norteadores a força e tenacidade para enfrentar dificuldades. Não é invulgar que o Animador Sociocultural tenha por vezes a sensação de que o seu trabalho não tem reconhecimento público nem reconhecimento social, chegando mesmo a ser considerado como marginal. Por isso, exige-se força, perseverança, mística e vocação de serviço.

Conclusão

Da industrialização nasce uma sociedade desenraizada de si mesma. Longe do seu meio, centenas de operários fabris viram o sonho, a promessa de uma vida melhor esgotar-se ao som esmagador de máquinas que se impunham à mão-de-obra. Pela primeira vez, o Homem depara-se com o flagelo do desemprego. Sem estrutura familiar de apoio, ou rede social equivalente, alcoolismo, mendicidade, prostituição assumem-se como vias paralelas para o esquecimento, para garantir algum sustento. Alheios ao desenvolver político e social, o homem da cidade sabe o que se passa pelo murmúrio de quem sabe ler o jornal. Entre as pesadas nuvens de fumo e o barulho ilusório do progresso o Homem desespera isolado em habitações tão pequenas como os sonhos que agora transporta. As primeiras ações de ASC surgem de forma espontânea, quase que como uma terapia que por gestos concretos, práticas reais de quem tinha apenas o desejo de servir o outro dão origem a sessões de leitura, à encenação de pequenas peças de teatro que trazem para a cidade os costumes, os cantares, os bailes do campo. Estimula-se ao envolvimento do indivíduo no novo meio em que está inserido, sem esquecer as suas raízes, pelo contrário, aproveitando as mesmas até para criar o seu próprio posto de trabalho. A prática trouxe a necessidade de formação ao Animador Sociocultural. Não bastava querer e ter jeito, era necessário dotar este profissional de ferramentas que lhe permitissem agir e intervir em variados contextos sociais. Na segunda metade do século XX começam então a surgir ações de formação. Primeiro, quase que de forma tímida: encontros, ações de curta duração, muito assentes nos tempos livres, no teatro. Depois, uma formação mais incisiva que se estende ao Ensino Superior e dá origem a variados cursos. Variados. E eis aqui parte de um problema. Era necessário formar Animadores Socioculturais. Mas quem foram os formadores/professores? Quantas escolas colocaram professores de outras áreas a lecionar Animação Sociocultural ou disciplinas como "Dinâmicas de Grupo", "Expressão Corporal" a partir de um qualquer livro considerado pelo formador/docente como pertinente ou interessante, mas sem haver realmente uma diretriz por parte do Ministério da Educação? Quantos licenciados saíram das faculdades sem ter uma única aula dada realmente por um Animador Sociocultural? Mais grave: quantos estágios foram orientados e avaliados por técnicos de outras áreas? E ainda assim houve ASC no século XX. Houve. Um pouco dispersa em conteúdos, mas houve. E será que temos ASC no século XXI? Não tanto. Na verdade temos ASC, o que não temos como seria desejado para uma sociedade animada é a colocação de Animadores Socioculturais nos lugares que deveriam ocupar. E isso prende-se com razões diversas e variadas: falta de conhecimento do perfil de competências do Animador Sociocultural por parte de muitas Direções que optam por contratar outros técnicos. E

essa confusão percebe-se quando temos licenciados em tanta coisa que claramente só confunde: "Animação Cultural", "Animação Social", "Animação Sócio-Educativa", entre outras.

E os cursos que proliferavam há 10 anos hoje encerram. Não precisamos de Animadores Socioculturais? Desesperadamente! Mas o poder político fala mais alto e quem dirige escolas e universidades opta sempre por razões económicas e não pelas necessidades sociais alarmantes e que reclamam uma intervenção social urgente que colmate este individualismo galopante.

Bibliografia

Ander-Egg, Ezequiel (1987): *Perfil del Animador Socio-Cultural,* Alicante, Hvmanitas.

Fonte, Rui (2012): *A Formação de Animadores Socioculturais*, Canas de Senhorim, Edicação de Autor

Garcia, Orlando (1987): *Situação e Enquadramento dos Animadores em Portugal*. F. Jovem. Revista do fundo de Apoio aos Organismos Juvenis. Lisboa, SISMET (texto policopiado)

Lipovetsky, Gilles (2006): *A Felicidade Paradoxal Ensaio Sobre a Sociedade do Hiperconsumo,* Lisboa, Edições 70.

Lipovestky, Gilles (1989): *A Era do Vazio*, Edições Relógio de Água

Lopes, Marcelino de Sousa (2006): *Animador Sociocultural em Portugal,* Chaves, Intervenção.

Pereira, José Dantas; Vieites, Manuel Francisco; Lopes, Marcelino de Sousa (coord.): *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XXI*, Gráfica do Norte, Intervenção, Abril de 1998

RESUMO

Esta investigação procura verificar de que forma o ensino do canto e da técnica vocal se inter-relaciona com a execução dos instrumentos de sopro. Para o efeito foram auscultados alunos e professores das várias escolas de música do ensino vocacional.

A metodologia utilizada para a recolha de dados contemplou, inicialmente, um questionário exploratório colocado a professores de canto, de instrumentos de sopro e de formação musical. As respostas ao mesmo orientaram, em certa medida, a elaboração do questionário efetuado à população estudantil alvo - alunos do ensino vocacional de música, de instrumentos de sopro e canto, integrados nas quatro escolas de ensino vocacional. Efetuámos também entrevistas a professores de canto, instrumentos de sopro e formação musical e, ainda, aos diretores das escolas onde realizámos o estudo, com a finalidade de recolher as suas opiniões face à importância da técnica vocal na execução dos instrumentos de sopro, tema da investigação.

O estudo mostra com bastante objectividade, que a opinião dos diferentes inquiridos (diretores, professores e alunos) vai de encontro às hipóteses por nós formuladas, confirmando-as e revelando que todos conhecem, valorizam e cumprem os cuidados com a voz, dado que uma adequada utilização da mesma é fator relevante, não só ao nível do canto, mas também ao nível da influência positiva na execução dos instrumentos de sopro.

Existe uma inter-relação biunívoca entre o ensino de uma correta técnica vocal e o ensino de um instrumento de sopro, isto é, uma adequada utilização da voz e da técnica vocal implica a melhoria da execução e da técnica dos instrumentos de sopro: a utilização correta da voz influencia a performance instrumental.

PALAVRAS-CHAVE

Voz, instrumento, musica, educação

INTRODUÇÃO

Tanto a voz como os instrumentos de sopro utilizam a mesma fonte de energia, o ar, expelido através da boca, para a sua execução. A voz é considerada o primeiro instrumento do ser humano, porque, salvo raras exceções, toda a gente canta desde que tem consciência musical. A partir de tal constatação, este artigo resulta de uma investigação que indaga em que medida o canto influencia na execução dos instrumentos musicais de sopro.

A qualidade de docente de educação musical do ensino genérico e de instrumento de sopro do ensino vocacional deram ao autor do presente artigo a motivação, própria de quem trabalha métodos e técnicas de ensino da música, para solucionar tal questionamento.

Assim, para a consecução da meta do presente trabalho, indagar sobre a influencia da voz na execução dos instrumentos musicais de sopro, à luz de um pluralismo metodológico qualitativo/quantitativo, foram auscultados discentes e docentes da área vocacional de musica com o objectivo de obter dos atores que interagem no processo de ensino aprendizagem do ensino vocacional, as respostas à nossa questão.

Desta forma, o ponto I apresenta o problema. Seguidamente, traçámos o nosso objetivo geral, bem como os objetivos específicos. Posteriormente, formulámos as hipóteses que nos pareceram necessárias, que foram confirmadas na sua generalidade. Para tornar o estudo exequível, estabelecemos uma amostra que contempla a totalidade dos alunos das quatro escolas do ensino vocacional de música, duas do distrito de Vila Real e as outras duas de Bragança.

Para tratar os dados obtidos, recorremos a uma metodologia qualitativa, a qual utiliza métodos quantitativos para análise e, posteriormente, apresentação dos dados recolhidos. Recorremos ao programa SPSS

1. PARAMETROS DO ESTUDO

1.1. Problemática

A voz, enquanto forma de expressão vocal, é o primeiro instrumento do ser humano porque salvo raras excepções toda a gente canta. A execução de instrumentos de sopro baseia-se nos mesmos princípios da utilização vocal e como a voz lhe é antecedente, intrínseca ao ser humano, questionamo-nos: em que medida as técnicas de voz influenciam a execução dos instrumentos de sopro?

Esta questão suscita duvidas que carecem de ser colmatadas e são provenientes de sub-questões que ajudarão a obter respostas para uma melhor compreensão desta problemática. Essas interrogações visam questionar os alunos e/ou professores sobre:

- A sua tessitura;
- A frequência de locais barulhentos;
- A sensibilidade de alunos ao pó;
- Os seus hábitos, nomeadamente, espirrar e/ou pigarrear;
- Saber se frequentam locais com fumo;
- Se ingerem bebidas alcoólicas;
- Se consomem café e/ou bebidas com cafeína;
- Se ingerem bebidas a temperaturas extremas;
- Se têm necessidade de projeção vocal;
- As alterações vocais com o stress e/ou cansaço;
- As dificuldades em falar, após prolongados períodos de utilização da voz;
- A intensidade vocal que costumam utilizar para falar;
- Os cuidados que têm com a sua saúde vocal;
- Os cuidados vocais em termos de higiene vocal;
- Se a utilização da voz influencia/contribui para uma melhor performance instrumental;

1.2. Objetivo

O objetivo geral desta investigação é indagar de que forma a aprendizagem e a execução da voz e do canto, por parte dos alunos do ensino vocacional, influencia as suas

performances instrumentais. Para a consecução do objectivo geral, elaborámos uma série de objectivos específicos que enunciamos seguidamente:

- Inferir sobre, se os alunos fazem uma utilização racional da sua voz**;**
- Saber se os alunos tem cuidado com a sua saúde vocal;
- Motivar os alunos para a saúde vocal;
- Incentivar a qualidade vocal dos alunos através de uma correta utilização da voz;
- Aferir sobre a influência da execução da voz para uma correta utilização instrumental;
- Incentivar o aluno a utilizar as técnicas vocais corretas;
- Desenvolver aptidões sob o ponto de vista anatómico e físico;
- Minimizar futuros problemas vocais;
- Minimizar um desgaste desnecessário, provocado pela incorreta utilização da voz.

1.3. Hipóteses

Apesar de, tradicionalmente, os estudos das ciências sociais não apresentarem hipóteses, optou-se por apresentar algumas uma vez que estas são possibilidade de respostas às questões levantadas e que ajudaram na afinação da pesquisa.

Assim, face à problemática em estudo, questão e sub-questões atrás enunciadas e tendo em atenção os objectivos, geral e específicos, foram consideradas as seguintes hipóteses:

- Os alunos de instrumentos de sopro têm cuidado com a sua voz;
- Os professores de instrumento de sopro têm cuidado com a sua voz;
- Os alunos de canto têm cuidado com a sua voz;
- Os professores de canto têm cuidado com a sua voz;
- A utilização da voz influencia a execução dos instrumentos de sopro;
- O estudo de um instrumento de sopro contribui para uma correta técnica vocal;
- A utilização da voz influencia a performance instrumental.

1.4. Amostra

De acordo com o objectivo do estudo, escolhemos como população os alunos de canto e/ou instrumento de sopro, do ano letivo de 2010/2011, das seguintes instituições –

Academia de Artes de Chaves, Conservatório Regional de Música de Vila Real do Distrito de Vila Real e Escola Profissional de Artes de Mirandela e Conservatório de Música de Bragança, do Distrito de Bragança, instituições de ensino vocacional, constituídos como amostra, porque foram todos questionadas.

Da amostra questionada num total de 329 discentes pertencentes ao várias escolas, obtiveram-se 169 questionários respondidos.

Também, foram entrevistados todos os diretores e professores das áreas de canto, de instrumentos de sopro e de formação musical, das quatro escolas de ensino vocacional

2. METODOLOGIA

A metodologia de carácter qualitativo, visou colher informação dos vários atores para compreender as representações que os mesmos tem acerca da problemática desta investigação, sobre a influencia do estudo do canto na execução instrumental, constituindo-se como um estudo de caso(s). Apesar de qualitativa, foram utilizados métodos quantitativos na análise dos dados recolhidos. Recorreu-se para isso ao programa SPSS, versão 12.0.1.

Como técnicas, o estudo privilegiou o questionário e a entrevista. Inicialmente foi passado um questionário exploratório colocado a professores de canto, de instrumentos de sopro e de formação musical. Este foi elaborado a partir da relação das palavras-chave: Palavras-chave – Voz, Comunicação, Arte, Performance, Instrumento, Instrumento e voz-voz e instrumento;

- Guião (da entrevista estruturada):
    - Enquanto docente, como vê a utilização da voz como instrumento de comunicação por parte dos seus alunos?
    - A voz é um instrumento privilegiado usado para comunicar. Enquanto docente de Formação Musical, de que forma alerta os seus alunos para o uso adequado desse mesmo instrumento?
    - No seu quotidiano, enquanto docente, recorre a exercícios e/ou práticas que fomentem o uso adequado da voz, por parte dos discentes? Explicite.
    - Que opinião tem acerca da possibilidade do canto ajudar o desenvolvimento da execução instrumental?
    - Nas suas aulas, que instrumento(s) de sopro é/são estudado(s)?
    - Que benefícios pensa que decorrem do estudo de um instrumento de sopro?

As respostas visaram orientar a elaboração do questionário e da entrevista efectuados aos sujeitos inquiridos.

Na elaboração do questionário, optámos por organizar as questões em vários formatos, nomeadamente: com respostas abertas, uma vez que estas permitem ao inquirido construir a resposta com as próprias palavras possibilitando a uma maior liberdade de expressão; com respostas fechadas, nas quais o inquirido apenas selecionou a opção que mais se adequava à sua opinião, utilizando para isso a escala de Likert.

A entrevista estruturada a directores e professores visou dar liberdade aos inquiridos para obter respostas mais elaboradas, na certeza de que estes atores dariam um valor acrescentado que se poderia não recolher noutra circunstância.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O estudo mostra com bastante objetividade que a opinião dos diferentes inquiridos (diretores, professores e alunos), vai de encontro às hipóteses por nós formuladas, confirmando-as e revelando que todos conhecem, valorizam e cumprem os cuidados com a voz, dado que uma adequada utilização da mesma é fator relevante, não só ao nível do canto, mas também ao nível da influência positiva na execução dos instrumentos de sopro.

Existe uma inter-relação biunívoca entre o ensino de uma correta técnica vocal e o ensino de um instrumento de sopro, isto é, uma adequada utilização da voz e da técnica vocal implica a melhoria da execução e da técnica dos instrumentos de sopro: a utilização correta da voz influencia a performance instrumental.

Como referido anteriormente a amostra do presente estudo ficou constituída por 169 inquiridos pertencentes aos distritos de Bragança e de Vila Real. Porém, na tabela seguinte é possível verificar que da totalidade de elementos do distrito de Bragança (n=40) a maioria pertence a Mirandela (n=34) e os elementos do distrito de Vila Real (n=129) estão distribuídos quase de forma igualitária pelas cidades de Vila Real e Chaves.

Tabela 1 – Distribuição por Cidades/Distritos

		n	%
Localidade	Bragança	6	3,6
	Vila Real	64	37,9
	Chaves	65	38,5
	Mirandela	34	20,1
	Total	169	100,0

Tipo de cuidados a ter com a voz

Passando para a apresentação dos resultados obtidos através das questões abertas presentes no questionário, importa referir que as mesmas foram sujeitas a análise de conteúdo, sendo posteriormente categorizadas de forma a apresentar quantitativamente os resultados. Desta forma, a primeira questão aborda o tipo de cuidados que os

inquiridos têm com a sua saúde vocal, e verifica-se que foi possível enquadrar as respostas em nove categorias distintas.

Através da tabela seguinte constata-se que os cuidados mais frequentemente tidos com a saúde vocal são o evitar ingerir bebidas muito frias e/ou muito quentes, resposta indicada por 35,5% dos inquiridos (n=60), e evitar esforçar a voz (gritar, falar alto, tossir continuadamente, pigarrear…) que é tido em conta por 34,3% (n=58). Destaca-se ainda a higiene vocal, já que 32,5% (n=55) afirma que o cuidado que tem é lavar os dentes várias vezes ao dia e/ou " *(...) ir regularmente ao dentista*".

Outra categoria está relacionada com a proteção do frio através de cuidados como "*usar cachecol para proteger a garganta do frio (...)*" ou mesmo "*evitar alterações bruscas de temperatura e não apanhar correntes de ar*" e evitar *"(...) sair à rua com o cabelo molhado*" que foi assinalada por 13,6% (n=23).

Outras respostas vão no sentido de não fumar ou simplesmente "*evitar ambientes com muito fumo*" (11,8%; n=20) ou no sentido da ingestão de muitos líquidos/água (7,1%; n=12) em que alguns elementos especificam que devem ser " *(...) sem açúcar*". Os cuidados relacionados com o evitar tomar café ou álcool foram indicados por 4,1% (n=7) e destaca-se ainda a categoria dos "outros" cuidados (8,9%; n=15), tais como "*aquecer a voz antes de cantar*", " *(...) descansar muito de noite*" ou " *desinfetar os instrumentos antes da utilização*".

Resta mencionar que o equivalente a 10,1% dos participantes (n=17) referiu que não tem nenhum cuidado em especial com a saúde vocal.

Tabela 2 – Tipos de Cuidados tem com a Saúde Vocal

		n	%
Tipo de cuidados que tem com a saúde vocal	Proteger-se do frio (usar cachecol, evitar mudanças de teperatura...)	23	13,6%
	Evitar bebidas muito frias e/ou muito quentes	60	35,5%
	Evitar esforçar a voz, gritar, tossir...	58	34,3%
	Beber muitos líquidos/água	12	7,1%
	Lavar os dentes/ir ao dentista	55	32,5%
	Evitar fumar/frequentar locais com fumo	20	11,8%
	Evitar tomar café/bebidas alcoólicas	7	4,1%
	Outros	15	8,9%
	Nenhum	17	10,1%

Influência da voz no estudo do instrumento de sopro

Na questão *Tipos de cuidado com a sua saúde vocal*, é notável as respostas *"evitar bebidas muito frias e/ou muito quentes"* (35,5%), "*evitar esforçar a voz, gritar, tossir…"* (34,3%), "*lavar os dentes/ir ao dentista"* (32,5%), "*proteger-se do frio (usar cachecol, evitar mudanças de temperatura…)"* (13,6%), "e*vitar fumar/frequentar locais com fumo"* (11,8%), "*beber muitos líquidos/agua"* (7,1%) e "*evitar tomar café/bebidas alcoólicas"* (4,1%). (10,1%) dos inquiridos não referiu nenhum tipo de cuidado e (8,9%) referiu outros que não foram mencionados.

A questão seguinte aborda se os inquiridos sentem que o estudo de um instrumento de sopro é influenciado pela boa utilização da voz. Nesta questão optou-se por enquadrar as respostas em três vertentes, os elementos que consideram existir influência, os que não sentem a influência e os que não responderam ou referem que não sabem.

Assim, de uma fora geral verifica-se que a maioria dos participantes considera que o estudo de um instrumento de sopro é influenciado pela boa utilização da voz (69,2%; n=117), e justificam a sua resposta alegando que " *(…) qualquer instrumentista de sopro é influenciado pela voz porque é o mesmo processo no que respeita à emissão, à articulação e precisão corporal (…) ambos têm a mesma fonte de energia para poder produzir som*" ou referem simplesmente que exerce influencia porque " *(…) se aprendermos a respirar pelo diafragma teremos uma respiração correta*". Existe ainda quem mencione que "q*uem não souber cantar não pode saber tocar, porque tocar é cantar dentro do instrumento*" ou quem considere que "a *postura que tivermos na forma de cantar vai automaticamente refletir-se no estudo do instrumento de sopro pois se utilizarmos corretamente a voz facilita a projeção do som*".

Por outro lado, o correspondente a 20,1% (n=34) não considera que exista a influência da utilização da voz no estudo de um instrumento de sopro já que "*(…) num instrumento de sopro o que se utiliza é a respiração e não a voz*" e porque consideram que "*não se utiliza as cordas vocais quando se toca*". Para os participantes que reponderam negativamente são *"(...) coisas separadas*" na medida em que é mais importante a respiração para tocar do que utilização correta da voz.

Resta mencionar que o equivalente a 10,7% (n=18) não respondeu à questão, ou afirmou simplesmente que não sabe se existe influência da utilização correta da voz na aprendizagem de um instrumento de sopro.

Tabela 3 – Influência da Utilização da Voz no Estudo de um Instrumento de Sopro

		n	%
O estudo de um instrumento de sopro é influenciado pela boa utilização da voz	Tem influência	117	69,2%
	Não tem influência	34	20,1%
	Não responde/Não sabe	18	10,7%

A voz na performance instrumental

Relativamente à influencia da utilização da voz na performance instrumental realizou-se o mesmo procedimento que na questão anterior, enquadrando as respostas em três categorias distintas. Deste modo, constata-se que a taxa de "não respostas" ou dos inquiridos que não sabem responder é mais expressiva (32,5%; n=55) mas, dos participantes que responderam, a maioria considera que existe influência da utilização da voz na performance instrumental (51,5%; n=87) pois alegam que "*(...) se a minha voz for mal utilizada poderá provocar mais dificuldades ao tocar o instrumento*" pois, como refere outro inquirido "*a voz influencia a afinação de qualquer instrumento de sopro porque quem cantar afinado sabe se a nota que está a emitir está correta (...)*".

Outra justificação apontada para a existência da influência é que quando apresentam problemas de garganta ou rouquidão não conseguem executar com tanta facilidade o instrumento de sopro já que a utilização correta da voz "*influencia no som, na articulação e na afinação*". No fundo, os inquiridos consideram que quem dominar a técnica do canto "*(...) é melhor instrumentista porque ambos utilizam a mesma fonte: o ar*".

Por outro lado, o correspondente a 16% (n=27) não considera que exista a influência da utilização da voz na performance instrumental, alegando que tem "*pouca influência*" porque " *(...) não necessito da voz para tocar um instrumento*" e consideram que "*são coisas distintas*".

Tabela 4 – Influência da Utilização da voz na Performance Instrumental

		n	%
A utilização da voz tem influência na performance instrumental	Tem influência	87	51,5%
	Não tem influência	27	16,0%
	Não responde/Não sabe	55	32,5%

3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDOS DOS INQUÉRITOS POR ENTREVISTA

De facto, os entrevistados consideram que existe pouca articulação entre os ensinos embora as duas escolas se possam complementar, pelo que seria necessário " *(...) delinear muito bem o que se pretende em termos de conteúdos, quer a nível artístico, quer genérico*" – (ED4), pois, o elemento considera que o programa do ensino artístico não foi alterado há muitos anos. As opiniões vão no sentido de que o ensino da música deva funcionar de forma articulada, já que *"(...) não faz sentido que haja uma disparidade de metodologias e processos de ensino entre o genérico e o vocacional. Lamentavelmente há professores que não têm uma preparação musical forte ao nível do conhecimento de um instrumento ou da utilização da voz para desencadearem nos alunos formas variadas e aliciantes de aprendizagem musical*". Outra proposta para que a articulação se efetivasse é: "*o ensino da música deveria começar logo na escola primária*" – (E3), pois este elemento considera que este tipo de aprendizagem ajuda a desenvolver intelectualmente as crianças.

CONCLUSÕES

O som da nossa voz é produzido pelo ar dos pulmões durante a expiração através da vibração deste nas cordas vocais, que por sua vez é transformado e amplificado por todo o conduto vocal.

Da mesma forma, o som produzido pelos instrumentos de sopro das famílias das madeiras e dos metais tem a sua origem sonora na vibração da respetiva palheta (simples ou dupla), na aresta, no bisel, no caso das madeiras e, no caso dos metais, na vibração do ar através do bocal. Esta produção é realizada pelo sopro, usando, à partida, uma técnica idêntica à do canto que utiliza, da mesma forma o ar expelido através dos pulmões.

Para que a coluna de ar seja corretamente formada e, consequentemente, se possa dar a produção sonora é necessário manter uma correta posição corporal. Assim, quando se diz, canta ou executa um instrumento de sopro, e uma vez que os seus princípios são os mesmos, deve-se manter uma *postura do corpo sempre reta,*[1] porque, e tal como refere Simões, é importante manter

> *uma postura adequada, em que os músculos estejam bem posicionados,*[o que] *favorece o relaxamento e melhora o seu desempenho através da contração natural, aproveitando ao máximo a força muscular e evitando tensões desnecessárias, facilitando também o processo respiratório, que por sua vez contribui mais ainda para o relaxamento muscular*.[2]

Fica claro que uma correta posição é fundamental para uma boa execução, vocal e/ou instrumental. Em ambos os casos, vocal e instrumental, deve assumir-se uma posição sempre natural, mantendo a cabeça erguida, os braços descontraídos, não estando muito afastados nem muito próximos do corpo, ou seja, mantendo uma posição sem rigidez nem violência de nenhuma espécie. Segundo Rocha *et al.*, deve ter-se em consideração e assumir *uma boa postura.*[3] Para que tudo isto se desenvolva, é necessário muitas vezes proceder a exercícios de relaxamento que podem ser realizados ao nível das várias partes do corpo: braços, pernas, ombros, pescoço, dedos, etc. Estes exercícios irão proporcionar uma adequada descontração.

[1] Coelho, (s.d.), disponível em http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?545, consultado em 2010.06.18.
[2] Simões, 2006a, disponível em http://www.projetomusical.com.br/destaques/index.php?pg=des07_p2, consultado em 2010.12.17.
[3] Rocha, *et al*., 2002: 24.

Sem uma correta posição, a execução ficará comprometida. A título de exemplo referiremos que com simples *movimentos de rotação* da *cabeça e* dos *ombros,* poderá melhorar-se a execução vocal e/ou instrumental, diminuindo, desta forma, *a tensão do dia-a-dia.*[4] Isto terá influência na execução. Para além deste fator, há que ter em conta a postura. Quando o performer assume uma posição de sentado, deve tomar algumas precauções nomeadamente,

> *o tronco e a cabeça devem estar alinhados, com a coluna direita, devendo os quadris estar bem apoiados no encosto, sem, no entanto, fazer com que o abdómen fique projectado para a frente, ou pelo contrário, que a coluna fique inclinada para a frente.*[5]

Em qualquer dos casos, madeiras e metais, o processo fundamental baseia-se numa coluna de ar que é posta em vibração dentro de um tubo, sendo a altura da nota determinada pelo comprimento deste.

Tendo em atenção que todas as hipóteses, de uma forma geral, se confirmaram estamos cientes que os objetivos indicados, sobre a metodologia, foram atingidos, porque estão em consonância com as referidas hipóteses, por nós definidas. Assim, podemos dizer, que nenhuma delas foi infirmada, embora estejamos conscientes de que confirmadas ou infirmadas em nada desvalorizariam o nosso trabalho, porque o importante é a voz dos atores, diretores, docentes e discentes das escolas que nos permitiram fazer este estudo e valorizá-lo.

Face aos resultados obtidos e tendo em atenção os diferentes aspetos relativos ao enquadramento teórico, vamos apresentar as conclusões sobre o valor e influência da técnica vocal para a execução dos instrumentos de sopro, a partir do cruzamento dos pressupostos teóricos, com os resultados obtidos, expressos no capítulo nove, concretamente da análise dos resultados, revelados através das ideias que os alunos, professores e diretores das escolas nos transmitiram, que interpretámos, concluindo vários enunciados.

Assim, como referimos, tanto a voz/canto como os instrumentos de sopro utilizam a mesma fonte de energia, o ar, para a sua execução. Dum processo idêntico, servem-se os cantores e todos nós, quando emitimos um som (cantado ou falado), uma vez que esse

[4] Disponível em http://www.ativox.com.br/swf/cont.saibamais.swf, consultado em 2010.09.19.
[5] Rocha, *et al*., 2002: 11.

som é produzido através da emissão da coluna de ar combinada com a maior ou menor tensão das cordas vocais.

Em termo de conclusão, e embora seja reconhecida a relação entre o desenvolvimento vocal e a execução de um instrumento, a voz é vista como o instrumento principal. "*A voz é o primeiro instrumento do mundo (...)*", *"é um instrumento de expressão, comunicação e artístico"* – (EE4), que poderá ser aperfeiçoada e/ou aperfeiçoar a aprendizagem de um instrumento de sopro, ideia generalizada entre todos os entrevistados.

BIBLIOGRAFIA

A. A. C. (2010). *Projecto Educativo*, Chaves.

ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Presença.

ANDRADE, A. A. S. (2005). *A Presença da Flauta Traversa em Portugal de 1750 a 1850*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte.
ARRIBAS, R. R. (1999). *Temas del Canto/La Classificacion de la Voz*, Madrid, Real Musical.

ASSELINEAU, M. e BEREL, E. (1991). *Audición y Descubrimiento de la Voz*, France, Ediciones J.M. Fuzeau.

B

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BARKER, S. (1991). *A técnica de Alexander – Aprendendo a usar seu corpo para obter a energia total*, São Paulo, Summus Editorial.

BAXTER, M. (1990). *The singer's survival manual*, Wisconsin, Hal Leonard Publishing Corporation.

BEHLAU, M., REHDER, M. I. (1997). *Higiene vocal para o canto coral*, Rio de Janeiro, Revinter.

BELHAU, M. e PONTES, P. (1993). *Higiene Vocal*, São Paulo Editora Lovise.

BENNETT, R. (1985). *Instrumentos da Orquestra*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BENNETT, R. (1986). *Uma Breve História da Música*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BENNETT, R. (1988). *Forma e Estrutura da Música*, 3ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BENNINGER, M. S., JACOBSON, B.H. e JOHNSON, A. F. (1994). *Vocal arts medicine: the care and prevention of professional voice disorders*, New York, Theme Medical Publishers.

BORBA, T. e GRAÇA, F. L. (1962). *Dicionário de Música – ilustrado*, Lisboa, EDIÇÕES COSMOS, Vol. I.

BORBA, T. e GRAÇA, F. L. (1963). *Dicionário de Música – ilustrado*, Lisboa, EDIÇÕES COSMOS, Vol. II.

BRANCO, J. F. (1995). *História da música portuguesa*, 3.ª ed, Lisboa, Publicações Europa-América.

BRENNAN, R. (1997). *Manual de Técnica de Alexander*, Lisboa, Editorial Estampa.

C

CALDAS, A. C. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall – O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*, Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal.

CANDÉ, R. (1964). *Dicionário dos Músicos*, Lisboa, Edições 70.

CARTOLANO, R. B. (1956). *Regência: Coral - Orfeão – Pecussão*, Brasil, Irmãos Vitale.

CATUCCI, S. (2001). *A História da Música – Sons, Instrumentos, Protagonistas*, Porto, Porto Editora.

Coelho, (s.d.), disponível em http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?545, consultado em 2010.06.18.

C.M.B. (2010). *Projecto Educativo*, Bragança.

C.R.M.V.R. (2010). *Projecto Educativo*, Vila Real.

D

D'Ávila, J. (2009). *Cuide da sua Voz no Carnaval*, Academia Brasileira de Laringologia e Voz, disponível em http://www.minhavida.com.br/saude/materias/4301-cuide-da-voz-no-carnaval, consultado em 2011.02.18.

E

ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on thaching*, New York, Macmillan.

ESCUDERO, M.ª P. (1983a). *Flauta – Complemento Pedagogia Musical*, Vol. I, Madrid, Real Musical.

ESCUDERO, M.ª P. (1983b). *Flauta – Complemento Pedagogia Musical*, Vol. II, Madrid, Real Musical.

ESPROARTE, (2010). Projecto Educativo, Mirandela.

F

FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica,* Lisboa, Monitor.

FONAGY, I. (s. d.). *La vive voix,* Apontamentos Policopiados

FONSECA, A. M. (1991). *Necessidades de Formação técnica e profissional em Portugal: os quadros intermédios*, Porto, ME/GETAP.

G

GAGNARD, M. (1987), *La voix dans la musique contemporaine et extra-européenne*, Luynes, France.

GOMES, A. C. D. (2007). *O Contributo das Bandas Filarmónicas para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário*, Tese de Doutoramento - Vigo, Universidade de Vigo.

L

LOPES, J. O. (2011). *A Voz, a Fala, o Canto – como utilizar melhor a sua voz – Cantores, Actores, Professores*..., Brasil, Editora Thesaurus.

M

MANZANO, A. C. (1991). *Acústica Físico Musical*, Madrid, Real Musical.

MICHELS, U. (1992a). *Atlas de Música*, vol. 1, Madrid, Alianza Atlas.

MICHELS, U. (1992b). *Atlas de Música*, vol. 2, Madrid, Alianza Atlas.

MOTA, A. C. G. (1998). *Aquecimento e desaquecimento vocal*, São Paulo, CEFAC.

O

OLING, B. e WALLISCH, H. (2004). *Enciclopédia dos Instrumentos Musicais*, Lisboa, Livros e Livros.

OLIVEIRA, M. C. (2000). *Diversas Técnicas de Respiração para o Canto*, Salvador, CEFAC.

OLIVEIRA, M. C. (2000). *Diversas Técnicas de Respiração para o Canto*, disponível em http://www.cefac.br/library/teses/eecd832cb8b5aa893458804d9684450a.pdf, consultado em 2011.11.23.

P

PEREIRA, A. J. B. A. (2006). *As "Canções para a Juventude" de Cândido Lima – Um contributo para o estudo do repertório vocal português para a infância*, Tese de Mestrado, Universidade do Minho – IEC, Braga.

Pereira, A. J. B. A (2012). INFLUÊNCIA DA TÉCNICA VOCAL NOS INSTRUMENTOS DE SOPRO, NOS ALUNOS DO ENSINO VOCXACIONAL DE MÚSICA: UM ESTUDO EFECTUADO NOS DISTRITOS DE VILA REAL E DE BRAGANÇA, Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo, Vigo, 2012.

PEREIRA, L. V. (2001). *Flauta Fácil - Iniciação à Flauta de Bisel*, Lisboa, Multinova.

R

ROCHA, F. C. R., MESTRE, L. M. S., REBELO, Mª A. A. e MIGUEL, Mª J. J. (2002). *Técnica Vocal: guia básico para professores,* Lisboa.

S

SÁ, M. (1997). *Segredos da Voz – emissão e saúde*, Mem Martins, Sebenta Editora.

SADIE, S. et al. (1994). *Dicionário Grove de Música* – Edição Concisa, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

SADIE, S. (1995). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians,* London, Macmillan Publishers Limited.

SÀNCHES, I. B. (2007). *La voz – La técnica y la expressión*, Barcelona, Editorial Paidotribo.
Simões, 2006a, disponível em http://www.projetomusical.com.br/destaques/index.php?pg=des07_p2, consultado em 2010.12.17.

T

TAFFANEL, P. e GAUBERT, P. (1958), *Méthode complète de Flûte*, Paris, Editions Musicales Alphonse Leduc.

TEIXEIRA, W. M. (2007). *Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce*, Secretaria de Estado da Educação - Programa de Desenvolvimento Educacional Área de Arte, CURITIBA - Universidade Federal do Paraná

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Bulbenkian, Lisboa.

THULER, E. (2012). *O papel do nariz na respiração*, disponível em http://www.ericthuler.com/index.php?option=com_content&view=article&id=38%3Aartivle11&catid=1&Itemid=31&lang=br, consultado em 2011.12.19.

V

VIEIRA, M. M. (1996). *Voz e Relação Educativa*, Porto, Edições Afrontamento.

W

WOLTZENLOGEL, C. (2008). *Flauta Fácil*, São Paulo, Irmãos Vitale.

WYE, T. (1980). *Teoría y Prática da Flauta – 3 – Articulación*, Madrid, Mundimúsica Ediciones.

WYE, T. (1983). *Teoría y Prática da Flauta – 4 – Afinación*, Madrid, Mundimúsica Ediciones.

WYE, T. (1985). *Teoría y Prática da Flauta – 5 – Respiración y Escalas*, Madrid, Mundimúsica Ediciones.

WYE, T. (1999). *Marcel Moyse, maestro de la flauta*, Madrid, Mundimúsica, S.L.

Disponível em http://www.ativox.com.br/swf/cont.saibamais.swf, consultado em 2010.09.19.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

16

Políticas de Avaliação e Accountability

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

O PACTO DE FEDERALIZAÇÃO E A RESPONSABILIDADE PELO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.

Sandro Coelho Costa[1]

Resumo

O presente artigo apresenta uma discussão acerca das responsabilidades e financiamento dos integrantes da Federação brasileira na oferta de matrículas nas duas primeiras etapas da educação básica: educação infantil (zero a cinco anos) e ensino fundamental (seis a quatorze ano). Para isso, foram utilizados os dados do Censo Educacional, pesquisa realizada anualmente pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao MEC – Ministério da Educação. Por meio da análise desses dados e com base em estudos sobre a federalização e financiamento da educação no Brasil, Abrucio(1998); Abrucio e Franzese (1998); Franzese (2010); Costa (1994); Cury (1997); (2012); Oliveira (2006); Farenzena e Vieira (2005); Duarte (2005); Bassi, (1996); Adrião (2007); Adrião, Borghi, (2008) buscamos compreender como a distribuição de funções e atribuições estão articuladas nos três níveis da Federação brasileira: União, Estados e Municípios. E, como essa configuração interfere na conjuntura das políticas educacionais no País. As desigualdades na distribuição dos recursos dos fundos são intensificadas pelas relações desiguais da Federação. Sendo que os municípios respondem a praticamente 100% das matrículas na educação infantil e 55% do ensino fundamental público.

Palavras-chave: educação infantil; ensino fundamental; pacto federativo e financiamento.

1. O pacto de federalização: impasses e desafios

Dentre outros aspectos, o pacto federativo estabelece regras para a distribuição de recursos entre os entes federados. O objetivo é proporcionar o equilíbrio financeiro entre as partes que compõem a Federação, porém o pacto em vigência no Brasil está ultrapassado e não está adequado a posição e porte financeiro dos Estados e Municípios. Os governadores denunciam que a maior parte dos Estados somam dívidas impagáveis com a União.

Diante dessa constatação, foi criada no Senado Nacional uma comissão com o objetivo de propor um novo pacto federativo com vistas a corrigir as distorções existentes na relação, principalmente financeira, entre União e demais entes federados. A distorção está refletida em todas as políticas sociais, sobretudo na área da educação, haja vista que a política de fundos praticada até então, por meio do Fundef e Fundeb, não têm contribuído de forma satisfatória para a redução das desigualdades de investimentos na educação pelos quase 6.000 entes federados.

Durante a entrega de um relatório parcial, elaborado por essa comissão ao presidente do Senado da época, Sr. José Sarney, em outubro de 2012, Nelson Jobim, ex-

[1] Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, sandrocoelhocosta@gmail.com

presidente do STF – Superior Tribunal Federal classificou o atual sistema federativo do Brasil como "predatório"[2], uma vez que as desigualdades do pacto federativo brasileiro foram estabelecidas historicamente.

Nessa reflexão iremos analisar aspectos quem marcam a retomada democrática do país, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988 que reafirma o Brasil como uma República Federativa, "formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e Distrito Federal [...] "(art. 1º, CF/1988).

Com o movimento instaurado pela redemocratização do país com a promulgação da CF de 1988 e recentes políticas de descentralização, principalmente a partir da década de 1990 (COSTA, 1994; CURY, 1997; OLIVEIRA, 2006), os gestores das esferas de governo, têm sido convocados a retomar cada vez mais o poder local e decidir sobre os rumos das políticas nos territórios sob sua responsabilidade.

Assim, nos últimos 26 anos esses entes federados, Municípios e Estados tem seu campo de atuação em constante crescimento, principalmente no que se refere às políticas sociais. De acordo com relatório de estudo do novo pacto federativo foi constatado que os recursos não cresceram proporcionalmente às obrigações assumidas pelos entes da Federação (SENADO FEDERAL, 2012). Compreender esse complexo jogo que envolve poder e territorialidade constitui em um desafio necessário para se reformular a política de fundos e financiamento da educação brasileira.

A professora Cibele Franzese propõe uma nova abordagem para o federalismo brasileiro que vai para além da dicotomia centralização e descentralização das políticas. Para Franzese (2010) o compartilhamento federativo pode ser visto mais como uma negociação governamental e nessa perspectiva propõe a análise dos sistemas de políticas públicas enquanto arranjos institucionais que permitem a combinação de nacionalização de políticas sociais, com fortalecimento da negociação federativa.

Para Abrucio(1998) um arranjo federal é uma parceria estabelecida e regulada por um pacto, cujas conexões internas refletem um tipo especial de divisão de poder entre os parceiros, baseada no reconhecimento mútuo da integridade de cada um e no esforço de favorecer uma unidade especial entre eles (Elazar, 1987, p. 5 apud ABRUCIO, 1998, p. 26). No entanto, é necessário que esse contrato seja referendado por seus signatários que lutam pra manter parte dos seus antigos direitos e almejam garantir outros necessários a boa convivência da União formada com o estabelecimento do Pacto. Essa nova União precisa ser capaz de manter a paz entre eles interna e externamente. "Ressalte-se que este contrato federativo somente se sustenta ao longo do tempo caso haja instituições fortes para protegê-lo." (ABRUCIO, 1998, p. 27)

O federalismo pressupõe a democracia, por meio dele as nações subnacionais podem ser diferentes e compor um todo que constitui um País. O federalismo moderno foi criado nos Estados Unidos, no ano de 1787 com a junção das 13 colônias americanas que abrem mão de parte da sua autonomia para formarem uma União indentitária político-econômica. Assim, o estabelecimento de uma constituição foi uma forma de materializar o pacto federativo. (ABRUCIO & FRANZESE, s/d)

A construção de um arranjo federativo eficiente pode contribuir para a redução das desigualdades internas no que tange o desenvolvimento econômico e social das partes que compõe a Federação. Para isso é necessário constituir mecanismos democráticos e republicanos, "os quais estão, de modo geral, ausentes da experiência federativa brasileira recente". (ABRUCIO, 1998, p. 26). Na época o país ainda não

[2] Disponível em http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/10/30/senado-recebe-sugestoes-de-especialistas-para-revisao-do-pacto-federativo consultado em 26/03/2014

contava com a política de fundos[3], que pode ser uma estratégia eficiente na redução das desigualdades, pelo menos no que se refere à política de financiamento da educação.

2. A dinâmica federativa: O papel desempenhado por Municípios e Estados no funcionamento de um arranjo institucional.

Uma inovação do federalismo brasileiro consiste no número de entes federados, se antes de 1988 prevalecia o sistema dual, onde somente os Estados, Distrito Federal e a União eram considerados entes federados, agora, além dos Estados e do Distrito Federal todos os 5.565 municípios são integrantes autônomos da Federação.

De acordo com Cury (2012)

> A Constituição de 1988 optou por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos, e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e de tomada de decisão. (p. 32)

A entrada de todos esses entes federados no arranjo institucional brasileiro traz consigo uma demanda de formação necessária para o conhecimento mútuo e atuação de forma autônoma no federalismo cooperativo implantado. O portal federativo[4] disponibiliza aos municípios cartilhas e documentos que ajudam na compreensão das obrigações nas relações com órgãos da União. Os materiais servem de apoio, principalmente, para aqueles prefeitos que estão no exercício do seu primeiro mandato.

Analisando o comportamento dos Municípios Abrucio e Teixeira (1996) apud Abrucio (1998) afirmam que os "anões do orçamento" não aprenderam a fazer a política em Brasília, pelo contrário, esses atores partem primeiramente das esferas de governos locais da Federação e só depois de bem sucedidos politicamente é que concorrem a cargos na União. Assim Brasília é o último estágio de um longo aprendizado sobre as relações federativas. No entanto essa iniciação às relações federativas pode trazer prejuízos aos municípios que convivem constantemente com a entrada de atores inexperientes no jogo político/federativo.

No modelo de redemocratização quatro são as causas que explicam o fortalecimento dos Estados no pacto federativo "O modo de transição política ocorrida no País, a alteração da estrutura federativa, o desmantelamento do Estado-Nacional-Desenvolvimentista e a formação de um sistema ultrapresidencialista de poder nos Estados" (ABRUCIO, 1998, p. 21-22)

Devido a grande força interna dos Estados, esse momento político foi denominado por Abrucio (1998) de "federalismo estadualista". No plano federal, predominou a existência de um ultrapresidencialismo estadual, que pode ser caracterizado por um sistema de poder interno, onde o poder executivo dos Estados controla todo o poder decisório, o governador comanda todo o poder decisório não havendo o que ocorre no plano nacional que é a divisão de poder entre presidente e ministros[5].

A transição política, que deixou para trás o período ditatorial, foi marcada pela atuação regional dos partidos políticos que eram, no momento, frágeis e menos

[3] O FUNDEF vigorou desde 1997 a 2007 e FUNDEB está em vigor desde 2008, ambos propõem a distribuição de recursos de acordo com as matrículas realizadas pelo ente federado, porém o FUNDEF só financiava o ensino fundamental e o FUNDEB englobou toda a educação básica.

[4] www.portalfederativo.org.br

[5] As pressões partidárias e regionais obrigam o presidente a formar uma grande coalizão para governar, formando um conjunto de ministérios bem heterogêneo.

nacionalizados. A queda do regime militar concedeu espaço para que novos atores se destaquem no cenário político nacional. Além disso, a crise do Estado-Nacional-Desenvolvimentista também contribuiu para o empoderamento dos Estados. O esgotamento do antigo padrão de intervenção estatal, somado a fatores externos levaram a crise financeira do Governo Federal, o que também acabou beneficiando os governadores. Assim, a lógica de atuação regional foi a mais favorecida pelo novo cenário político que se abria. Abrucio (1998) aponta que na época da redemocratização do país, formou-se então um "federalismo estadualista" (p. 23)

No "federalismo estadualista" os Estados se fortaleceram sem estabelecer um poder consensual no plano nacional para reconstruir o Estado e o sistema político da União. Isso não seria tão grave, se ainda não convivêssemos com situações em que essa centralização de poder levasse os governadores a agirem de forma contrária aos anseios da Constituição Federal estabelecida pela União.

3. Retrato da oferta de educação infantil e ensino fundamental nos Estados e Municípios brasileiros.

Este item trata da relação de reciprocidade existente entre federalismo, financiamento e políticas de educação no Brasil. Nessa perspectiva a negociação intergovernamental seria a base para a implementação de políticas do governo federal na educação básica. A relação federalista brasileira, no que se refere a educação, foi desenhada pela CF/1988 e também pela lei 9.394/1996. As legislações citadas atribuem as competências dos sistemas de ensino de cada ente federado na oferta da educação básica e aponta para a universalização de grande parte dela. Desde a EC de 59/2009 somente a creche responsável pela educação de crianças de zero a três anos não constitui como educação básica obrigatória.

No Brasil, o sistema educacional público vive o seguinte dilema: as três esferas de governo municipal, estadual e federal registram matriculas nas três etapas que compõe a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O problema é que a desigualdade econômica instaurada reflete no atendimento aos alunos, ou seja, de repente o aluno estadual é mais bem assistido que o municipal ou vice-versa.

O ideal seria se a unidade federada construísse mecanismos para eliminar tais diferenças relacionadas ao financiamento da educação. Indiferente da esfera de governo responsável pela gestão das matrículas na instituição de ensino, a qualidade dos serviços prestados deveriam ser equivalentes em todo o país. Duarte(2005) analisa a receita municipal subvinculada ao FUNDEF por aluno matriculado nas redes municipais do ensino fundamental e afirma que "o limite redistributivo do FUNDEF no âmbito de cada estado perpetua desigualdades intersistemas, que a complementação da União é insuficiente para superar" (p.831).

Mecanismos como o FUNDEF implantado em 1997, substituído pelo FUNDEB em 2008 tenta redistribuir os recursos de forma mais igualitária, porém ainda longe de serem propostas equitativas que levem em consideração a diferença já estabelecida entre os entes federados.

Os planejamentos como o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e Plano Nacional de Educação - PNE são instrumentos que propõem um tratamento da política educacional como uma política de Estado e não de governo, buscando superar as barreiras impostas pela dicotomia partidária. Os planos propõem metas em longo prazo, o PDE se desdobra até 2022 e o PNE até 2020. Ou seja, superam o período de duração dos governos e, além disso, o PNE é resultado de intensas discussões realizadas em todo território nacional, por meio da realização de conferências municipais, estaduais e nacionais.

Cada um dos Estados (27), Municípios (5.565) e União são responsáveis pela gestão sistemas de ensino. Lembrando que, no caso dos municípios, lhes é facultada a opção de se associar ao Estado e compor com ele um único sistema de educação ou gerir seu próprio sistema. De acordo com a CF/1988 os Estados e municípios são todos entes federados autônomos e como tal, cabe a eles a gestão de suas redes de ensino dentre outras políticas sociais. Suas ações devem ser pautadas pelas diretrizes e bases da educação nacional - Lei 9394/1996 e na própria constituição. Assim, o "modo de regulação do sistema educacional brasileiro envolvia o desafio de coordenar e articular ações em mais de cinco mil municípios e nas suas escolas." (DUARTE, 2005, p. 829)

Porém, reconhecer a autonomia de cada ente federado não foi medida suficiente para transpor o desafio nacional de universalizar o ensino fundamental e ampliar o atendimento em outras etapas da educação básica. A implementação do financiamento, atualmente o FUNDEB, vai justamente propor uma equalização do valor repassado às redes de ensino por aluno. O valor repassado por meio do Fundo é o mesmo para Estados e Municípios propondo assim maior equidade na distribuição de recurso. Porém, tal iniciativa não foi suficiente para romper com a desigualdade regional instaurada no País. De acordo com especialistas, os valores repassados não condizem com o custo aluno ideal para uma educação de qualidade nas distintas realidades sócio-economicas dos entes federativos. (BASSI, 1996; FARENZENA; VIEIRA, 2005; FARENZENA; MACHADO, 2006;)

Estudo encomendado pelo INEP revela as diferenças de aplicação de recursos em escolas do Sul e do Sudeste do país é de cinco veze mais:

> [...] em termos de valor nominal do custo/aluno/ano, as diferenças se impõem, bastando observar a diversidade existente entre os custos das redes estaduais e municipais dos estados que têm realidades socioeconômicas díspares. Um exemplo esclarecedor da situação se refere ao fato do custo/aluno/ano médio da amostra de escolas da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, R$ 1.991,16, ser quase cinco vezes maior que o custo/aluno/ano médio da amostra do Piauí, R$ 413,14. Situação similar ocorre com as escolas da amostra das redes municipais, visto que o Rio Grande do Sul tem um custo/aluno/ano médio de R$ 2.586,09, que supera em mais de cinco vezes o custo/aluno/ano médio das escolas municipais do estado do Ceará que é de R$ 496,404. (FARENZENA; VIEIRA, 2005, p. 208)

De acordo com o Instituto a reflexão apresentada não tem por objetivo questionar os custos praticados nos estados mais estruturados economicamente, uma vez que a pesquisa evidenciou que os mesmos procuram garantir melhores condições de oferta educacional, mas aponta para a necessidade urgente de maior investimento público nos estados que apresentaram os menores valores do custo/aluno/ano.

O estudo ainda afirma as grandes diferenças entre os investimentos realizados pelos entes da Federação e afirma que o custo/aluno é maior na educação infantil:

> [...] no âmbito das diferenças do custo/aluno/ano entre as esferas administrativas, em geral, as escolas da amostra da rede federal apresentaram maiores custos, com uma média de R$ 5.323,87, enquanto que as municipais ficaram com R$ 1.418,53 e as estaduais com R$ 933,35. Evidentemente que esses custos médios não consideraram as diferenças entre as etapas e modalidades específicas da Educação Básica. Ao se considerar o tipo de atendimento realizado nas escolas da amostra, é possível verificar a tendência de que as creches e pré-escolas exigem um maior custo do que os demais tipos. (FARENZENA; VIEIRA, 2005, p. 209)

Ao apontar a ação colaborativa, atribuir competências, formas de colaboração a LDBEN ainda deixa em aberto aspectos do pacto federativo que a própria constituição apontava que seriam definidos por lei complementar. Nesse sentido Cury (2012) comenta:

> O Congresso, até a presente data, ainda não normatizou esse aspecto nuclear do pacto federativo. Trata-se de matéria da mais alta importância e significado para o conjunto das ações públicas e, em especial, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. (p.34)

A definição desses aspectos em abeto no pacto federativo definiria melhor as competências de cada ente federado, facilitaria a coordenação das ações no sentido de se atingir os objetivos comuns colocados para a União Federativa.

Na Tabela 6, são apresentadas as matrículas na educação básica brasileira e sua distribuição pela esfera pública e privada no período de seis anos.

TABELA 6 - Distribuição das matrículas na educação básica brasileira por esfera administrativa - Brasil (2007-2012):

		Pública				Privada
Ano	Total Geral	Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219

Fonte: MEC/INEP

Nesses dados verifica-se a preponderância da oferta pública de ensino, sendo o município o ente federado com o maior número de matrículas na educação básica em todos os anos. Em 2012 as matrículas municipais representaram cerca de 55% do total contabilizado na educação básica pública. A União e Estados foram responsáveis pelos outros 45%, sendo que há registro de um aumento de matrículas da União, que tem investido na ampliação da oferta do ensino técnico federal por meio da expansão das unidades dos Institutos Técnicos Federais – IFETs distribuídos pelo território nacional.

A redução do total das matrículas pode ser explicada pela queda da demanda conforme demonstrado em levantamento realizado pelo IBGE (2009) que aponta para uma redução da população na faixa de escolarização obrigatória (4 a 17 anos). Esse fato não é acompanhando pelo aumento do número de idosos, situação que acarretaria mais despesas com previdência social e saúde. Paralelamente evidenciamos uma grande camada de população economicamente ativa. De acordo com o professor José Marcelino Rezende Pinto esse fenômeno é conhecido por "Bônus Populacional, pelo qual países da Europa já passaram"[6].

O aumento registrado no atendimento da rede privada pode ser atribuído em grande parte pelo aumento da rede privada no atendimento à educação infantil. Na tabela 7, está demonstrado o número de matrículas na educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira no período de 2008 a 2012.

TABELA 7 – Distribuição de matrículas na educação infantil por ente federado no período de 2008 a 2012.

Ano	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	

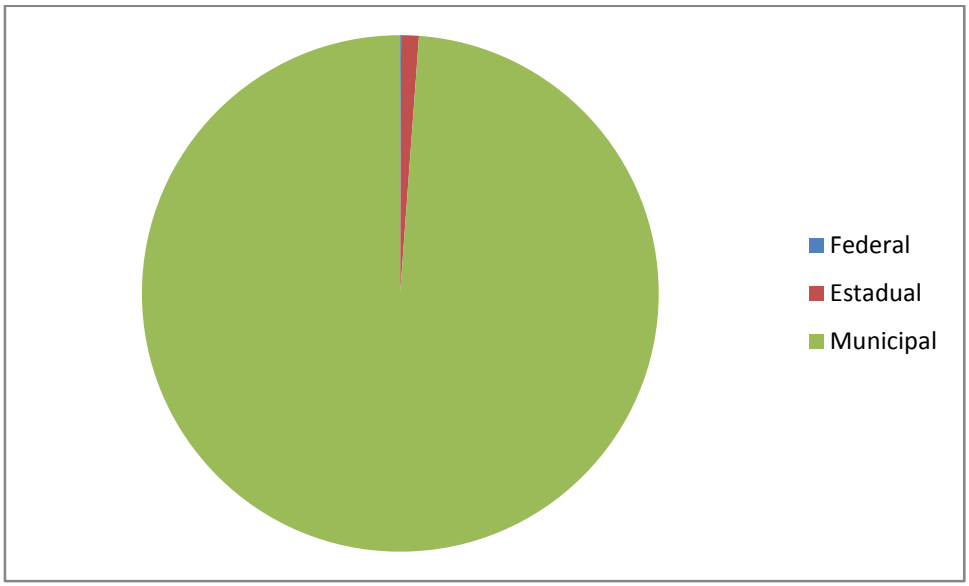
[6] Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nota-taquigrafica-25-05-2011 acessado em 02/04/2014.

2008	2.238	112.546	4.878.475	1.726.002
2009	2.454	76.971	4.909.091	1.774.115
2010	2.437	71.302	4.853.761	1.829.198
2011	2.552	64.652	4.954.341	1.958.507
2012	2.554	57.825	5.129.749	2.105.384

Fonte: INEP/MEC

Os dados demonstram a tendência à municipalização da educação infantil, fato previsto na LDBEN 9.394/1996, que atribuiu aos municípios a reponsabilidade pela oferta de matrículas nessa etapa da educação básica. Das 5.190.128 matrículas atendidas pela rede pública em 2012, os municípios são responsáveis por cerca de 99% do atendimento como demonstrado no gráfico 3.

GRÁFICO 1 – Distribuição das matrículas referentes à educação infantil pública por ente federado no ano de 2012.



Fonte: INEP/MEC

Outro aspecto relevante é a crescente privatização na educação infantil, fato corroborado pelo crescente número de matrículas registradas na rede privada. O aumento do atendimento privado na educação infantil é uma situação peculiar em toda a educação básica. Na tabela 6 é evidenciado que a rede privada foi responsável por cerca de 16 % das matrículas da educação básica brasileira. No entanto na tabela 7 é evidenciado um aumento constante dessa rede na oferta de matrículas na educação infantil, perfazendo uma soma de 2.105.384 o que corresponde a quase 29 % do total das matrículas registradas em 2012 que somam cerca de 7.295.512.

A participação da rede privada na oferta da educação infantil é praticamente o dobro do registrado na educação básica como um todo e representa ¼ do atendimento total. Tal situação pode ser explicada, em parte, por quatro fatores que caracterizam a política de atendimento educacional às crianças de zero até seis anos no Brasil:

I) Por uma questão histórica, devido à ausência do poder público na área, muitas organizações sem fins lucrativos, com origem em movimentos sociais, se mobilizaram para realizar o atendimento em creches desde meados da década de 1970;

II) Política de conveniamento com instituições privadas. Os governos assinam Termos de conveniamento onde repassam recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos;

III) A implantação do FUNDEB, que a partir de 2008 direcionou recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos. Sobretudo para a creche, pois desde 2012 somente a matrícula das crianças de até três anos são contabilizadas para o repasse;

IV) Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF levou os municípios a implantarem estratégias, com a terceirização, visando não ultrapassar o percentual máximo permitido para gasto com folha de pagamento;

V) Por fim, o currículo da rede privada, geralmente atende a ansiedade das famílias oferendo maior sistematização do processo de alfabetização. De acordo com texto do PNE a alfabetização ocorrerá em até três anos de frequência da criança no ensino fundamental.

TABELA 8 – Distribuição de matrículas em creche e pré-escola por ente federado no período de 2008 a 2012.

Ano	Pública						Privada	
	Federal		Estadual		Municipal			
	Creche	Pré-escola	creche	Pré-escola	creche	Pré-escola	creche	Pré-escola
2008	1.121	1.117	7.365	105.181	1.134.944	3.743.531	608.306	1.117.696
2009	1.215	1.239	6.819	70.152	1.244.731	3.664.360	643.598	1.130.517
2010	1.248	1.189	7.308	63.994	1.345.180	3.508.581	710.917	1.118.281
2011	1.359	1.193	8.114	56.538	1.461.034	3.493.307	828.200	1.130.307
2012	1.245	1.309	6.433	51.392	1.603.376	3.526.373	929.737	1.175.647

Fonte: MEC/INEP

A redução do número de matrículas na pré-escola ofertada pela rede estadual a partir de 2009 pode ser explicada, em parte, pela implantação do ensino fundamental de nove anos[7] que incorporou as matrículas das crianças de seis anos.

Na tabela 9 serão descritos os atendimentos ao ensino fundamental pelos entes federados no período de 2008 a 2012.

TABELA 9 – Distribuição de matrículas no ensino fundamental regular no período de 2008 a 2012.

Ano	Pública			Privada
	Federal	Estadual	Municipal	
2008	25.622	11.000.916	17.442.158	3.618.004
2009	25.005	10.572.496	17.329.638	3.778.389
2010	25.425	10.116.856	16.921.822	3.941.238
2011	25.096	9.705.014	16.526.069	4.102.461
2012	24.704	9.083.704	16.323.158	4.270.932

Fonte: INEP/MEC

Constata-se que os dados apresentados são reflexos das políticas educacionais em andamento no país. Um aspecto relevante na análise dos dados se encontra no número total de matrículas registradas nos dois últimos anos 2011 e 2012. Nesses dois anos ocorre uma redução no número de matrículas nas redes publicas e um pequeno crescimento da rede particular de ensino. Além dos aspectos mencionados na análise da redução do total registrado na educação básica. A queda registrada no ensino fundamental também pode ser justificada por dois fatores:

I) Houve registros no período de transferências de crianças do sistema público para a rede privada. Esse comportamento se deve a uma tentativa de se esquivar das implicações das DCNEI/2009 que orienta a matrícula no ensino fundamental de crianças com seis anos completos até 31 de março do ano corrente. Orientação seguida pela rede pública e como a lei ainda era dotada de uma flexibilidade a rede privada ainda seguiu orientações anteriores que autorizava a matrícula de crianças que completam seis anos em datas diferentes desta estipulada nas Diretrizes baixadas por meio de Resolução do CNE.

II) Ou fator que pode explicar em parte é a correção do fluxo escolar, ou seja, a redução da distorção idade/ano de escolaridade das crianças no ensino fundamental.

Em relação à atuação dos entes federados na oferta do ensino fundamental, a tabela 9 demonstra uma estabilidade da esfera federal na oferta dessa etapa da educação básica.Sendo que o atendimento atribuído a União não chega a 1% das matrículas registradas em 2012. Esse dado confirma uma tendência observada no cenário educacional, principalmente após a promulgação da LDBEN 9.394/1996, que consiste na ampliação e manutenção, pela União, de matrículas no ensino superior e técnico profissional.

Do total de matrículas registradas em 2012 no ensino fundamental 29.702.498 os municípios foram responsáveis por 55%, ficando os Estados, União e rede privada gestando os outros 45%. Esses dados demonstram a preponderância dos municípios no

[7] Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

atendimento ao ensino fundamental, além de quase exclusividade na oferta da educação infantil.

TABELA 10 – % de redução das matrículas do ensino fundamental por ente federado nos anos de 2008 a 2012.

Ano	Estadual	% redução	Municipal	% redução
2008	11.000.916		17.442.158	
2009	10.572.496	4,0%	17.329.638	1,0%
2010	10.116.856	4,0%	16.921.822	2,0%
2011	9.705.014	4,0%	16.526.069	2,0%
2012	9.083.704	6,0%	16.323.158	1,0%

Fonte: INEP/MEC

Em média as matrículas da esfera estadual na educação básica reduziram cerca de 4,5% enquanto nos municípios essa taxa correspondeu a 1,5%.

Do total de matrículas registradas em 2012 no ensino fundamental 29.702.498 os municípios foram responsáveis por 55%, ficando os Estados, União e rede privada gestando os outros 45%. Esses dados demonstram a preponderância dos municípios no atendimento ao ensino fundamental, além de quase exclusividade na oferta da educação infantil.

Na próxima tabela serão apresentadas as matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental por ente federado referente aos anos 2010, 2011 e 2012. Essa tabela irá permitir a reflexão sobre em quais anos do ensino fundamental cada ente federado tem atuado.

TABELA 11 – Matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental por ente federado nos anos de 2010 a 2012.

Ano	Pública					
	Federal		Estadual		Municipal	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2010	7.281	18.144	3.044.341	7.072.515	11.459.246	5.462.576
2011	7.084	18.012	2.872.378	6.832.636	11.138.287	5.387.782
2012	7.164	17.540	2.610.030	6.473.674	10.916.770	5.406.388

Fonte: INEP/MEC

Os dados da tabela 10 confirmam maior cobertura dos municípios nos anos iniciais e dos Estados no atendimento às matrículas dos anos finais. Sendo que as matrículas nos anos iniciais dos Municípios correspondem à 80 % do total e a rede Estadual corresponde à 55% do atendimento total nos anos finais do ensino fundamental. Fica evidente a relação desigual dos entes federados no atendimento ao ensino fundamental, sendo que os municípios respondem em maior proporção pelo atendimento na primeira fase do ensino fundamental e respondem de forma significativa pelas matrículas na segunda fase, o equivalente a 44% do total na rede pública.

4. **Regulação, Financiamento e Federalismo: alguns apontamentos**.

A política adotada pelos Fundos de Financiamento subordinou a distribuição dos recursos das transferências obrigatórias ao número de matrículas, o que possibilitou à União induzir iniciativas de ampliação de atendimento à Educação Básica em todo o País. Porém não houve avanços no que se refere à qualidade dos serviços educacionais prestados pelos entes federados.

Há mais registros de instituições privadas atuando na educação infantil do que em outras etapas da educação básica. Movimento instaurado pela política de convênio vigente desde a década de 1980 e agravada pela LRF e seus desdobramentos em relação à limitação de despesas com pagamento de recursos humanos.

Além disso, a rede privada registrou pouca evolução de matrículas no ensino fundamental e por isso o setor tem investido na educação infantil e nos serviços de consultoria como demonstrado nas pesquisas.

Os municípios correspondem a mais da metade das matrículas na educação básica brasileira e o mesmo comportamento não acontece em relação aos recursos. Não são os municípios os entes federados que detém maior volume de recursos sob sua gestão. Muitos, inclusive dependem de transferência da União para manter suas escolas, conforme corroborado por Duarte(2005) que realizou estudo sobre o financiamento da educação e revelou que "a grande maioria dos municípios brasileiros é tradicionalmente dependente das transferências intergovernamentais para a composição de sua cesta de recursos". (p. 827)

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado em 1995 e que se configura pelo repasse de recursos financeiros diretamente às escolas por meio do FNDE/MEC é um exemplo clássico do movimento de descentralização das políticas educacionais e o misto de autonomia, responsabilização. Ao analisar o PDDE, Duarte (2005) avalia que "esses programas, acompanhados dos critérios de distribuição dos recursos de transferências obrigatórias, constituem importantes dispositivos na regulação do sistema educacional brasileiro." (p. 829)

O efeito das recentes reformas de descentralização tem se traduzido no aumentodas responsabilidades dos municípios sem a devida formação desses. Os sistemas municipais de educação o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012, p. 533-549.

Abrucio têm agora mais alunos e mais recursos à sua disposição sem um preparo técnico. A transferência de recursos para um nível local levou a decisões sobre a alocação de despesas que parecem responder melhor às necessidades educacionais. Faltam mais formação e estratégias de equidade na distribuição dos recursos.

É urgente a necessidade de revisar o regime de colaboração no financiamento da educação, uma vez que as desigualdades regionais só podem ser resolvidas com uma distribuição mais equitativa dos recursos. Os Fundos implantados até então não foram eficazes para reduzir as desigualdades constadas desde a proposição do pacto federativo em vigor.

5. Referências Bibliográficas:

Adrião, T.; Garcia, T.; Borghi, R.; Arelaro, L. As parcerias entre prefeituras paulistas e , F. (1998). Os barões da Federação: os governadores e a Federação brasileira. São Paulo: HUCITEC.

Abrucio. F. L. & Franzese. C. (s/d). Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. disponível em http://www.defesasocial.rn.gov.br/content/aplicacao/searh_escola/arquivos/pdf/paper-federalismo-fernando-abrucio.pdf acesso em 26/03/2014

Bassi, M. E. (1996). Política educacional e descentralização: uma crítica a parir da análise da descentralização financeira dos recursos públicos enviados às escolas no Estado de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

Costa, M. Crise do Estado e crise da educação. Influência neoliberal e reforma educacional. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, n. 49, ano XV, dez. 1994, p. 501-523.

Cury, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**.** Vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1187 – 1209.

_____. Do sistema de colaboração recíproca. In: Abrucio, F. L. Ramos, M. N. (org.) (2012). Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação. São Paulo: Fundação Santillana, Ed. Moderna.
Davies, N. O FUNDEF e os equívocos na legislação e documento oficial. CADERNOS DE PESQUISA**.** n. 113, julho 2001, p. 113-128.

_____. O desafio de obrigar os governos a aplicarem a verba legalmente devida em educação: os casos das prefeituras fluminenses do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Vol. 1, N° 1, março de 2007, pp. 3-20.

Duarte. M. R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005, p. 821-839.

Franseze, C. Federalismo cooperativo no Brasil: da Constituição de 1988 aos sistemas de políticas públicas. Tese (doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, 2010

Oliveira, J. dos S.; Borghi, R. F. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para a oferta de vagas na educação infantil. R. BRAS. EST. PEDAG. RBPE, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013, p. 150-167.

AVALIAÇÃO DA E NA REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA:

Elementos para a análise de uma política

Francisco Caloia Alfredo

Doutorando em Ciências da Educação (Política Educativa)
Departamento de Ciências Socias da Educação
Instituto de Educação da Universidade do Minho
E-mail: franciscocaloia10@gmail.com

Eixo temático: Política de Avaliação e *Accountability*

Resumo

O Ministério da Educação de Angola, no relatório publicado em maio de 2014, faz a avaliação global da segunda Reforma Educativa introduzida com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, com experimentação a partir de 2004. A Reforma Educativa, cujo enfoque é a promoção da qualidade do Sistema Educativo, baliza fundamentalmente quatro objetivos: expansão da rede escolar, melhoria da qualidade de ensino, reforço da eficácia do sistema educativo e equidade do sistema de educação. Além de examinar a avaliação da e na reforma educativa como fundamentos de política educativa, em documentos vários e no último relatório de avaliação global da reforma, este texto identifica e questiona as medidas corretivas inicialmente propostas e que transitaram para 2014, assim como procura compreender as razões da sua transição. Apresenta ainda dados empíricos de questionários aplicados a uma amostra constituída por professores de diferentes escolas do Ensino Primário e do 1.º ciclo do Ensino Secundário na cidade do Lubango, participantes de uma formação que procurou captar concepções relativas à operacionalização micro, meso e macro da dimensão da Reforma Educativa em Angola. Independentemente das propostas de mudanças e inovações assinaláveis, subsistem fatores importantes que devem ser tidos em conta para que seja possível uma implementação efetiva e uma prática congruente com as mesmas.

Palavras-chave: Reforma educativa angola, avaliação.

INTRODUÇÃO

As especificações de uma reforma educativa podem ser entendidas através do panorama do sistema educativo mundial, como formas de compreender os percursos, a posição de influência nesse sistema e o contexto das operacionalização e significado de reforma nas políticas de governo para a educação.

Apesar de as caraterísticas e modelos que definem uma reforma parecerem congruentes, o discurso pedagógico não se revela suficientemente consensual quanto ao conceito de reforma e à distinção evidente deste em relação aos de mudança e inovação, muitas vezes evocados sinónimos cuja aparente sinonímia conceitual, advertida por uns autores (cf. Javier Murillo, 2007; Afonso, 1998), diz respeito, por exemplo, a processos de transformações que ocorrem na sala de aula, nas instituições de ensino ou mesmo no sistema educativo.

Numa revisão da literatura, as perspetivas de reforma convocadas por Almerindo Afonso revelam pelo menos duas linhas: a global e a pragmática. De acordo com a primeira, uma reforma educativa se refere a transformações ou alterações globais no sistema educativo em que os considerados objetivos importantes procuram ser alcançados de forma concatenada, pressupondo ser uma mudança profunda e imperativa a todo o sistema educativo. A segunda, aponta a reforma educativa como um projeto sem intenções de promover profundas mudanças mas que pretende o melhoramento e/ou redirecionamento de uma instituição educativa (cf. Afonso, 1998, p. 79-81).

O caráter de reforma tem mais a ver com a normatização do apelo à inovação com implicações que dela se produzem socialmente nos discursos. Mas quando totalmente normativa e prescritiva, a reforma afasta os atores e as escolas da sua participação global (Perrenoud, 2010).

Convocando abordagens que se referem a significados de mudança e reforma, e sinalizando o facto de que hoje, os discursos praticamente não distinguem seus significados, Afonso (1998) diz que uma mudança transcende as alterações quantitativas que possam ocorrer no sistema educativo, isto torna redutora a interpretação de mudança ao considerar-se apenas a construção ou ampliação de escolas, introdução de novos manuais ou apetrechamento das salas com computadores, quando esta pressupõe o entrosamento de elementos da estrutura social e formas de consciencialização, denotando grandes alterações. Numa instituição escolar, "a mudança é realmente satisfatória somente quando fizer parte do comportamento natural dos professores" (Javier Murillo, 2007, p. 20).

Entre os conceitos de reforma, mudança e inovação (este último abordado mais adiante), o de mudança, segundo Javier Murillo (2007), é o que mais controvérsia tem gerado por atentar a interpretações referentes a um processo ou ao resultado de determinado processo. Tal observação sinaliza uma vaga utilização desse conceito em que a preocupação, aponta este autor, não é mais do que saber quando e como aplicá-lo diante de políticas e programas menos consensuais. A mudança, ainda na linha de pensamento deste autor, é muitas vezes apresentada como um conceito global

(tornando-o impreciso) que contem a inovação, reforma e outros referentes a processos de transformação.

Assinalam-se, porém, perspectivas que consideram o conceito de mudança um processo planeado com vista a proporcionar melhorias como caraterística que se eleva a nível de alterações de pequena ou de grande escala. Admite-se assim, que a mudança tem que ver com processos e resultados de maior ou menor dimensão que gerem alterações a situações sobre a qual se pretende incidir de forma intencional, planeada e controlada.

Já a inovação, também é uma forma de mudança sem esta significar necessariamente aquela. Ou seja, as mudanças nem sempre são para melhor e mesmo que forem não significam rigorosamente inovações (Javier Murillo, 2007). Ao atribuir-se aproximação entre esses conceitos, é admitir a possibilidade de ambos poderem integrar-se ou complementar-se nas suas aplicações. Mas, exemplifica este autor, quando o sistema de ensino introduz novos manuais, equipamentos tecnológicos, ampliação de escolas, isto pode trazer mudanças no processo de ensino/aprendizagem que não é suficiente para falar-se por si só em inovação.

Evidentemente que a inovação pressupõe basicamente algo novo ou diferente do que se está acostumado. Neste sentido, o surgimento do novo tem de visar objetivos acompanhados de um plano de execução. A incidência da inovação é notável na sala de aula a partir de conteúdos, objetivos, procedimentos e avaliações, desenvolvidos na interação entre professores e alunos. Nesse espaço, a inovação é também uma forma de operacionalizar a reforma educativa no estabelecimento de interligação – inovação e reforma.

Se o âmbito da inovação é fundamentalmente a sala de aula, o da reforma é o sistema educativo, sem perder em linha de conta que uma inovação pode suceder sem haver reforma, que é comum acontecer, como esta também pode ocorrer sem aquela (Afonso, 1998).

Assim, compreender a essência da reforma educativa é relevar o seu processo de mudança profunda associada à organização institucional da escola e às bases do sistema educativo (Afonso, 1998). A reforma visa alterações estruturais do sistema, cujas caraterísticas, entre outras, é a "relação com fatores sociais, políticos, económicos e culturais: são as autoridades políticas que propõem a reforma em função de necessidade e objetivos sociais determinados" (Javier Murillo, 2007, p. 18), requerendo, contudo, que seja "decretada, negociada e controlada pelos professores e não apenas ou imposta a eles" (Marguire & Ball, 2008, p. 183).

A diversidade de reformas não parece limitar-se às caraterísticas específicas. Ao estudar as reformas de entre 1970 e 1990, João Barroso identifica nos diferentes tipos e modalidades, caraterísticas comuns relativamente "ao processo de regulação e à estratégia de mudança" (Barroso, 2008, p. 10). O determinismo da mudança, tendo como pressuposto sistemas sociais, refere este autor, é regulável mediante decisão do poder central que estabelece critério; embora se verifique alguns sinais de introdução de mecanismos de caráter participativo, os processos de elaboração da reforma são mais de caráter externo que participativos; a estratégia "investigação-desenvolvimento" é usada como prenúncio da generalização da reforma, uma espécie de experimentação

generalizada; a concepção da reforma é feita por uns, experimentada por outros e imposta a todos.

Se as reformas que marcaram a segunda metade do século passado, ainda observa este autor, eram conhecidas como decisão política de uma autoridade, com vista a provocar mudanças no sistema educativo de maneira planificada, o início deste século XXI tem por irrelevante a reforma escolar enquanto estratégia de mudança, pois, o desencanto dos resultados que se alcançam e o esvaziamento da sua legitimidade nos discursos, pesam nas alterações profundas de regulação das políticas educativas e nos processos de governança (Barroso, 2008). Daí os discursos em torno disto parecerem vender ilusões como, aliás, escreve Hans Weiller citado por este autor (idem, p. 11), "a retórica da reforma tem tendência a tornar-se mais abundante à medida que aumentam as dificuldades e diminuem os recursos financeiros".

Há também que assinalar que, na perspetiva de uns autores, a configuração da reforma no modelo elitista e centralizado, dominante durante séculos, hoje se lhe solicita cedência ao modelo democrático e descentralizado, valorizado pela escola focada na problemática dos indivíduos, como, aliás, foi recomendo no Fórum Mundial sobre a Educação Dakar, 2000 (cf. Ngaba, 2012). Mas apoiar um em detrimento do outro modelo, não justifica necessariamente seu sucesso por considerar-se fundamental o contexto, ao qual está sempre dependente. Neste sentido, Weiler citado por Ngaba (2012, p. 107) diz ser

> " […] razoável e válida a noção da descentralização dos contextos e conteúdos da aprendizagem para reconhecer a diversidade e a importância dos contextos culturais distintos numa comunidade, ao mesmo tempo, contudo, tal prática confronta-se com as ofertas contrárias dum tipo de aprendizagem menos orientado para a especificidade dos contextos culturais e mais para a universidade nacional e internacional em relação aos modernos sistemas de tecnologia e comunicação".

A explicação das reformas educativas encontra interpretação nos vários modelos como, para além dos atrás frisados, os referenciados por Almerindo Afonso, - numa revisão teórica -, relevam a reforma a articulação de "pressupostos das teorias do consenso com o espaço nacional"; a enfase na instabilidade do sistema social resulta das lutas geradas pelas desigualdades de recursos e poder; uma aproximação de culturas a nível do mundo também estaria a aproximar gradualmente as estruturas e práticas dos sistemas educativos por pressão de organismos internacionais; perspetivas teóricas congruentes mobilizadas para especificidades de conflito e perceção da posição do país no sistema mundial são formas de explicação ou orientação de reformas (cf. Afonso, 1998, p. 91-92).

Nas suas variadas dimensões e propósitos, as reformas educativas realçam a centralidade das avaliações, aliás, a avaliação educacional "vem constituindo um dos vectores mais expressivos das políticas e reformas educativas dos últimos anos [...] Afonso (2002, p. 112)". No caso de Angola, que constitui nosso objeto de estudo, a avaliação da e na reforma educativa são elementos de relevo de uma reforma introduzida com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, com experimentação a partir de 2004. Essa reforma, cujo enfoque é a promoção da qualidade do Sistema Educativo, baliza fundamentalmente quatro

objetivos: (1) expansão da rede escolar, (2) melhoria da qualidade de ensino, (3) reforço da eficácia do sistema educativo e (4) equidade do sistema de educação.

No relatório do Ministério da Educação (MED) publicado em maio de 2014, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE), apresenta a avaliação global da segunda Reforma Educativa. Este texto, além de examinar a avaliação da e na reforma educativa como fundamentos de política educativa, em documentos vários e no relatório em questão, identifica e questiona as medidas corretivas inicialmente propostas e que transitaram para 2014, assim como procura compreender as razões da sua transição. Apresenta ainda dados empíricos de questionários aplicados a uma amostra constituída por professores de diferentes escolas do Ensino Primário e do 1.º ciclo do Ensino Secundário na cidade do Lubango, participantes de uma formação sobre o impacto da avaliação na Reforma Educativa em Angola, e procurou captar concepções relativas à operacionalização micro, meso e macro da dimensão dessa reforma.

REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA

A história da educação de Angola diz-nos que as duas reformas educativas no país independente, a primeira implementada em 1978 e a segunda em 2004, - reformas que constituem referência da presente reflexão -, sucederam de outras cinco no período colonial. Refira-se as reformas de 1845 que oficializou o início do ensino no país, a de 1906 que incidiu no ensino primário com a introdução de novas disciplinas, a de 1926 marcada pela aprovação do regulamento sobre o funcionamento das escolas do ensino primário (nesse ano, com algum interesse para Angola, em Portugal colocava-se termo a 1.ª República e proclamava-se em 1974 o Estado Novo); a de 1933 que com a nova Constituição da República de Portugal, levou a que o ensino primário fosse novamente reestruturado, também marcado como o ano em que funcionários públicos viram-se obrigados a apresentar uma declaração contra o comunismo; e a de 1967 conhecida como a reforma que alargou o período do ensino primário obrigatório de seis classes. A reforma desse ano foi precedida pelo Decreto-lei de 9 de julho de 1964 que deliberou a criação das escolas do Magistério Primário das atuais províncias do Bié e Malange e da implementação de cursos para monitores escolares.

A desejada reforma no sistema educativo a seguir a independência, a 11 de novembro de 1975, lembra Ngaba (2002), era estratégia de interesse dos movimentos políticos de libertação nacional que além de controlar o poder político e administrativo, pretendiam "apagar" a cultura e educação herdadas do colonizador.

Mesmo o débil legado do sistema educativo ter acelerado a pretensão de uma reforma, o país não dispunha de técnicos suficientes e capazes para proceder a mudanças profundas no sistema de educação, pelo que, do ano da independência ao de 1977, a educação no país era a sequência da do colonizador.

André Ngaba lembra que neste ano de 1977, no 1.º Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), partido no poder, foi aprovado um diploma orgânico que atribuía competência ao Ministério da Educação (MED) para implementar uma política de educação no país e para realizar tarefas com vista a, tal como consta do Diário da República de Angola de 15 março de 1977, artigos 1.º e 21.º), "a) definir e estruturar o sistema de ensino mais conveniente para o País, de acordo com os princípios fundamentais do MPLA; b) planificar, organizar e executar a alfabetização de

todo o povo angolano; c) planificar, organizar e executar as principais tarefas de seguimento da alfabetização; d) criar as condições para que todas as crianças em idade escolar fossem efectivamente escolarizadas; e) formar e recrutar os professores necessários para que se generalizasse o ensino em todo país; f) elevar constantemente a qualidade do ensino; g) manter um intercâmbio activo com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação científica (cf. Ngaba, 2002, p. 132).

A elaboração e aprovação de um plano de educação pelo MED, visou essencialmente priorizar a alfabetização da população, formação de professores e conceder oportunidade para a continuação de estudos, já que o diagnóstico ao sistema educativo, além de apontar para mais de metade da população analfabeta, sinalizava carência de quadros nacionais em todos os domínios e um sistema de ensino débil, como atrás frisados. Filipe Zau (2009) lembra que a continuação dos estudos por parte dos africanos (angolanos) para além do ensino primário era dificultada porque a única escola pública do ensino secundário que existia na região leste, iniciada a funcionar pouca antes do início da luta armada de libertação nacional, era frequentada por crianças europeias.

À exceção de africanos com alguma descendência europeia, desde a implantação oficial do ensino em Angola em 1845, o índice dos que não tinham a oportunidade de estudar (grande maioria crianças) até às vésperas da independência de Angola, rodava os 85% de analfabetos (cf. Zau, 2009; Neto, 2005).

Com a 1.º reforma educativa em 1978, as debilidades herdadas pelo país foram não só ponto de partida para a implementação do plano de educação, mas também oportunidade do partido ainda no poder, estimular e orientar os trabalhadores da educação (tal como ficou expresso no 1.º Congresso do MPLA), a "assegurar, difundir e defender a ideologia e linha política do partido no seio do Povo" (cf. Vieira, 2007, p. 108). As palavras do segundo Ministro da Educação, após a independência de Angola, Ambrósio Lukoki (1977-19880), proferidas no âmbito da implementação do programa de alfabetização, vão nessa direção quando eleva a educação não apenas como uma prioridade à população e uma ação política, económica, social e cultural do país, mas também como conquista única do MPLA (Vieira, 2007, p. 92).

As conquistas em Angola, com o início da luta de libertação nacional aos processos de desenvolvimento, parecem coartar o espírito de conquista nacional para o de conquita de apenas um partido. Ainda nas palavras daquele ministro, "[…] a alfabetização, embora com dificuldades, encontrou no Povo entusiasmo e aquele espírito de sermos angolanos, de sermos militantes, de sermos homens responsáveis, de sermos povo à procura de ciência, do conhecimento científico" (*Ibid*), sem deixar de assinalar, nas palavras de Vieira (2007, p. 105), que "a educação desempenhou em Angola as funções de legitimação e de promoção do partido dominante [MPLA] através da cultura e dos objectivos que veicula".

Atualmente, o desenvolvimento do país por meio da educação e não só, deve obviamente apelar ao interesse comum como forma de a educação servir de promoção aos propósitos nacionais, mas a dificuldade é "daqueles a quem se dirige o ensino (nova geração) não estarem desligados (livres), totalmente, do sabor ideológico já construído pela sociedade (geração adulta) (Nguluve, 2010, p. 123 - 124).

A ideia que pretendemos passar não é de ilibar as reformas ou mudanças nos sistemas educativos de influências de interesses políticos ou económicos, mas a de que,

na linha de pensamento de Robert Owen, esses interesses deixarem de constituir entraves aos programas educativos com medidas "não influenciadas por *sentimentos partidários* ou estritas noções erróneas de *interesse próprio imediato*, mas consideradas apenas no interesse nacional, mostrar-se-iam benéficas para os filhos, para os pais, para os empregadores, para o país. Tal como somos hoje educados, entretanto, muitas pessoas não podem separar os objetivos gerais das *considerações partidárias*, enquanto outros só podem ver pela perspectiva do *ganho pecuniário*" (citado por Mészáros, 2006, p. 276).

Um dos fundamentos da 1.ª Reforma Educativa consistia na massificação de estruturas escolares, do ensino a toda a população, das zonas urbanas às rurais, de forma gratuita principalmente ao ensino primário, e na revisão das estruturas e respetiva articulação, os conteúdos das disciplinas e seus planos e programas e as orientações procedidas. Essas perspetivas classificam a reforma em duas vertentes, como refere André Ngaba, uma *quantitativa* centrada nas questões da generalização do ensino e das instituições escolares para o alcance de todos e outra *qualitativa*, focada na essência e articulação desses elementos.

A estrutura do sistema de educação que vigou a partir de 1978 dispunha três níveis de ensino: Ensino Geral; Ensino Médio e Pré-Universitário e Ensino Superior. Sendo o Subsistema do ensino de base regular, adultos e especial do Ensino Geral composto pela 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª classe – 1.º nível (ensino primário obrigatório); 5.ª e 6.ª classe – 2.º nível e 7.ª e 8.ª classe – 3.º nível. Era suposto a criança começar a frequentar o ensino obrigatório regular na iniciação aos 6 anos e terminá-lo aos 13 anos. Os dois últimos níveis (da 5.ª a 8.ª classe) também compreendiam a formação profissional.

O Ensino Médio e o Pré-Universitário subdividiam-se, o ensino médio (seguido do ensino geral, envolvia as classes da 9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª) geral para a formação geral e técnica e o médio normal para a formação de professores do ensino de base nos ex-Institutos Normais de Educação (INE) ou Instituto Médio Normal (IMN), atuais Escolas de Formação de Professores. O Ensino Pré-Universitária (PUNIV), compreendia três classes (9.ª, 10.ª e 12.ª classe), era a forma mais rápida de se chegar à universidade. E o subsistema do Ensino Superior compreendia dois níveis: o primeiro de bacharel (três ano) e o segundo de licenciatura (dois anos). Portanto, a estrutura do sistema de ensino em Angola era de 8 + 4 + 5 anos.

O sistema de educação, com a reforma de 1978, embora vigorasse até a fase da experimentação da nova reforma, lhe eram apontadas insuficiências de que se esperava superar com a reforma a seguir, cuja projeção começa praticamente no ano lectivo de 1988/89. Entre outros aspetos, as alterações do primeiro sistema educativo com a nova reforma considerariam a introdução gradual de novos currículos e programas no sistema de ensino e a disponibilidade de recursos e meios.

Se por um lado, introduziu-se o sistema educativo de 1978/79 "sem que se tivessem criado anteriormente as condições matérias e humanas para a sua efectiva aplicação", por outro, o Bureau Político do MPLA considera esta ser uma falha a não repetir-se e que seja "acertada, prudente e realista que se perspective a implantação do Novo Sistema apenas para o ano lectivo de 1991/92, de forma gradual e progressiva de acordo com a estratégia a ser definida pelo Governo, sob proposta do Ministério da Educação" (Directiva n.º 9/BP/88, p. 3).

Lembra-se que nos anos 1980/81 a procura pela escola, galopantemente acendeu para números inesperados, "cerca de 1.600.000 alunos, o que significou três vezes mais

que o número de alunos existentes em 1974, ultimo ano de vigência do regime português" (MED, 1989, p. 1), tal expressa a conclusão do diagnóstico ao Ensino básico regular, realizado pelo MED em 1983 e depois em 1986 com a assessoria de técnicos cubanos, que ressaltava que "em cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com repetições e 65 alunos com duas repetições" (cf. Zau, 2009, p. 274)

A instabilidade político-militar e a guerra no país, - por desentendimento dos partidos políticos com maior expressividade na libertação de Angola -, e a insuficiente articulação da Educação com outros setores da atividade económica e social do país, também figuram das razões do estrangulamento do sistema educativo da 1.º Reforma Educativa.

Estes estrangulamentos, são os considerados, de acordo com o *Projeto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, (cf. MED, 1989, p. 2-3) fatores externos ao sistema educativo, sendo os internos de ordem estrutural e organizativa que se referiam a: "a) inexistência de uma correcta relação vertical entre os vários níveis de subsistemas de ensino; b) o plano de estudos do ensino geral não inclui uma etapa de ampliação, generalização e aprofundamento dos conteúdos; c) inadequação entre os programas de estudo e o tempo disponível para os cumprir, em especial no ensino geral; d) o princípio de policitenização no ensino de base não foi aplicado; e) ausência no sistema de educação de uma estrutura regular que garanta a formação dos trabalhadores qualificados; f) a teorização dos cursos, com deficiente ligação à produção, no caso dos Ensinos Médios e Superior; g) perfis de saída estreitos, isto é, como demasiada especialização o que dificulta a colocação dos quadros após formação em especial dos provenientes do Ensino Médio Técnico; h) deficiente organização e gestão das escolas de todos os níveis; i) falta e inadequação dos equipamentos, mobiliário escolar e meios didácticos, bem como a existência de uma rede escolar insuficiente e distorcida; e j) ausência de professores em quantidade para todos os níveis de ensino".

Naquele projeto de 1989, os objetivos da educação e do ensino no país primariam pela formação científica dos jovens e educação para desenvolver uma consciência de respeito aos valores tradicionais, fortalecer o espírito de amor e defesa à pátria na unidade, fraternidade e igualdade ainda na confiança e fidelidade de todo o povo; desenvolver contínua e sistematicamente de maneira harmoniosa as capacidades físicas, intelectuais, estéticas, laborais e morais; os trabalhadores teriam de estar formados e aperfeiçoados em conhecimentos de política, científicos, tecnológicos e gestão; os cidadãos angolanos devem ser educados "no espírito do Humanismo Socialista", a cooperarem entre os povos para a Paz, Liberdade e Progresso com sentimento do internacionalismo proletário.

Com estes objetivos, refere o projeto, pretende-se: acelerar a irradicação do analfabetismo enquanto responsabilidade do povo e prioridade no contexto do desenvolvimento do país; assegurar o presente e um futuro melhor elevando o nível cultural, técnico e científico dos trabalhadores; garantir a escolarização no ensino primário; desenvolver e estimular a formação sistemática de professores e quadros de acordo com as necessidades do país, qualificando-os técnica, científica e pedagogicamente e criticamente aplicar "os princípios ideológicos e políticos do MPLA – Partido do Trabalho"; desenvolver mecanismos de orientação vocacional e profissional; formar o *Homem Novo* introduzindo no sistema educativo a educação política, técnica, artística, sanitária, moral e laboral; incentivar os jovens e trabalhadores

nas tradições de lutas do povo angolano assim como da "luta heroica do MPLA contra o colonialismo e neocolonialismo […]"; potenciar o ensino técnico-profissional para proporcionar avanço técnico, científico, económico e social do país; a atenção ao ensino de adultos deve ser de preparação de quadros capazes para as necessidades imediatas de construção, fortalecimento e desenvolvimento da economia nacional; assentar a consciência político-ideológica em Angola no ensino da doutrina Marxista – Leninista no sistema educativo nacional; e incentivar e fortalecer a relação comunidade, família e escola (MED, 1989).

Assim, as fases de implementação do novo modelo do sistema educação para Angola, segundo refere o projeto de *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, começariam com a Preparação da reforma de 1989 a 1991, seguindo as fases de Experimentação de 1991 a 1994, da Avaliação de 1994 a 1995 e da Implantação generalizada de 1995 a 1996 (cf. MED, 1989).

Embora a organização e estrutura deste novo modelo do sistema de educação pareça superar a do modelo anterior, sobretudo com a introdução gradual das línguas nacionais no sistema de ensino, como destaca Filipe Zau, a concepção do seu projeto tinha ainda arraigado a mesma política educativa do modelo de 1978, "bem como os mesmos objectivos, princípios e características básicas" (Zau, 2009, p. 276).

Este novo modelo do sistema de educação viria a ser regulamentado com a aprovação da atual Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei n.º 13/01, de dezembro de 2001, que introduz a segunda reforma experimentada a partir de 2004. De um lado, a aprovação da LBSE ressalta a necessidade de se escolarizar todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo, aumentar a eficácia do sistema educativo. Do outro, releva a necessidade de o sistema educativo, em resposta às exigências de formação para o desenvolvimento do país, adaptar-se a transição da economia socialista para uma economia de mercado.

A atual reforma educativa foi definida para alcançar os seguintes objetivos (Angola, 2009, p. 8-9): (1) Expandir a rede escolar; (2) Melhorar a qualidade de ensino; (3) Reforçar a eficácia do sistema de educação; e (4) Equidade do novo sistema de educação, desdobrados da seguinte forma:

A expansão da rede escolar
-Universalização da Classe de Iniciação e do Ensino Primário de seis classes.
-Introdução e generalização da carta escolar do Ensino Primário e Secundário.
-Expansão e modernização do Ensino Técnico-Profissional.
-Integração das crianças com necessidades educativas especiais no Sistema Nacional de Ensino.

A melhoria da qualidade de ensino
-Reformulação, em profundidade, dos objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana.
-Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos.
-Formação inicial e em exercício dos professores.
-Modernização e reforço da Inspecção Escolar.
-Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares.
-Melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas.
-Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade.

-Redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar.

O reforço da eficácia do sistema de educação

-Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem.
-Melhoria do sistema de informação para a gestão educativa.
-Formação de gestores escolares.
-Melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino-aprendizagem.
-Redimensionamento do perfil da escola, dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis, através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada.

A equidade do sistema de educação

-Garantia da igualdade de oportunidade a todos os cidadãos através de um Ensino Primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas.
-Redução das disparidades de género, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação.

Assim, entendemos que os objetivos manifestos podem ser alcançados na medida que são implementadas as distintas fases da reforma.

O plano de implementação da atual reforma estabelece, de 2002 a 2012, a fase de preparação, com vista à adequação dos sistemas de administração e gestão dos setores da educação, nos níveis central e local, das escolas; elaboração, reprodução e distribuição dos novos currículos, nomeadamente os perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e os materiais pedagógicos; organização das condições indispensáveis para o funcionamento das instituições; formação de professores e gestores escolares; aquisição de meios de ensino pelas instituições escolares; e reabilitação e construção das infraestruturas escolares. Desse modo, nesses dez anos, a reforma apresenta-se permanentemente preparatória.

Para a fase de experimentação, de 2004 a 2010, estabelecem-se a aplicação do novo material pedagógico e novos currículos nas escolas selecionadas no país; nessa fase espera-se, das escolas selecionadas, experiências e desenvolvimento de competências de gestão do novo sistema de educação, a fim de enriquecer-se o currículo nacional. A partir de 2005, avaliam-se e corrigem-se, até 2012, o grau e o nível da aplicação dos materiais pedagógicos experimentados.

Na fase da generalização nacional da reforma de 2006 a 2011, estabelecem-se os novos currículos, mormente os planos de estudos e os programas de ensino. Coloca-se termo à sua implementação, avaliando-a no geral em 2012. Nessa altura, avaliam-se os currículos; o processo de ensino e aprendizagem; a formação de professores; a administração e a gestão dos materiais e das escolas (Angola, 2009).

AVALIAÇÃO DA REFORMA

Se o otimismo político para a aplicação do Novo modelo do Sistema Educativo tinha que ver com um processo de implementação da reforma de forma progressiva em atenção às condições materiais, financeiras e humanas, contrário ao que aconteceu com o modelo anterior, - não obstante manter-se a mesma perspetiva conceptual quanto à política educativa, aos objetivos, aos princípios e às caraterísticas básicas em ambas as reformas -, a estratégia da implementação gradual da reforma do Novo Sistema de Educação era fundamentalmente de alivio às dificuldades financeiras para um investimento de vulto. Ou seja, o investimento, sobretudo, financeiro para o processo de reforma educativa, do ponto de vista técnico, a Comissão de Acompanhamento das Actividades da Reforma Educativa (CAARE), no quadro do *Cronograma de Estratégia de Implementação do Novo Sistema Educativo* aprovando pelo Decreto n.º 2/05, percebe que "a opção pela extinção progressiva anual de uma classe após a outra tem

fundamentalmente a ver com a escassez de recursos financeiros para a execução das inúmeras actividade que a implementação do Novo Sistema de Educação requer" (cf. Angola, 2009, p. 12). Assim, se constitui dificuldade favorecer condições financeiras para o mínimo de uma opção de implementação do Novo Sistema de Educação, como pode ser-se otimista a esse processo de reforma do Sistema de Educação?

Num outro lugar (cf. Alfredo, 2013), ao analisarmos o quanto o governo de Angola investe financeiramente na Educação, através do Orçamento Geral do Estado (OGE), no período de 2002 a 2013, verificou-se que as despesas mais altas para esse setor registaram-se em 2004, ano da implementação da Reforma Educativa, correspondente a 10, 47%. Antes e depois desse ano, as despesas baixaram, sendo a tendência atual a de se manter nos 8%.

Mesmo com este investimento considerado o mais alto registado para a Educação, Angola não atinge sequer a média recomendada (entre 16,7% e 17,8%) aos países da África Austral, particularmente da SADC (Southern Africa Development Community) da qual é membro.

Angola é um país ainda muito dependente do petróleo, e ao que se constata, "entre 2002 a 2011, o PIB cresceu a uma média de 11,6% ao ano, enquanto a produção diária de barris de petróleo duplicou" (Rui Verde, 2013, p. 49), mas ainda condições sociais da população difíceis. Como os investimentos que se fazem na Educação a tornaria no setor estratégico para o desenvolvimento do país se não é o absorve do OGE a melhor fatia? Compreende-se, no entanto, que independentemente da responsabilidade técnico-operacional para a implementação da reforma, sobrepõe-se sobretudo a vontade política.

Em meados da fase da generalização da reforma, o Ministério da Educação (MED), (cf. Angola, 2009, p. 35-36), apresentou um balanço das dificuldades identificadas na consecução dos objetivos propostos de que nos parece menos provável de superação, porque, por um lado, pelas razões anteriormente apontadas referentes ao investimento financeiro à Educação e a tendência de estabilizá-lo naqueles níveis. Por outro, muitas das dificuldades identificadas pelo próprio MED são de caráter socioeconómico das populações, que dificilmente se resolveriam com uma reforma educativa.

O discurso de persuasão dos governantes apelando à participação da sociedade na construção de uma reforma, segundo Barroso (2008), apresenta-se com duas faces: uma, de que a reforma normalmente leva tempo de preparação e experimentação, e por isso, é apresentada como tempo de esperança e convida à benevolência, ao consenso e ao entusiasmo; e outra face é a de que a reforma trará um futuro melhor, sendo, como se sabe, um meio de procurar esquecer o "mau" presente.

O *Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa* produzido pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE), publicado em maio de 2014, faz essa avaliação de 2004 a 2011, com uma amostra de 454 escolas (296 escolas do Ensino Primário com apenas a 6.ª classe; 92 escolas do 1.º ciclo Ensino Secundário com as 9.ª classe; 18 escolas do 2.º ciclo do Ensino Secundário com as 12.º classe; 4 escolas do 2.º ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores com apenas classe finalista, 13.ª classe; 20 escolas do 2.º ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores do 1.º ciclo também com classe finalista 13.ª classe; e 24 escolas do 2.º ciclo do Ensino Secundário Técnico Profissional com as 12.ª classe). A caraterização preliminar da amostra utilizada revela 80,2% das escolas em Angola sem biblioteca, 78,4% das escolas sem acesso facilitadores a portadores de deficiência, 54,3% das escolas sem áreas para a prática de Educação Física, 60,6% das escolas sem água canalizada, 58,6% das escolas não dispõe de luz elétrica.

Do ponto de vista dos resultados para cada objetivo da reforma educativa, o relatório da CAARE em relação à expansão da Rede Escolar (universalização da classe de iniciação e do Ensino Primário de seis classes), mostra, para os oito anos de reforma que a média na Iniciação é de 82,1%, no Ensino Primário 107,8%, no 1.º ciclo do Ensino Secundário geral, 38,3%, no 2.º ciclo do Ensino Secundário geral, 26,7%, no 2.º ciclo do Ensino Secundário Técnico Profissional, 27,7% e no 2.º ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores, 22,5%. No global, a taxa bruta de escolarização nacional é de 50,8%.

Sem se referir a Formação de Professores, a CAARE considera (em oito anos) haver crescimento com a construção de salas de aula, tendo o Ensino Primário registado 33,8%, o 1.º ciclo do Ensino Secundário, 64% e o 2.º ciclo do Ensino Secundário 61%. O novo sistema educativo teve uma inclusão no Ensino Primário de 38%, no 1.º ciclo do Ensino Secundário, 68%; no 2.º ciclo do Ensino Secundário geral 57%; no 2.º ciclo do Ensino Secundário de Formação de Professores, 37,3%; no 2.º ciclo do Ensino Secundário Técnico Profissional 51,7%; no Ensino Especial, 50,4%.

Relativamente à melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, referindo-se a dados na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Primário, a avaliação que se faz é negativa (58%), tendo-se verificado maior índice de alunos medíocres (39,96%). A matemática nesse nível de ensino, também maior parte dos resultados são negativos (52%), com, entre outros níveis de classificação, os de mediocridade (30,80%) e mau (21,20%) elevarem os índices negativos da qualidade das aprendizagens dos alunos. No 1.º ciclo do Ensino Secundário a Língua Portuguesa, os resultados da avaliação (55,5%) revelam que a maior parte dos alunos obteve resultados positivos não obstante registar-se maiores índices de mediocridade (30,60%) e suficiente (34,10%); a matemática, a maior parte dos resultados são negativos (60,5%), tendo-se registado parte da amostra medíocre (50,40%). No que refere ao desempenho dos professores do Ensino Primário, para melhoramento da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa a média nacional ronda os 45,1% e a Matemática, 49,6%. Considera-se satisfatória acima dos 50% a apreciação que professores, funcionários públicos, gestores escolares e alunos fazem da Organização e gestão escolar; registou-se a formação inicial de setenta mil professores, sendo trinta mil para o Ensino Primário e quarenta para o 1.º ciclo do Ensino Secundário; o sistema de ensino registou em média anual quarenta e dois mil manuais escolares; a média sobre a relação escola-comunidade é negativa (34,4%).

Em relação ao reforço da eficácia do Sistema de Educação, se compararmos as taxas de conclusão e de abandono escolar em 1986, ano do diagnóstico do sistema (abandono, 92,7% e conclusão escolar, 7,3%),com as fases de experimentação entre 2004 e 2009 (abandono, 14,3% e conclusão escolar, 85,7%) e generalização da reforma entre 2008 e 2011 (abandono, 25,2% e conclusão escolar, 74,8%), verifica-se diferenças consideráveis diferentemente entre as fases de experimentação e generalização atuais. Essa progressão torna-se insignificante se tivermos em conta que, entre pelo menos vinte e seis países, as taxas de evasão escolar em Angola encabeçam o gráfico, 25,2% da classificação. O número de diplomados terá registado mais avanços no subsistema de Ensino Técnico Profissional (61,11%) e Ensino Geral (59,95%).

No que respeita à equidade do Sistema de Educação, assinala-se redução dos índices de desigualdades do género masculino e feminino. No Ensino Primário urbano, a média ronda os 0,86% e 0,83% no Ensino Primário rural; no Ensino Secundário urbano, 0,74% e 0,23% no Ensino Secundário rural. As assimetrias no acesso à educação por região em todos os níveis de ensino, mostra a região Leste do país com menos crescimento entre 2004 e 2011 de 9,7% para 10,6%, a região Centro cresceu de

34,5% para 41,3% e a região Litoral decresceu de 55,9% para 48,1%, a estes dados acrescenta-se as longas distâncias de mais de 8 km que os alunos de todos os ciclos a nível nacional têm de percorrem para a escola. Diz-se que o atendimento a alunos com diversas deficiências (auditiva, intelectual, transtornos globais no desenvolvimento e outras deficiências) cresceu para 50,3%.

Se por um lado, a CAARE, a julgar pelos resultados da avaliação global, considera satisfatória a Reforma Educativa e aponta a média da consecução dos objetivos da reforma: expansão da rede escolar (72,8%), melhoramento da qualidade do processo de ensino/aprendizagem (52,3%), reforço da eficácia do sistema de educação (51,3%) e melhoramento da equidade do Sistema de Educação (57,4%), mostra ser positiva a reforma do Sistema de Educação avaliada nos oito anos de implementação. Por outro, apresenta propostas de medidas corretivas, nos quadros abaixo, reformuladas e, nalguns casos, ampliadas das propostas de medidas corretivas publicadas de 2009 (cf. documento *Informação sobre a implementação do Novo Sistema de Educação – Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*).

		PONTOS DE ESTRANGULAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO/DESAFIOS	
		2009	**2014**
OBJETIVOS DA REFORMA EDUCATIVA	**Expandir a rede escolar**	- Dificuldades para localização de terrenos para a construção de novas escolas nos centros urbanos. - Escolas muito distantes das residências dos alunos. - Escolas sem corrente eléctrica e água canalizada. - Espaços educativos sem as mínimas condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.	- Espaços educativos sem as mínimas condições para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (salas de aulas sem carteiras, quadros, portas, janelas...) principalmente nas províncias de Malanje, Moxico, Cunene, Kuando Kubango, Uíge, Malanje; Zaire, Bié e Bengo. - Saneamento básico deficitário, tanto do recinto escolar como das áreas circundantes. - Desequilíbrio acentuado entre a evolução demográfica e a construção de novas escolas.
	Melhorar a qualidade de ensino	- Falta de bibliotecas escolares. - A não multiplicação das acções de formação dos professores na fase de generalização dos novos materiais pedagógicos. - Falta de material pedagógico. - Insuficiente quantidade de manuais escolares para os alunos, e existência de algumas dificuldades para a sua distribuição. - Falta de transporte escolar.	- Falta generalizada de bibliotecas escolares e de laboratórios nas escolas secundárias; - Insuficiente existência de material pedagógico para os alunos e professores - Número insuficiente de manuais escolares para os alunos, existência de algumas dificuldades financeiras e organizacional para a sua distribuição no início de cada ano lectivo. - Baixo perfil académico-profissional da maioria dos professores do EP. - Falta generalizada de cadernetas e relatórios descritivos nas escolas; - Fraca qualidade de formação para professores em exercício. - Mobilidade descoordenada de professores e de gestores escolares; - Pouca acção inspectiva nas escolas.
	Reforçar a eficácia do Sistema de Educação	- Ausência de um trabalho metodológico sistemático e escalonado (MED-DEP-Escola-Professor). - Alguns materiais pedagógicos foram generalizados, da mesma forma como foram experimentados, sem a introdução de possíveis alterações. - Não se conhece a eficácia dos níveis de aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino ministrado pelos professores, em função dos novos materiais pedagógicos, porque não se realizaram as provas de aferição das competências dos alunos, bem como a avaliação do desempenho dos professores (acções agendadas para 2009). - Inadequação da estrutura orgânica das direcções provinciais da Educação para atender às tarefas do sector. - A não multiplicação das acções de formação dos professores na fase de generalização dos novos materiais pedagógicos. - Insuficiente quantidade de manuais para os alunos e sua tardia distribuição.	- Inadequação da formação de professores e especialistas da educação em função aos currículos do EP e ES. - Dificuldades/ desconhecimento da utilização dos dispositivos do sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. - Ausência sistemática de um trabalho inspectivo e metodológico nas escolas. - Débil distribuição de instrumentos para a recolha de dados da avaliação dos alunos (cadernetas e relatórios descritivos) - Deficiente Monitória dos Resultados do Sistema de Educação

	Equidade do Sistema de Educação	- Insuficiência de professores capacitados em termos de habilitações literárias e de agregação pedagógica nas zonas rurais. - Interrupção de aulas em tempo de cultivo e colheita nas zonas rurais. - Transumância dos alunos em algumas regiões do país. - Gravidez precoce. - Elevado índice de pobreza dos encarregados de educação.	- Insuficiência de professores capacitados em termos de habilitações literárias e agregação pedagógica nas zonas rurais; - Interrupção das aulas em tempo de cultivo, chuvas, colheita e transumância nas zonas rurais; - Ausência prolongada dos professores que se deslocam para as capitais de províncias para levantarem os salários ou para estudarem; - Deficiente distribuição da merenda escolar e outros apoios aos alunos; - Fraco acompanhamento dos PEE na vida escolar dos educandos. - Longas distâncias entre as residências dos alunos e as escolas.

Quadro 1 - Pontos de estrangulamento do desenvolvimento do Novo Sistema de Educação/Desafios apresentados pela CAARE em 2009 e 2014

		PROPOSTAS DE MEDIDAS CORRETIVAS	
		2009	**2014**
OBJETIVOS DA REFORMA EDUCATIVA	**Expandir a rede escolar**	a) No domínio do reordenamento e expansão da cobertura escolar, o MED e os Governos Provinciais deverão acelerar o plano de construção de novas salas de aula (22 197 para o Ensino Primário e 12 812 para o Ensino Secundário), para eliminar o fenómeno do horário triplo e, sobretudo o de crianças fora do Sistema de Educação.	- Construção de escolas com os padrões definidos pelo GEPE-MED (com todos os equipamentos sociais e apetrechamentos); - Municipalização dos serviços da Educação para responder as necessidades pontuais de manutenção das infraestruturas e outros serviços. - Construir escolas primárias próximo dos aglomerados populacionais e agrupar as Escolas do ensino secundário em zonas académicas.
	Melhorar a qualidade de ensino	a) No domínio da Reforma Curricular, visando alicerçar os conteúdos e as práticas de ensino e aprendizagem, numa definição e selecção de competências essenciais ou transversais, e melhorar a sua sequencialização em anos escolares, para facilitar e melhorar o seu acesso através de manuais e outros materiais didácticos, o MED deverá disponibilizar os manuais escolares no início de cada ano lectivo, em quantidades de acordo com a população escolar, priorizando o Ensino Primário. b) No domínio da Reforma do Sistema de Qualificação e Valorização dos professores, através do recrutamento, formação inicial e em exercício, o MED deverá efectuar, com brevidade, o enquadramento dos professores na nova tabela de progressão da carreira docente e melhorar a realização dos seminários de capacitação dos professores a todos os níveis. c) No domínio do manual escolar, a EDIMEL deve deixar de ter o monopólio sobre a comercialização e distribuição dos mesmos no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário. Passando estes serviços às editoras, mas mantendo os da Classe de Iniciação e Ensino Primário. d) No domínio da investigação educacional, o MED deverá incentivar a pesquisa pedagógica, reforçando as competências dos elaboradores de currículos, através de bolsas de investigação de apoio às equipas de investigadores e de intercâmbios internacionais. e) No domínio de manuais escolares, bem como de outros materiais pedagógicos, deve-se reforçar a capacidade nacional de produção e distribuição dos mesmos. f) No domínio da Estrutura Orgânica das Direcções Provinciais do Sector, o Ministério da Educação deverá trabalhar com os órgãos competentes do governo no sentido de propor a sua revisão.	a) Realizar o mapeamento de necessidades de Bibliotecas, laboratórios e insumos, para elaborar um programa nacional de aquisição destes meios e formação de especialistas em laboratórios. b) Aumentar a produção dos manuais escolares abrindo mão a concorrência de empresas afins no mercado c)Melhorar a estratégia de formação de professores e aperfeiçoar o funcionamento das ZIPs. d)Reforçar a capacidade institucional para ajudar a fixar os professores nos locais de trabalho. e)Melhorar as competências dos professores com o incremento de trabalhos em grupo para a planificação e discussão das aulas e introdução de novas estratégias metodológicas das suas abordagens.

	Reforçar a eficácia do Sistema de Educação	No domínio de avaliação do processo da Reforma da Educação, devem ser executados, a partir de 2009, os seguintes projectos: Projecto de avaliação dos Planos de Estudo. Projecto de avaliação dos materiais pedagógicos (manuais, programas). Projecto de avaliação do impacto dos novos sistemas de avaliação. Projecto de avaliação dos níveis de desempenho dos professores. Projecto de Escolas, Amigas da Criança (para garantir a qualidade da educação através do respeito dos direitos da criança, das questões do género, da relação da escola com a comunidade e a família, saúde escolar, etc.). b) No domínio da Gestão e Administração da Educação, o MED deverá reforçar as competências mediante formações especializadas dos directores de escolas e da Inspecção Escolar, para melhorar a sustentabilidade, a eficiência e a eficácia do Sistema de Educação. c) No domínio da área social, o MED e os Governos Provinciais deverão implementar o Programa de Merenda Escolar (PME) em todas as províncias e elaborar uma proposta sobre a política do transporte escolar.	a) Criar as áreas de formação de professores de acordo com as disciplinas vigente nos planos de estudo e desenvolver programas de formação para inspectores e gestores escolares. b) Criar infraestruturas, em todas as províncias, para armazenar os manuais escolares, as cadernetas e outros meios de ensino. c) Criar uma estrutura para coordenar os estudos relacionados com a avaliação do Sistema de Educação (modelos de certificação, equivalências de estudo, qualidade da educação).
	Equidade do Sistema de Educação	a) No domínio do acesso ao Sistema de Educação, deverá ocorrer a consolidação do Ensino Primário gratuito para todos, estimulando o crescimento das taxas de escolaridade em todos os níveis de ensino com a redução da diferenciação do género. b) No domínio sociocultural, deve-se promover e valorizar as línguas nacionais como factores de unidade nacional e diversidade etnolinguística da escola. c) No domínio do processo de ensino-aprendizagem, o MED deve reforçar os conhecimentos relacionados com os temas transversais (educação em matéria de população, educação para a vida familiar, HIV-SIDA, direitos humanos, prevenção rodoviária, prevenção de catástrofes naturais, etc.)	Necessidade de se providenciar transporte escolar em todas as províncias.

Quadro 2 – Propostas de medidas corretivas apresentadas pela CAARE em 2009 e 2014

As conceções dos professores sobre a operacionalização da Reforma do Novo Sistema de Educação, constituem uma forma de compreender o seu impacto com vista a prossecução da qualidade de que se augura. Os dados empíricos, de que nos referimos atrás, em relação à monodocência, à transição automática no Ensino Primário e ao sistema de avaliação das aprendizagens, revelaram algumas posições convergentes e outras divergentes entre colegas da mesma e de escolas diferentes.

Quanto à monodocência, a posição dos professores é de que, além de não se formarem para lecionar a todas as disciplinas, o que lhes cria dificuldade no domínio dos conteúdos, também lidarem com turma com elevado número de alunos e com a falta manuais para os alunos.

"Existe excesso de aluno nas turmas; conteúdos dos manuais com muitos erros ortográficos; classes de transição sem aproveitamento positivo" (professor da 6.ª classe).
"Atendendo o número elevado de disciplinas, existem desvantagem no docente na elaboração de planos de aula com três conteúdos diferentes" (professor da 2.ª classe).
"A reforma educativa está uma sopa que os professores não trabalham à vontade, a matéria em si não nesta classe há misturas e os manuais estão pobres em matérias. Os seminários que às vezes aldrabam não formam quase nada, por isso têm de ver essa situação, seguir os espaços de estudos do espaço do estudo vigente" (professora da classe de iniciação).
"Nem todas as disciplinas são dominadas pelos professores, as que não domina transmite com dificuldades" (professora da classe de Iniciação).

Para estes professores, as dificuldades que se registam com a monodocência podem ser superadas com a introdução de políticas de formação de professores nessa modalidade de ensino, com a redução do número de aluno por turma e extinção dessa modalidade e voltar na do sistema anterior de quatro classes.

"*Modernizar o método de ensino" (cópia) (professora da 6.ª classe)*
"É necessário que o governo adopte outras políticas para inverter o quadro, promover formações para professores e seminário" (professor da 6.ª classe)
"Que a monodocência terminasse na 4.ª classe, a 5.ª e 6.ª classes continuassem com o método anterior" (professor da 2.ª classe)
"Arranjar condições para os alunos e professores" (professor da 1.ª classe).

"Formação e capacitação de professores para o trabalho pleno e criar condições de trabalho" (professora da classe de Iniciação).
"Para ser ultrapassada é preciso promover seminários de capacitação, ou seja orientada por dois ou três professores de especialidades diferentes"(professor da 5.ª classe).

No que refere à transição automática no Ensino Primário na 1.ª, 3.ª e 5.ª classe, para uns professores é vantajosa porque os alunos não reprovam mesmo sem aprender e torna-se desvantajosa há um acumular de lacunas durante o processo de ensino/aprendizagem.

"A vantagem é mais para os encarregados porque em certas classes, o aluno só prossegue mesmo não merecendo" (professor da 2.ª classe).
"Mau aproveitamento e dificuldades que o aluno vem a encontrar na classe seguinte, sobretudo os que aprovam se aproveitamento" (professor da 6.º classe)
"Mesmo com maior debilidade do aluno, o professor tem de cumprir a regra, transitar" (professora da 2.ª classe).
"Mesmo com diálogo com os encarregados, eles também concordam que o aluno sabendo ou não transite de classe" (professora da 1.ª classe).

A avaliação das aprendizagens ocupa destaque na atual reforma, apresentada com um modelo e procedimentos estabelecidos. Os dados dos questionários a volta do sistema de avaliação das aprendizagens na reforma, são apresentados no ponto a seguir que também procura trazer algumas linhas de analisar da configuração desse sistema.

AVALIAÇÃO NA REFORMA

A avaliação escolar em Angola, com a segunda reforma educativa, continua a ser uma atividade da responsabilidade dos professores em cada trimestre letivo (as chamadas Classificações Atribuídas pelo Professor) e durante as aulas para as classificações diária, semanal e mensal do aluno, aquelas avaliações denominadas Contínua/Formativa ou Sistemática, e ainda da responsabilidade das coordenações de disciplina no final do último trimestre, as chamadas avaliações de escola.

Mesmo estando sob responsabilidade do professor as avaliações que se realizam durante e no final de cada trimestre, elas têm peso global de 40%, e as realizada pela escola, 60% de peso.

Considerado um esvaziamento à autonomia do trabalho do professor (cf. Alfredo, 2013), os procedimentos e configuração deste modelo de avaliação não parecem mudar para melhor a política de avaliação e as caraterísticas da avaliação, diferente de um ensino essencialmente transmissivo e memorístico como se caraterizava o anterior sistema educativo.

Se os objetivos da atual reforma educativa também têm por considerar as mudanças no currículo e na avaliação das aprendizagens, com o intuito de desenvolver a qualidade no ensino e do sistema educativo, os dados empíricos obtidos de professores de escolas primárias e secundárias, mostram haver, por um lado, consolidação sobre a importância de um modelo de avaliação, mas recuo, por outro lado, quando a avaliação é colocada em evidência na sala de aula, não parecendo de todo vetor de promoção da qualidade no ensino.

"O sistema de avaliação é vantajoso porque o professor implementa o método de avaliação sistemática e escrita, a desvantagem é atendendo ao número de aluno por turma a avaliação sistemática não funciona" (professor da 6.ª classe).
"Devia-se avaliar na sala como acontecia no sistema anterior" (professora da classe de Iniciação).
"Sou da opinião abolir as classes de transição automática" (professor da 2.ª classe).

"É eficaz porque o aluno estará em contacto diário com o conteúdo" (professor do 1.º ciclo).
"Cada ano decresce a qualidade de ensino porque os professores no ensino primário não têm a capacidade de leccionar todas as disciplinas, especialmente na 5.ª e 6.ª classe" (professor do 1.º ciclo).
"O sistema de avaliação das aprendizagens incentiva o aluno na revisão constante ou diária da matéria" (professor do 1.º ciclo).
"No ponto de vista a avaliação das aprendizagens é boa, mas no contexto da nossa realidade não funciona devido o número elevado de alunos nas salas de aulas" (professor do ensino primário).
"É cansativa tanto para o professor como para o aluno" (professor da 6.º classe).
"Analisando o sistema implementado pelo Ministério, parece ser bom, mas só existe maior fluxo de alunos nas salas e olhando para a realidade que se vive as coisas não funcionam bem" (professor da 4.ª classe).
"As mudanças são bem-vindas, mas a maneira como foram implementada não é a mais correcta. Avaliar todos os dias é dificil" (professor da classe de Iniciação).

Para além de as considerações dos professores sugerirem reflexão profunda da política de avaliação e da reforma educativa no geral, também acenam um acompanhamento por perto às práticas dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da avaliação global da Reforma Educativa em vigor, embora apresentem algum sinal favorável, se comparados com os da reforma anterior, refletem, contudo, o tipo de interesse que o governo revela ou encobre à Educação. Também desafiam-no a desenvolver políticas de educação que acelerem e fortaleçam os objetivos da Educação e dos da Reforma Educativa.

Os resultados dessa avaliação e os dados empíricos apresentados constituem sinal de que para alavancar e potenciar os recursos humanos, materiais e áreas que consubstanciem a Educação enquanto estratégia de desenvolvimento, torna-se fundamental explicitar do ponto de vista operacional a vontade política, e que esta se favoreça na mobilização de condições, sobretudo, financeiras para a Educação e Ensino como setor estratégico para o desenvolvimento do país. Olhar para a formação inicial e contínua de professores, e para a organização estrutural do Sistema de Educação significa promover a qualidade que seja pedagógica, democrática e científica (Afonso, 2009).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Afonso, Almerindo (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho.
Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, vol.13, p. 13-29.
Alfredo, Francisco (2013). *A avaliação formativa na formação de professores para o ensino básico em Angola.* Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC.
Barroso, João (2008). Prefácio In Krawczyk, Nora; Vieira, Vera. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990*: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, p. 9-13.
Lima, Licínio; Afonso, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública*: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento.
Marguire, Meg; Ball, Stephen (2011). Discursos da reforma educacional no Reino Unido e mos Estados Unidos eo trabalho dos professores. In Ball, Stephen & Mainardes (orgs.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 175-192.

Mészáros, István (2006). *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.
Ngaba, André (2006). *Políticas educativas em Angola (1975-2005)*: entre o global e o local, o sistema educativo mundial. Mbanza-Kongo: Sedieca.
Nguluve. Alberto (2010). *Educação angolana*: políticas de reformas do sistema educacional. Piracicaba-SP: Biscalchin.
Neto, Teresa (2005). *Contribuição a história da educação e cultura de Angola:* grupos nativos, colonização e a independência. Tese de doutoramento: Campinas: UNICAMP
Perrenoud, Philippe (2010). *Aprender a negociar a mudança na Educação*: novas estratégias de inovação. Curitiba: Melo
Verde, Rui (2013). *Angola e Dinheiro*: Riscos da transição do regime liderado por José Eduardo dos Santos. Rui Costa Pinto.
Vieira, Laurindo. (2007). *Angola:* A dimensão ideológica de educação (1975-1992). Luanda: Nzila.
Zau, Filipe. (2009). *Educação em Angola*: novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros.

DOCUMENTOS

Angola (2009). *Informação sobre a implementação do novo sistema de educação*: reforma educativa do ensino primário e secundário. Luanda: MED.
Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE) (2014). *Relatório de avaliação global da reforma educativa*. Luanda: MED.
Lei de Bases do Sistema de Educação. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, I série - n.º 65. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda.
Ministério da Educação (MED) (1989). *Projecto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda.
Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA-Partido do Trabalho. *Directiva n.º 9/BP/88 sobre a Educação e Ensino na R.P.A*. Luanda.

PROCESSOS DE MUDANÇA ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Helena Rocha
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa
hcr@fct.unl.pt

Resumo

Os cursos de educação e formação de adultos (EFA) visam a qualificação de adultos para uma adequada integração no mercado de trabalho, reconhecendo ao formando um papel importante em todas as etapas do processo de formação.

Relativamente à avaliação no âmbito da formação em Matemática para a Vida, os documentos oficiais destacam as diferentes funções que esta deve assumir, com ênfase na função informativa e reguladora. Apontam também uma diversidade de instrumentos onde merecem destaque os relatórios, trabalhos diversos e respectivas apresentações e discussões orais. Estes são contudo elementos que traçam um perfil de avaliação que se afasta do que tradicionalmente é implementado nas escolas e que consequentemente exige mudança de práticas aos professores que agora se tornam formadores.

A mudança é sempre um processo complexo, englobando diversas fases, que requer uma alteração de crenças e concepções e que frequentemente faz despoletar processos de resistência. Neste estudo pretende-se caracterizar a forma como o formador implementa a avaliação num curso EFA, ponderando as continuidades e descontinuidades que este identifica relativamente a práticas anteriores e os factores que parecem ser influentes sobre estas. Em termos metodológicos este estudo adopta uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa, envolvendo a realização dum estudo de caso sobre um formador. A recolha de dados foi concretizada através da observação de oito aulas ao longo de um ano lectivo e da realização de uma entrevista inicial ao formador e de mais uma entrevista após cada aula observada. Foram ainda realizadas entrevistas a dois formandos, com a intenção de conhecer a interpretação que estes faziam da prática do formador. Tanto as aulas como as entrevistas foram áudio-gravadas. A análise de dados teve por base a ponderação dos elementos recolhidos à luz do problema em estudo.

As conclusões obtidas sugerem a existência de um processo de mudança em curso, onde a prática de avaliação do formador se começa a aproximar da preconizada pelos documentos orientadores. Este é contudo um processo complexo e para o qual parece ser determinante a reflexão do formador sobre os alunos e algumas opções ao nível local da escola, que divergindo das emanadas superiormente acabam por originar na prática do formador um efeito de convergência para as práticas de avaliação preconizadas no nível superior.

O lugar da "*accountability*" nas políticas de avaliação de escolas: entre a melhoria e a prestação de contas – uma análise focada nas políticas

A educação escolar tem vindo a ser alvo de constantes exigências e pressões no sentido de alcançar padrões de qualidade que se enquadrem nos critérios internacionalmente definidos. Estas exigências têm na sua origem as crescentes necessidades sociais, económicas e ~~laborais~~, do mundo do trabalho inerentes à característica de mutabilidade e evolução das sociedades modernas. Com efeito, à escola tem vindo a ser atribuída a função de promover o desenvolvimento pessoal, educativo, profissional e cívico dos cidadãos (European Union Council, 2009). No âmbito desta função, a procura de maior qualidade tem justificado a implementação de medidas justificadas na intenção de assegurar um serviço educativo que cumpra os requisitos de eficiência e de eficácia (Figueroa, 2008; Grek, et al, 2009; Hadji, 1994; Dupriez & Maroy, 2003; Wrigley, 2003; West, Mattei & Roberts, 2011; Ehren & Swanborn, 2012), e preste informação transparente aos *stakeholders*. É exemplo desta situação a avaliação de escolas, cujos objetivos parecem assentar, quer na verificação e controlo do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados pelas escolas, quer na sua corresponsabilização pela promoção de processos de melhoria. É neste sentido que se enquadra o conceito de "*accountability*" (Afonso, 2009), frequentemente associado à avaliação. À *accountability* podem corresponder duas dimensões: a prestação de contas e a melhoria pois, por um lado, permite a verificação do trabalho realizado pelas escolas, e, por outro, através da sua corresponsabilização pode constituir a base de ações de melhoria. Tendo esta ideia por base, o presente estudo[1], visa identificar a presença do conceito de "*accountability*" no discurso político para a avaliação de escolas e caraterizar os sentidos que nele assume.

Para tal procedeu-se à análise de documentos legais, bem como de relatórios oficiais e estudos europeus, sobre a avaliação de escolas. Estes documentos constituíram referentes tidos em conta na análise comparativa com os normativos reguladores da avaliação de escolas em Portugal e Inglaterra.

Da análise dos vários documentos concluiu-se, entre outros aspetos, que: 1) as orientações e estudos europeus apontam a necessidade e encorajam os Estados-Membro a desenvolver processos de avaliação de escolas para cumprir os propósitos de *accountability*, privilegiando, contudo, a dimensão de melhoria; 2) à semelhança das orientações europeias, também os documentos legais portugueses apresentam evidências no sentido da *accountability* que enfatizam a melhoria; 3) a *accountability* está também presente nos normativos ingleses, sendo que estes, por comparação com os europeus e portugueses, sublinham com maior enfâse a prestação de contas.

[1] Inserido numa investigação de doutoramento em curso (SFRH/BD/86125/2012) sobre a relação existente entre os processos de avaliação externa e autoavaliação de escolas, e o impactos destes processos no quotidiano escolar

Eixo Temático

Políticas de Avaliação e Accountability

A AUTOAVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY E DA MELHORIA EDUCACIONAL

Sampaio, Marta

msampaio@fpce.up.pt

Em Portugal, desde 2006, as escolas públicas são sujeitas a um processo de avaliação externa (AEE) que se articula com processos de autoavaliação (AA). Esta AEE segue um quadro de referência que se estrutura em torno de três domínios - (1) resultados, (2) prestação do serviço educativo e (3) liderança e gestão -, sendo o resultado dessa avaliação comunicado às escolas através de um relatório.

Sendo a AEE justificada com o objetivo de 'promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos', importa conhecer o modo como este objetivo está a ser concretizado e se está a incentivar processos de justiça social e curricular (Connell, 1993; Santomé, 2013). Ao mesmo tempo, interessa analisar influências da AEE na AA e relações com medidas de accountability (Afonso, 2009), reconhecendo que estas, para além da prestação de contas, promovem uma coresponsabilização pela melhoria educacional.

É no quadro desta problemática que este estudo tem como objeto os processos de AA desenvolvidos por escolas dos ensinos básico e secundário pertencentes à rede TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e como objetivo produzir conhecimento sobre efeitos por eles gerados na promoção da justiça curricular e da melhoria educacional. Os TEIP, criados na década de 90, pretenderam envolver escolas em projetos de intervenção relacionados com a desigualdade social, o abandono e o insucesso escolares (Leite, Fernandes & Silva, 2013). Neste século, os TEIP foram retomados, sendo eles próprios sujeitos a processos de AEE que convivem com processos de AA.

Constituindo os TEIP o objeto do estudo que aqui se apresenta, os dados dizem respeito à análise de todos os relatórios de AEE destas escolas (31) avaliadas no ano 2012/2013. Seguindo uma orientação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2003), foi feita uma análise de conteúdo (Bardin, 2007; Krippendorf 2003) dos discursos expressos nessa avaliação utilizando o software NVivo (v.10). Para executar esta análise, foram criadas categorias (autoavaliação e monitorização interna do

currículo; práticas pedagógicas/práticas de ensino; inovações curriculares), posteriormente subdividas em subcategorias emergentes da análise realizada.

O estudo permite inferir que a AA é cada vez mais valorizada no processo de AEE e, de certa forma, as escolas são incitadas a desenvolver mecanismos e instrumentos que lhes possibilitem aperfeiçoar este processo. É possível ainda concluir que a gestão curricular praticada pelas escolas e as ações para o enriquecimento do currículo parecem estar diretamente relacionadas com a possibilidade de promoção de novas aprendizagens, ainda que em algumas escolas esta situação não tenha culminado numa prática institucionalizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, 09, 57-70.

BARDIN, L. (2007). *L'Analyse De Contenu*. Coleção: Quadrige.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson Education group.

CONNELL, R. (1993). *Schools and Social Justice*. Leichhardt: Pluto Press.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; SILVA, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, v. 36, 1, 35-43.

SANTOMÉ, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso.

RESULTADOS ESCOLARES E RANKING DE ESCOLAS: UMA ANÁLISE DOS RITUAIS DE DISTINÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL

António Neto-Mendes [1], Andreia Gouveia [2]

[1] Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, amendes@ua.pt

[2] Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, andreiagouveia@ua.pt

Resumo (100 palavras)

Apresentaremos um mapeamento dos rituais de distinção das escolas públicas portuguesas, dando especial ênfase àquelas que privilegiam um tipo de distinção focada nos resultados escolares dos seus alunos, cruzando esta informação com a posição destas escolas no *ranking*. As conclusões preliminares da consulta aos documentos estruturantes e outras fontes das escolas públicas com ensino secundário indicam-nos que: muitas das escolas analisadas apresentam algum tipo de mecanismo de distinção ou de reconhecimento público do mérito; as escolas privilegiam a distinção do tipo "misto" (resultados e valores), estando distribuídas pelas várias posições do *ranking*, revelando-se um forte isomorfismo na busca da "excelência" dos resultados escolares.

1. Introdução

As iniciativas de incentivo à excelência escolar e de reconhecimento e distinção dos melhores alunos parecem afirmar-se como parte integrante da realidade educativa quer internacional quer nacional (Torres & Quaresma, 2014). No entanto em Portugal, este fenómeno tem vindo timidamente a despontar nas agendas investigativas, embora o seu estudo seja ainda parcelar e pouco sistemático (cf. Torres e Palhares, 2014).

O presente artigo insere-se numa investigação mais vasta sobre o tema[1], que tem como principal objetivo analisar o processo de construção da excelência na escola pública, apoiando-se, numa primeira fase, num estudo extensivo dos rituais de distinção

[1] Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*. E também por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto "Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal" (SFRH/BD/88132/2012).

adotados pelas organizações escolares e, numa segunda fase, na realização de quatro estudos de caso em escolas/agrupamentos que contem com algum instrumento de consagração do mérito.

Nesta comunicação apresentaremos apenas os resultados parciais da primeira fase desta pesquisa onde se cruzam os dados obtidos sobre as escolas que privilegiam um tipo de distinção focado nos resultados e a sua posição nos *rankings*.

2. **Metodologia**

Para alcançarmos o principal objetivo desta investigação, começamos por identificar o tipo de distinção formalmente previsto, assim como os respetivos mecanismos de distinção, no universo dos estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário em Portugal.

Com o intuito de analisarmos os dados recolhidos agrupamos a informação recolhida sobre os principais tipos de distinção encontrados em quatro categorias: "distinção focada nos resultados escolares"; "distinção focada em valores/comportamentos"; "distinção mista" e "sem distinção".

Numa primeira etapa recolhemos informação disponibilizada no *site* da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)[2], tendo-se procedido à identificação de 490 escolas/agrupamentos com ensino secundário em Portugal. Num segundo momento, para efeitos de interpretação sociológica optou-se por agrupar as escolas/agrupamentos de Portugal Continental (ver tabela 1) segundo os quadros de zona pedagógica definidos pela portaria n.º 156-B/2013.

Tabela 1 – Número e respetiva percentagem de estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário, segundo o quadro de zona pedagógica e região autónoma.

Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e Região Autónoma	n	%
QZP 1 (Braga, V. Castelo, Porto, Tâmega)	116	23,7
QZP 2 (Douro Sul, Vila Real, Bragança)	39	8,0
QZP 3 (Aveiro, Entre Douro e Vouga, Viseu)	37	7,6
QZP 4 (Coimbra, Leiria)	38	7,8
QZP 5 (Castelo Branco, Guarda)	28	5,7
QZP 6 (Lezíria e Médio Tejo, Oeste)	41	8,4
QZP 7 (Lisboa, Península de Setúbal)	104	21,2
QZP 8 (Alentejo Central, Alto Alentejo)	20	4,1

[2] http://www.dgeste.mec.pt/

QZP 9 (Baixo Alentejo, Alentejo Litoral)	15	3,1
QZP 10 (Algarve)	17	3,5
Madeira	14	2,9
Açores	21	4,3
Total	490	100,0

Os 490 estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário distribuem-se por 261 municípios de Portugal, sendo que 44,9 % dessas organizações escolares integram os quadros de zona pedagógica 1 (Braga, Viana do Castelo, Porto, Tâmega) e 7 (Lisboa, Península de Setúbal).

Finalmente, durante o período de setembro de 2013 a março de 2014, procedeu-se à observação das páginas de internet dos estabelecimentos escolares, recolhendo numa primeira fase os documentos orientadores, nomeadamente: projeto educativo (matriz orientadora dos valores da escola/agrupamento); regulamento interno; projeto curricular; e plano anual de atividades. Dos cerca de mil e quinhentos documentos recolhidos procedeu-se a uma análise de conteúdo.

Para a sistematização da informação recolhida foi construída uma grelha de registo em formato *Excel*, permitindo posteriormente a elaboração de uma base de dados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), com as seguintes variáveis: distrito; concelho; freguesia; designação completa da escola/agrupamento; quadro de zona pedagógica/região autónoma; escola agrupada; telefone; endereço eletrónico; sítio na internet; tipo de distinção formalmente previsto; mecanismos de distinção formalmente previstos; tipo de contrato (TEIP; TEIP com contrato de autonomia, escolas/agrupamentos com contrato de autonomia, sem contrato/programa de autonomia); *ranking* das escolas; publicitação da distinção; realização de cerimónia pública; tipo de distinção implementado; mecanismos de distinção implementados.

A partir do *ranking* de escolas publicado em 2013[3], iremos cruzar estes dois blocos de informação[4] no sentido de identificar a existência de eventuais tendências significativas ou, na sua ausência, de procurar compreender estes dois fenómenos (rituais de distinção

[3] Utilizamos o ranking do jornal *Público* por ser o diário de grande circulação associado desde o início a esta problemática dos *rankings* de escolas (cf. http://www.publico.pt/rankings-das-escolas/2013/secundario).

[4] No atual ano letivo (2013/2014) identificamos 490 estabelecimentos escolares públicos com ensino secundário. No entanto, os *rankings* escolares utilizados na nossa amostra reportam-se ao ano letivo de 2012/2013, disponibilizando informação apenas sobre 477 instituições escolares públicas com ensino secundário. A diferença de 13 estabelecimentos reside fundamentalmente no facto da oferta educativa ter sido alargada a cursos científico-humanísticos em escolas onde antes apenas se lecionava até à conclusão do ensino básico.

e *ranking*) que não podem deixar de suscitar uma atenção redobrada por parte dos investigadores. Entre outras razões, porque parece haver algum nexo de causalidade entre o aparente reforço dos mecanismos de distinção nas escolas e o efeito *ranking*, isto é, parece estar-se a assistir a uma alteração de comportamentos institucionais nas escolas que em parte estará relacionada com a pressão para a apresentação de resultados escolares "excelentes" em que os *rankings* terão um papel de destaque, ainda que não exclusivo.

3. Resultados escolares e *rankings* de escolas

Falar de *rankings* de escolas em Portugal é regressar praticamente ao início do século XXI: foi em 2001 que o Ministério da Educação disponibilizou os dados relativos aos resultados da avaliação interna e dos exames nacionais do 12º ano, após uma interessante polémica que envolveu jornais e outros meios de comunicação social, o parlamento, a comissão de acesso aos dados da administração e alguns sectores da sociedade civil (Resende, 2006: 143).

A preocupação com os *rankings* não é novidade e radica fundamentalmente no questionamento da apresentação dos resultados escolares à margem de qualquer esforço de contextualização. Por outras palavras, não é aceitável comparar desempenhos (de alunos, de escolas, de professores e de líderes) sem contextualizar formação escolar e cultural das famílias dos alunos, instalações e equipamentos escolares, especificidades da comunidade, dinâmicas de desenvolvimento nacional e local. Vai nesta linha o pensamento de Luiza Cortesão e sua equipa de colaboradores (2007: 194) ao considerarem que "a comparação descontextualizada entre escolas através de critérios homogeneamente aplicados é uma prática injusta e cientificamente criticável". Esta preocupação esteve já na origem de um texto que escrevemos com dois colegas há mais de uma década atrás quando assumimos a necessidade de "por em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames com os 'bons' professores e as 'boas' escolas, e vice-versa" (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003). Quanto mais não seja, porque é avisado ter em conta que nunca será de mais "evidenciar a complexidade e a ambiguidade que está sempre presente nos trabalhos que se desenvolvem em educação" (Cortesão, 2007: 194).

Por outro lado, interessa-nos compreender o processo da fabricação dos resultados, para além do mediatismo que rodeia a sua apresentação enquanto produto. Ainda que a imagem esteja já estafada, também aqui se aplica a metáfora do *iceberg*: em matéria de

explicação dos resultados escolares, a parte visível dos argumentos é por regra bem mais reduzida e mais pobre que a parte submersa. E há muitas forças interessadas em evitar esta discussão, apostadas que estão em manter ocultados certos fenómenos, em naturalizar certas diferenças sociais cuja consagração cabe muitas vezes à escola através da função certificadora.

Partimos da acepção de que vivemos numa realidade social complexa, em que o sistema educativo em geral e as escolas em particular emergem como exemplos maiores em visibilidade e em proximidade, fruto quer de políticas públicas diversas quer das numerosas interações entre os agentes sociais nos planos local e regional. Importa conhecer as estratégias desenvolvidas no seio das escolas e no seio das famílias para aprimorarem as suas possibilidades de sucesso neste universo dominado pela avaliação externa à escala nacional. Vai-se instalando entre nós uma espécie de "império" da *performance* que move decisores políticos (medidas como os exames nacionais nos 4º, 6º, 9º, 11º e 12º anos, a avaliação do desempenho docente e institucional, a liberdade de escolha, entre outras, podem ser vistas nesta linha), gestores escolares e professores (oferta educativa mais competitiva e diferenciadora, número de alunos "colocados" nas melhores faculdades de medicina, apoios educativos, medidas de recuperação, treinamento para os exames são ofertas publicitadas através da internet e redes sociais) e as próprias famílias (investimento em explicações, escolha da "melhor" escola, dos "melhores" cursos, dos "melhores" professores...). O sucesso do modelo parece assentar no exame apresentado como expoente máximo da gramática escolar, aquele que garante a "objetividade" e o "rigor", nas palavras dos seus defensores, pondo-nos, dizem, a salvo da "subjetividade" própria daqueles que se assumem amiúde como defensores da "educação inclusiva", da "educação democrática", para só citarmos duas das designações mais conhecidas.

Os resultados escolares, certos "resultados" e não outros – a "tensão entre pedagogia e performance" (Cortesão, 2007) mostra a abordagem limitada que preside a esta versão triunfante de uma certa "excelência académica", ignorando a "polissemia de excelências" (id., ibidem) presente nas escolas portuguesas –, como expressão quase única de uma determinada avaliação da qualidade educativa vieram provavelmente para ficar durante um período razoável. A forma redutora como estão a ser interpretados os resultados e a sua importância na fabricação da "excelência escolar" irá seguramente promover, naturalizar, certos instrumentos escolares (mesmo quando a sua utilização ocorre fora da escola...) como são as explicações, os quadros de honra e de mérito e

outro tipo de distinções simbólicas, práticas de seleção dos alunos, entre outros. Problematizar esta tensão entre uma escola mais democrática, mais justa e uma escola mais eficaz na produção de resultados "excelentes" é um dos desafios que não renegamos.

4. Rituais de distinção nas escolas públicas em Portugal e *ranking* de 2013: análise exploratória de alguns dados

A análise dos dados recolhidos no estudo realizado tendo como referente a realidade portuguesa aponta para uma presença significativa nas instituições escolares de práticas de distinção dos melhores alunos (Torres & Quaresma, 2014). De facto, estes dispositivos estão normativamente regulamentados desde 1990 através do Decreto-Lei n.º 281/90, de 12 de setembro. Significativa deste direcionamento do enfoque ministerial para as questões da excelência e do mérito escolar é, por exemplo, a criação dos Quadros de Excelência e de Valor, pelo despacho Normativo n.º 102/90, mais tarde consagrados como "direitos do aluno" no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

O Despacho n.º 20513/2008, de 5 agosto, vem a instituir o "dia do diploma", agendado nesse ano para o dia 12 de Setembro: "as escolas e agrupamentos de escolas que leccionem o ensino secundário, deverão promover, envolvendo a respectiva comunidade educativa, uma acção formal de entrega dos certificados e diplomas aos alunos que no ano lectivo de 2007-2008 tenham terminado o ensino secundário".

Em 2012, o lançamento do "Prémio de Escola-Mérito Institucional" (Despacho n.º 13346, de 11 de Outubro) veio permitir reconhecer o mérito das cinco escolas do país (uma de cada área geográfica do mapa educativo) que, de forma excecional, promoveram o sucesso e desenvolveram a qualidade das aprendizagens dos alunos através de projetos coletivos. Este normativo também permitiu a distinção de um dos membros dessas comunidades educativas, podendo este ser agraciado com um Louvor individual. Já em 2013, e com o Despacho n.º 8248/2013 – foi reafirmada a continuidade do Dia do Diploma.

No entanto, apesar de os rituais de distinção estarem presentes na grande maioria dos estabelecimentos de ensino analisados (91,7%), embora sob diferentes formatos e com formas de operacionalização diversas, constatou-se que que nem todas as escolas (5,9%)

contemplam estas práticas nos seus documentos orientadores (Torres & Quaresma, 2014).

Da análise efetuada ao extenso *corpus* de informação, foi possível identificar três tipos de distinção focados em diferentes dimensões da aprendizagem: i) nos resultados académicos; ii) nos valores e comportamentos; iii) nos resultados e nos valores e comportamentos (distinção mista).

Quadro 1 – Tipo de distinção formalmente previsto (ano letivo 2013/14)

Tipos de distinção	**n**	**%**
Distinção focada exclusivamente nos resultados	81	16,50
Distinção focada exclusivamente nos valores/comportamentos	7	1,40
Distinção mista (resultados e valores/comportamentos)	361	73,70
Sem distinção	29	5,90
Sem informação	12	2,40
Total	490	100,00

Fonte: Documentos orientadores das escolas/agrupamentos com ensino secundário (ano letivo 2013/14)

O quadro 1 dá-nos conta de uma tendência clara para a valorização da distinção mista, com mais de 70% das escolas a inscrevê-la formalmente na sua ação estratégica. Os resultados escolares entram na elaboração da distinção de 90,2% das escolas, o que é revelador da importância que lhe é atribuída nos estabelecimentos de ensino. Apesar de apenas 16,5% das escolas prever formalmente um tipo de distinção exclusivamente centrado nos resultados, na verdade, quando confrontamos o plano formal-legal com as práticas efetivamente instituídas, este valor aumenta exponencialmente (Torres & Quaresma, 2014).

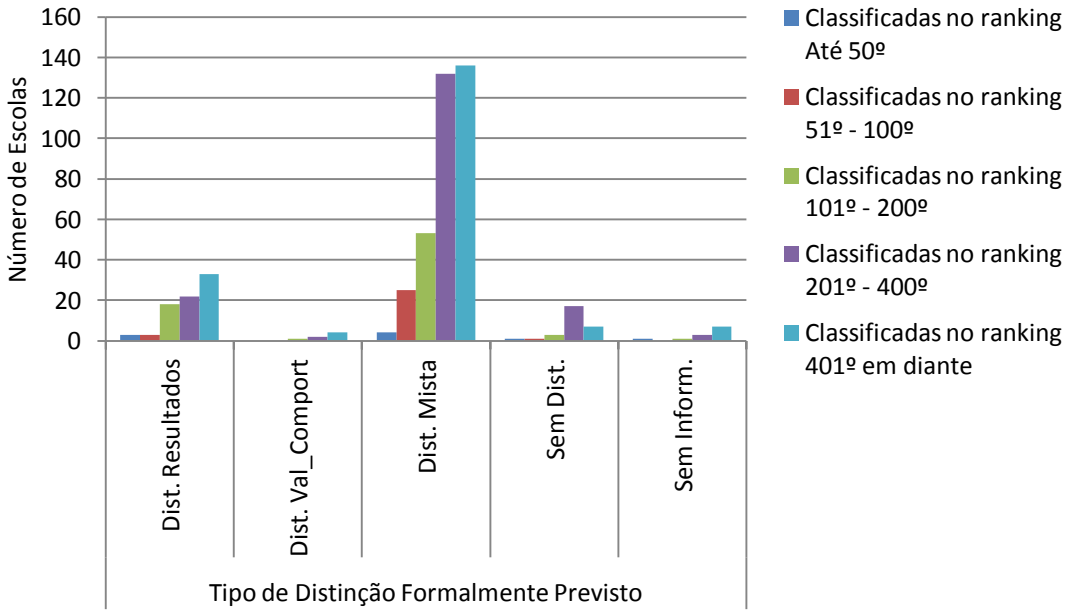
A fim de caraterizarmos com maior rigor a distribuição das escolas públicas que ocupam os diferentes intervalos que construímos a partir da lista de *ranking,* apresentamos a tabela 1. O primeiro intervalo (1-50) é dominado pelas escolas privadas, apenas 9 escolas públicas ocupam os 50 primeiros lugares. São cerca de 1,89% as escolas públicas que ocupam os lugares cimeiros. Uma parte da explicação para esta quase ausência não será certamente alheia à grande seletividade registada nestas escolas "excelentes" tendo em conta, nomeadamente, a origem social e cultural dos alunos. A grande concentração das escolas públicas verifica-se nos intervalos 201º- 400º e 401º em diante, num total de 76,10% dos estabelecimentos de ensino analisados.

Tabela 1: Distribuição das escolas no *ranking*

Posição no *ranking*	**n**	**%**
Até 50º	9	1,89
51º-100º	29	6,08
101º - 200º	76	15,93
201º - 400º	176	36,90
401º em diante	187	39,20
Total	477	100,00

Com este trabalho também pretendemos verificar qual a posição no *ranking* das escolas que utilizam sobretudo uma distinção focada exclusivamente nos resultados. Para alcançarmos este objetivo construímos o gráfico 1.

Gráfico 1: Tipo de distinção formalmente previsto e classificação no *ranking*



Como pudemos verificar pelos dados apresentados no quadro 1, a maioria das escolas opta por instituir um ritual de distinção do tipo "misto". O gráfico 1 evidencia que este tipo de distinção é adotado por escolas distribuídas em diferentes posições do *ranking*.

No entanto, num universo de 477 estabelecimentos de ensino, 350 dos 361 que optam por uma "distinção mista" encontram-se colocados abaixo do meio da tabela (a partir da posição 201º), havendo 136 colocados no último terço, a partir do lugar 401º da lista de *ranking*[5].

Nos lugares cimeiros do *ranking* (até à posição número 50º) encontramos 9 escolas que optam por realizar uma "distinção mista" (4 escolas) ou "focada exclusivamente nos resultados" (3 escolas).

Para além das três formas de distinção identificadas, as escolas analisadas apresentam diferentes mecanismos de distinção, nuns casos reproduzindo o que está previsto nos diplomas legais, noutros casos, instituindo outras modalidades porventura mais ajustadas aos propósitos educativos da instituição (Torres & Quaresma, 2014).

Quadro 2 – Mecanismos de distinção formalmente previstos (ano letivo 2013/14)

Tipos de distinção	Mecanismos de distinção	%
Distinção focada nos resultados	Quadro de excelência/mérito/honra Prémios de mérito Bolsas/diplomas de mérito, louvor de mérito	7,30 5,90 3,30
Distinção focada nos valores	Quadro de valor, título de mérito	1,40
Distinção mista	Quadro de excelência + quadro de valor Prémio de mérito misto Bolsas de mérito + diplomas de mérito	47,30 14,70 11,60

Fonte: Documentos orientadores das escolas/agrupamentos com ensino secundário (ano letivo 2013/14)

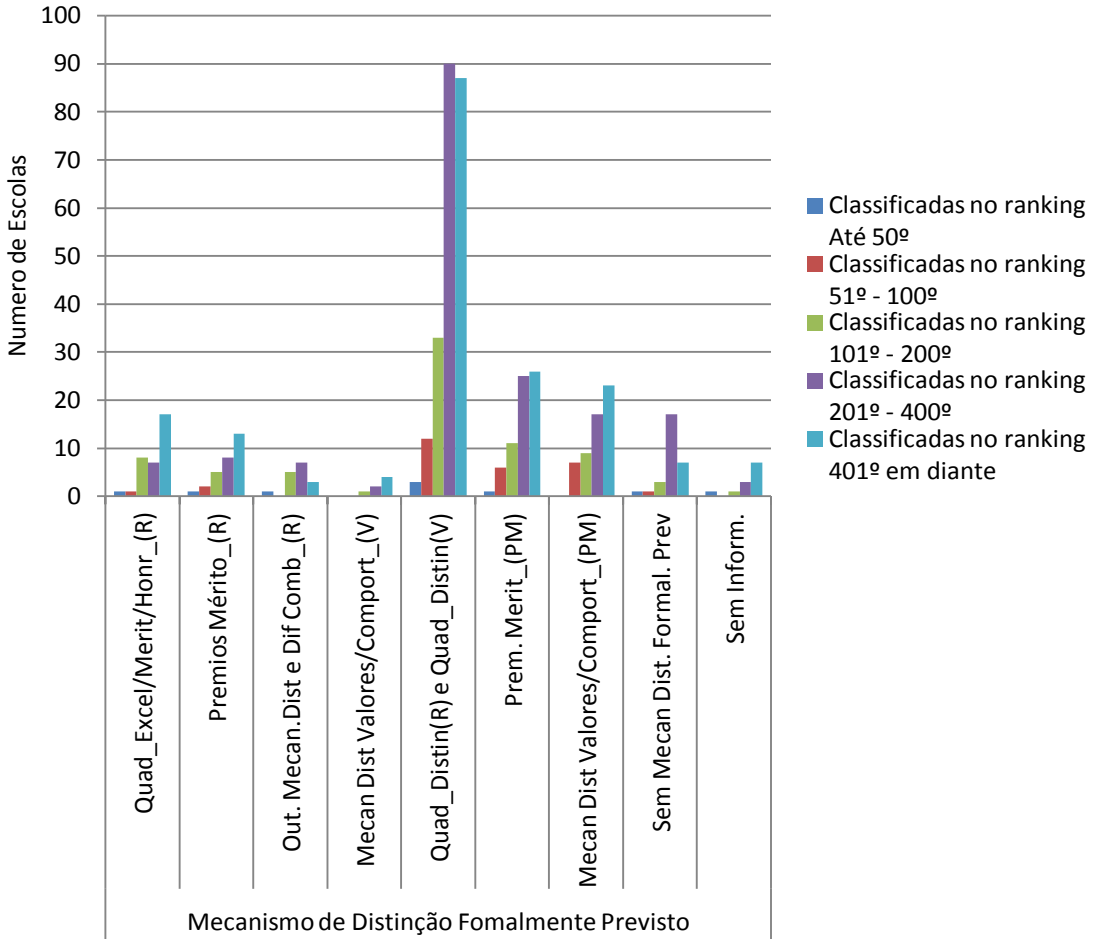
Olhando o quadro 2 podemos verificar a variedade de mecanismos de distinção identificados nos estabelecimentos de ensino analisados de acordo com os três tipos de distinção categorizados. Assim, constatamos que a maioria das escolas opta pela implementação de quadros de excelência (focados na média ponderada das classificações internas obtidas às várias disciplinas) combinada com os quadros de valor (focados nos comportamentos e atitudes), conferindo assim o estatuto de distinção mista (Torres & Quaresma, 2014). Neste trabalho as autoras ressalvam ainda a questão do critério mais utilizado para a integração dos alunos no quadro de excelência consistir na obtenção de classificações internas superiores a 17,5 valores, muito embora, do ponto

[5] Lembramos que o *ranking* é composto por escolas públicas e privadas, Aquele que serve de base a esta análise (2012/2013) é constituído por 612 escolas (http://www.publico.pt/rankings-das-escolas/2013/secundario).

de vista formal-legal, a condição mínima de candidatura tenha sido fixada em 16 valores[6] (Despacho normativo nº 102/90, artigo 5º, ponto 5) (ibidem).

O gráfico número 2 cruza os diferentes mecanismos de distinção formalmente previstos com o número de escolas posicionadas no *ranking*.

Gráfico 2: Mecanismo de distinção formalmente previsto e número de escolas colocadas no *ranking*



Os dados do gráfico 2 parecem corroborar as conclusões do gráfico anterior, pois os mecanismos de distinção adotados por 225 escolas secundárias públicas portuguesas

[6] O "prémio de mérito", com o valor monetário de 500 euros, instituído em 2008 pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues não quantifica este "mérito" na escala de 0-20 valores, destina-o ao aluno que tenha obtido "a melhor classificação final de conclusão do ensino secundário". Prevê-se a possibilidade de poderem ser atribuídos dois prémios por escola, um para os alunos de científico-humanísticos, outro para os cursos profissionais (Despacho n.º 20513/2008, de 5 de agosto).

(47,2%) são os "Quadros de distinção focados nos resultados e nos valores", num total de 477 estabelecimentos de ensino analisados. Tal como já verificado anteriormente, a maioria destas escolas encontra-se abaixo do meio da tabela. No entanto, este é também o mecanismo de distinção mais utilizado pelas escolas que ocupam os lugares cimeiros da tabela, sendo que 3 das 9 escolas afirmam utilizar um mecanismo "misto".

Considerações finais

A quase totalidade das instituições com ensino secundário em Portugal (92%) apresentam algum tipo de mecanismos de distinção ou de reconhecimento público do "mérito" ou da "excelência". As suas designações oscilam, percebendo-se que também aí se identificam quer diferentes ideologias pedagógicas quer a marca de algumas medidas ministeriais. Analisando, ainda de forma exploratória, os dados já obtidos, verifica-se que cerca de dois terços destas escolas contemplam nos seus documentos estruturantes mecanismos de distinção de "tipo misto", focados numa distinção de desempenhos académicos, valores e comportamentos. Contudo, uma análise mais aprofundada da informação divulgada na página internet revela-nos que uma grande parte destas escolas apenas publicita uma distinção "focada nos resultados", ancorada exclusivamente no desempenho académico de excelência. Parece haver, em muitos casos, uma consagração formal da distinção nos documentos oficiais (projeto educativo, regulamento interno) que não corresponde depois, de forma fiel, à versão comunicada à comunidade educativa. Também aqui estamos perante uma forma de atuação que já nos é familiar.

No entanto, ao analisarmos as escolas que exclusivamente distinguem os seus alunos com base nos resultados escolares verificamos que estas se encontram localizadas abaixo do meio da tabela, nomeadamente a partir do 400º lugar do *ranking*.

Embora ainda numa fase exploratória dos primeiros resultados desta investigação, é possível constatar a importância atribuída pelas escolas aos rituais de distinção, o que, associado à prática regular de publicitação anual dos *rankings* há mais de uma década permite sublinhar a centralidade dos resultados escolares, quer ao nível macro da decisão quer ao nível meso dos estabelecimentos de ensino.

Não é possível, pelo menos com a informação disponível nesta fase do estudo, estabelecer um nexo de causalidade entre posição da escola no *ranking* e modalidade de

distinção focalizada nos resultados. A hipótese explicativa mais forte que sugerimos para isto é a seguinte: num quadro de forte pressão para a apresentação de resultados "excelentes" os dirigentes das escolas públicas mal posicionadas nos *ranking*s olham para a distinção, sobretudo a baseada nos resultados, como a "boia de salvação" num ambiente que eles sabem ser cada vez mais competitivo. O "império da performance" dita as regras e o lema parece ser: ou és (ou pareces...) "excelente" ou desapareces.

Referências Bibliográficas

Cortesão, Luiza (coord.) (2007). *Na Girândola de Significados. Polissemia e Excelências em Escolas Portuguesas do Século XXI*. Porto: Livpsic Legis Editora.

Neto-Mendes, António, Costa, Jorge A. & Ventura, Alexandre (2003). "*Ranking* de escolas em Portugal: um estudo exploratório". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación – REICE*, vol. 1, nº 1 (http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num1.htm).

Resende, Carla Teresa Maia (2006). *Rankings das Escolas em Portugal e em Inglaterra: um estudo comparado*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).

Torres, Leonor & Quaresma, Luísa (2014). Configurações da distinção escolar nos planos nacional e internacional. Trabalho apresentado no *IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*, realizado entre os dias 19 e 21 de junho de 2014, no Porto, Portugal.

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

17
Políticas de Educação Superior

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

POLÍTICAS E PRÁXIS DE ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE: MARCOS DA SUA EVOLUÇÃO

Ph.D. Bartolomeu Varela
Universidade de Cabo Verde
bartolomeuv@gmail.com

Resumo:

Tendo a sua génese quatro anos após a Independência de Cabo Verde, o ensino superior tem conhecido uma evolução progressiva, ainda que não isenta de indefinições, hesitações, debilidades e contradições, que decorrem quer das limitações financeiras do Estado, quer dos condicionalismos que se prendem com os estádios de desenvolvimento institucional dos estabelecimentos de ensino superior que vão surgindo no arquipélago, quer ainda das mudanças de contexto que marcaram os processos de formulação e realização de políticas públicas para este subsistema de ensino, considerado de importância estratégica para a qualificação dos demais níveis do ensino e para a viabilização do desígnio nacional de desenvolvimento.

Neste texto, analisam-se alguns dos principais marcos da evolução das políticas e práxis de ensino superior neste pequeno país do Atlântico Médio, desde a criação do primeiro embrião do ensino pós-secundário, em 1979, ao cenário atual, em que coexistem 10 instituições de ensino superior (IES), sendo duas públicas e oito privadas, procurando evidenciar, em grandes pinceladas, o modo como estas instituições têm procurado corresponder às exigências de qualificação da sociedade cabo-verdiana, que o poder público tem procurado traduzir em normas e medidas de política orientadas no sentido de um vez maior aprimoramento da qualidade de desempenho. Questões como o grau de qualificação dos docentes, o desempenho das funções nucleares de investigação, ensino e extensão, a regulação, a qualidade académica e a avaliação do ensino superior, entre outras, são aqui abordadas de forma sucinta e crítica, procurando-se com este estado da arte abrir um espaço de diálogo, que deve ser prosseguido, com vista à criação de condições para que as IES possam estar à altura das exigências de transformação e desenvolvimento de Cabo Verde.

I. À laia de introdução: a globalização, o instituído, o instituinte e o contexto na modelação das políticas de ensino superior em Cabo Verde

Não nos ocuparemos, neste texto, da análise das "tendências de internacionalização do ensino superior, em que as lógicas de hegemonização e uniformização segundo os ditames da economia e do mercado vêm influenciando crescentemente as políticas estaduais, seja através de formas subtis de legitimação do conhecimento válido, que deve ser produzido e disseminado na academia, seja através

dos mecanismos de regulação transnacional e supranacional, mediante a imposição de *standards* e de procedimentos avaliativos que sobrevalorizam os resultados prescritos em detrimento da análise dos contextos e processos de desenvolvimento das atividades académicas (Varela, 2013, p.1).

No entanto, consideramos pertinente lembrar, neste texto, que a hegemonização das políticas de ensino superior não constitui uma fatalidade, posto que qualquer política educativa "envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, ou seja, a formulação de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e uma dimensão operacional ou instituinte, isto é, a atuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas, mediante a utilização eficaz dos meios e recursos disponíveis" (Varela, 2011a, p. 51).

Entre as duas dimensões da política educativa ou, especificamente, da política de ensino superior, existe uma relação dialética, mas não necessariamente uma relação de linearidade absoluta. Com efeito, as decisões, normas e opções de política educativa (e de ensino superior) são decididas para serem postas em prática no âmbito de um sistema (sistema educativo) que é, por natureza, "probabilístico" e "não determinístico", posto que pode ser "afetado por fatores imprevisíveis ou limitadamente previsíveis, que impedem estabelecer inequivocamente suas saídas como uma função de suas entradas" (Varela, 2011b, p.10).

Esta abordagem está de acordo com a perspetiva defendida por Ball (2009, p. 305), que rejeita em absoluto o entendimento de que as políticas são "implementadas", porquanto tal ideia "sugere um processo linear pelo qual as opções políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta". Assim, segundo Ball,

> "O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (…), a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém a representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim" (Ball, *Ibid.*, p. 305).

Tendo optado, nesta comunicação, por partilhar a experiência cabo-verdiana do ensino superior, evidenciado os principais aspetos da sua evolução, destacamos, pois, a

relevância do contexto, por este influenciar tanto as medidas de política delineadas como as práticas, ou seja, o modo como tais políticas foram operacionalizadas, reconhecendo, do mesmo passo, as "variações de contexto", de "recursos" ou "capacidades locais" que, segundo Ball (*Ibid., p. 305),* devem estar presentes na abordagem da política educacional enquanto processo social e pessoal e processo material:

> "Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser "representadas" em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a "atuação" torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente".

Face a esta perspetiva, em que a pretensão de linearidade não se compagina com a realidade complexa do processo de realização das políticas para o ensino superior em Cabo Verde, procuramos assumir neste texto uma postura "que não se limita à desconstrução analítica das políticas educativas, ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, em simultâneo, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a *objetividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a ação humana" (Afonso, 2001, p. 34).

Para tanto, procurámos assumir, neste texto, o necessário distanciamento crítico, olhando para os factos no respetivo contexto, mas sem deixar de neles discernir coerência e sentido, de modo a que da experiência passada se possam extrair ilações para o presente-futuro.

Ao titularmos este texto em termos de pluralidade de políticas, pretendemos evidenciar o facto de que, ao longo dos anos, o ensino superior cabo-verdiano não tem sido objeto de uma política e de uma práxis uniformes. Num percurso de três décadas e meia de experiência de ensino superior autóctone, várias são as perspetivas, *nuances* e formas como se têm expressado as opções de política para o ensino superior delineadas pelo poder público, assim como várias têm sido as formas concretas de realização do ensino superior nos diversos contextos.

Na verdade, e tal como assinala Pacheco, numa abordagem genérica que se aplica ao ensino superior,

> "Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (Pacheco, 2005, p. 58).

II. Génese e evolução do subsistema de ensino superior em Cabo Verde

O ensino superior, inexistente em Cabo Verde durante o período colonial, é obra da Independência, tendo o primeiro estabelecimento deste nível (o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado pelo Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979, surgido no âmbito do processo normal de desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano, desde sempre encarado como "o 'recurso natural' mais importante de que dispomos para a Reconstrução Nacional" (Pereira, 1980, p. 24).

Hoje, volvidas mais de três décadas, pode questionar-se, como fizemos noutro trabalho noutro trabalho (Varela, 2011a) se não se tratou de um passo tímido e, porventura, se não se deveria avançar, logo, com uma universidade. Entendemos que não terá pecado por falta de ambição, ainda que fosse evidente a cautela própria de um jovem Estado que se lança na aventura do ensino superior sem poder estribar-se em qualquer experiência autóctone anterior e num contexto em que, para a generalidade das instâncias internacionais de financiamento, o ensino superior não era considerado prioritário para a locação dos recursos.

Assim, preferimos considerar que o novo Estado agiu de forma prudente ao criar esse curso/escola, procurando "salvaguardar a sustentabilidade da iniciativa e, em especial, a qualidade e a credibilidade da formação que nela seria ministrada" (*Ibid*, p. 182). Por outro lado, a relevância inquestionável desta iniciativa reside no seu alcance estratégico, visto que, "ao ter por objeto a formação de professores para o ensino secundário, a novel instituição não só contribuiria para a qualificação dos níveis de ensino situados a jusante como, do mesmo passo, para a criação, no país, de uma massa crítica que irá servir de base para o desenvolvimento ulterior do ensino superior e universitário em Cabo Verde, nas diversas áreas do conhecimento" (*Ibid*., p.182).

Pode até considerar-se que, em certa medida, esse passo foi bastante ousado, dada a falta de experiência de formação superior no arquipélago e tendo em conta, sobretudo, "as limitações nacionais em termos de professores e de logística necessária" para garantir um bom desempenho do estabelecimento, "problemas esses que, de resto, irão acompanhar todo o processo de evolução da novel instituição" (*Ibid*., p. 182).

Na verdade, a própria circunstância de a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo ter sido aprovada quinze anos após a proclamação da Independência de Cabo Verde parece evidenciar a "cautela característica de um Estado nascente, que procura dar passos seguros e sustentáveis, apoiando-se na experiência vivida e não na mera importação de opções, normas e práxis de outras latitudes" (*Ibid.* p. 183).

Em todo o caso, a partir do curso de formação de professores do ensino secundário, acima referido, e até ao final do século XX, o ensino superior vai conhecendo uma evolução lenta, ainda que progressiva, abarcando, ainda, os sectores da marinha e pescas, da economia, contabilidade e gestão, da agricultura e da Administração Público, ainda que confinado, essencialmente, ao sector público, como evidenciámos, com detalhe, noutros trabalhos (Varela, 2011a; 2013).

Inserindo-se na estratégia política geral de reconstrução nacional e de desenvolvimento, que tinha como um dos componentes essenciais a edificação de um sistema educativo adequado às realidades e necessidades do país, tais cursos e estabelecimentos de ensino superior surgiram, entretanto, através de **decisões casuísticas que não correspondiam a uma visão sistémica e estratégica de ensino superior**, razão pela qual, até finais da década de 1980, não puderam afirmar-se como um verdadeiro subsistema de ensino, devido à falta de regulação geral, a que acresce a inexistência, por vários anos, de estruturas vocacionadas para a sua coordenação, supervisão e avaliação, a nível nacional (Varela, 2011a).

Não pondo em causa a pertinência social das ofertas formativas (Varela, 2011a), Brito (2002, p. 100) considera que os cursos superiores criados partiram da "premissa de que o ensino superior é condicionado pelo desenvolvimento", em vez de ser o "motor do desenvolvimento", entendendo que esta postura, "além de estagnadora, é incompleta e frágil", tanto mais que "o objetivo principal desses cursos era formar quadros" sem que houvesse "a preocupação real (não cosmética) de neles integrar as componentes investigação e extensão". Efetivamente, como temos assinalado, uma das características marcantes dos primeiros estabelecimentos de ensino pós secundário (superior?) em Cabo Verde foi "a **concentração quase absoluta das atividades académicas na função do ensino**, com pouca expressão a nível da extensão e, sobretudo, da investigação", facto que ficou a dever-se a fatores vários, como a existência de um fraco índice de docentes com os graus de mestre e de doutor, a pouca tradição de investigação, a dependência excessiva (e, por vezes,

total) de docentes em regime de tempo parcial, com pouca disponibilidade ou mesmo capacidade para a realização de outras atividades para além do ensino (Varela, 2011a, p.321).

A **lenta evolução do ensino superior em Cabo Verde até aos finais do século XX** é um facto evidente, sobretudo quando o número de estudantes inscritos em IES do arquipélago é comparado com os que frequentam cursos no estrangeiro: 661 inscritos, contra 1097, respetivamente, no ano letivo 2000/2001 (Varela, 2011a).

Várias são as causas do modesto crescimento do ensino superior autóctone, de entre as quais se destacam: (i) o facto de as principais instâncias internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, por exemplo, não atribuírem prioridade à alocação de recursos para o ensino superior nos países menos desenvolvidos, como referimos acima; (ii) o elevado número de bolsas de estudo oferecidas ao Estado de Cabo Verde para a frequência de cursos superiores em diversos países.

Assim, em face da "flagrante" falta de quadros para o desenvolvimento nacional nas mais diversas áreas (Brito, 2002, p. 99) e considerando a fraca capacidade interna de formação superior, o país recorreu ao apoio de instituições e países amigos que, prontamente, ofereceram bolsas (não reembolsáveis) de formação no exterior em número que ultrapassava largamente a procura interna (Brito, 2002), sobretudo até finais da década de oitenta.

Não obstante estes factos, nem sempre terá vingado, a nível do poder político, uma visão esclarecida sobre a relevância estratégica de um ensino superior autóctone. Assim o entende Tolentino (2006, p. 286), que se refere a uma "linha de evolução lenta e hesitante, por falta de visão" e, por isso, sem um "apoio externo consistente". Efetivamente, docentes oriundos de alguns países, parceiros de desenvolvimento de Cabo Verde, colaboraram na docência em diversos cursos superiores ministrados no arquipélago (Varela, 2011a), o que indica que o desequilíbrio entre a formação de licenciados no país e no estrangeiro poderia ser mitigado, designadamente, através de uma maior aposta na mobilidade de docentes estrangeiros. A **baixa prioridade atribuída à formação superior autóctone** manteve-se, de forma inexplicável, mesmo quando, a partir do início da década de noventa, com a derrocada dos países do campo socialista, o Estado teve de fazer face à redução drástica das bolsas de estudo oferecidas do exterior mediante o financiamento, em larga escala, de bolsas ditas "reembolsáveis" para formação no estrangeiro, sem que entretanto tivesse

implementado o mecanismo de pagamento de tais bolsas, acabando mesmo por vir a perdoar tais dívidas em 2010. Assim, parte expressiva dos recursos alocados à formação no estrangeiro poderiam ser afetos à formação interior, mediante o desenvolvimento da capacidade de oferta das IES nacionais.

Por ocasião da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo ocorrida em 1999, parecia consolidada a ideia de institucionalização da universidade pública, tal como, de facto, viria a acontecer um ano depois, ainda que os atos de criação da universidade e de definição do respetivo regime de instalação tivessem ficado apenas no papel, devido à ausência de quaisquer medidas efetivas de implementação. Só em Novembro de 2006, por Decreto-lei do Governo e por proposta de uma Comissão Instaladora, constituída dois anos antes, é criada, ex-novo, a Universidade de Cabo Verde e aprovado o respetivo documento funcional (os primeiros Estatutos da Universidade Pública).

Quanto ao ensino superior privado, o seu surgimento acontece no início do século XXI, com a criação, em 2001, da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, com sede na Praia, e, em 2003, do Instituto Isidoro da Graça, sediado em Mindelo, que mais tarde se transformará na Universidade do Mindelo. A estas duas instituições privadas do ensino superior juntam-se o ISCEE (outrora instituto público colocado sob gestão privada), com sede em Mindelo, e mais 4 IES privadas, sendo três com sede na Praia (ISCJS, UNICA e US) e duas em Mindelo (ULCV-BLS e M_EIA).

No sector público, surge, em 2013, com sede da Praia, o Instituto Universitário da Educação (IUE), que resulta da transformação do antigo Instituto Pedagógico, cuja missão era a formação de professores do ensino básico, de nível médio, facto que veio contrariar estudos, posicionamentos e expetativas iniciais no sentido da integração do IP na Universidade pública. Em resultado desta opção do Governo, no pequeno arquipélago, duas instituições públicas de ensino superior ocupam-se da formação na área da educação (se bem que o IUE esteja ainda mais focalizado na habilitação de docentes do ensino básico), com a consequente dispersão de meios e recursos e a criação de "zonas" de indefinição e ou de potencial competição na atuação das duas instituições públicas.

Na atualidade, o quadro institucional atual do ensino superior, com a indicação do respetivo número de estudantes, é o que se apresenta a seguir.

Quadro 1 - Instituições do ensino superior e número de alunos – 2012/2013

Instituição	Natureza	Nº de alunos	
		MF	F

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV)	Publica	**4469**	**2298**
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget)	Privada	**2202**	**1188**
Universidade do Mindelo (Uni-Mindelo)	Privada	**978**	**648**
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE)	Privada	**1924**	**1301**
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS)	Privada	**1047**	**691**
Mindelo_Escola Internacional de Arte (M_EIA)	Privada	**45**	**30**
Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva (ULCV_BLS)	Privada	**662**	**407**
Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA)	Privada	**293**	**218**
Universidade de Santiago (US)	Privada	**783**	**459**
Instituto Universitário da Educação (IUE)	Publica	**665**	**415**
Total		**13068**	**7655**

Fonte: MESCI - Anuário estatístico, 2014

Considerando que a população residente em Cabo Verde é de aproximadamente 500.00 habitantes e que o número de alunos que frequentaram o ano terminal do ensino secundário em 2012/2013 foi de 5947 alunos, dos quais apenas 3.663 ficaram aprovados (MED, 2013), a análise do quadro parece apontar para o **sobredimensionamento da oferta de ensino superior em Cabo Verde,** mais precisamente, para o número eventualmente excessivo de IES. É certo que o número de inscritos no primeiro ano do ensino superior foi de 5.074 estudantes, sendo 2.512 no setor público e 2562 no privado (MESCI, 2014), ou seja, superior ao número de finalistas do ensino secundário, diferença que se explica por vários fatores, de entre os quais se destacam as taxas de reprovação no 1º ano, que são muito elevadas, sobretudo, nas áreas das ciências exatas e engenharias, e o não ingresso imediato de alunos após a conclusão do ensino secundário.

III. Regulação, qualidade e avaliação do ensino superior

Quando se lança um olhar sobre o percurso do ensino superior cabo-verdiano, alguns aspetos marcantes têm a ver como a prudência e o pragmatismo que têm presidido à atuação do poder público em matéria de regulação e aferição da qualidade das IESE e dos cursos ministrados, ainda que se possam discernir, nalguns momentos desse percurso, sinais de laxismo na assunção de medidas conducentes ao aprimoramento da qualidade de desempenho das referidas instituições, como adiante se evidenciará.

III.1. Quadro legal de institucionalização do ensino superior

Após década e meia de maturação das opções de política educativa, surge, em 1990, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que, além de se ocupar dos demais

níveis de ensino, regula genericamente o ensino superior, determinando a criação de uma comissão instaladora, cujas funções são mais tarde absorvidas pela DGESC. A Lei de Bases do Sistema Educativo e as duas revisões de que a mesma foi objeto, em 1999 e 2010, respetivamente, permitiram uma configuração progressiva do modelo de ensino superior cabo-verdiano, que, inspirando-se no modelo vigente em Portugal, se caracteriza pelo seu carácter binário, com a coexistência de um ensino universitário e de um ensino politécnico e a possibilidade de serem conferidos os diversos graus académicos, além de outros diplomas, sendo o grau de doutoramento apenas reservado ao ensino universitário.

Entretanto, durante mais de duas décadas, princípios e bases sobre o ensino superior contidos na LBSE não foram objeto de desenvolvimento, com uma clara definição das regras e dos procedimentos aplicáveis à criação, organização, funcionamento e avaliação dos estabelecimentos públicos e privados.

Assim, desde a génese do ensino superior em 1979, decorreram cerca de três décadas em que a criação, a organização e o funcionamento das IES em Cabo Verde foram objeto de decisões casuísticas, mediante a aprovação de diplomas governamentais, nem sempre da mesma natureza (Decreto-Lei, que foi a forma predominante, e Resolução do Conselho de Ministros), facto que engendrou uma situação de grande dispersão normativa, com regras e opções nem sempre convergentes.

Só na segunda metade da década de 2000 se procede a uma **regulação mais coerente e sistémica do ensino superior**, com a aprovação, pelo Decreto-Lei nº 17/2007, de 7 de Maio, do estatuto do ensino superior privado e cooperativo (que derroga um diploma de caris transitório aprovado em 2005) e, pelo Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, dos estatutos da universidade pública (Universidade de Cabo Verde), continuando, todavia, o subsistema de ensino superior a padecer da falta de um quadro regulador geral e coerente, problema que veio a ser superado em 2012, com a entrada em vigor dos Decretos-Leis nº 20/2012, de 19 de Julho, e nº 22/2012, de 7 de Agosto, que, em desenvolvimento de opções contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovam, respetivamente, o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior e o Regime Jurídico de Graus e Diplomas no Ensino Superior, dotando as universidades e demais instituições públicas e privadas do ensino superior em Cabo Verde de referências claras e coerentes para a sua criação, organização, gestão, funcionamento e avaliação e bem assim de regras e procedimentos a

que devem obedecer a criação, a organização, a gestão e a certificação dos ciclos de estudos e, em particular, a atribuição e o reconhecimento dos graus e diplomas.

III.2. Qualificação do corpo docente

Como se referiu atrás, um dos fatores limitativos do desenvolvimento institucional e do aprimoramento da qualidade do ensino superior cabo-verdiano foi, desde o início, o baixo nível de qualificação dos docentes, que eram, na sua larga maioria, licenciados, facto que se compreende até certo ponto, pois, durante cerca de duas décadas, os cursos superiores oferecidos eram essencialmente do nível do bacharelato. Se é certo que nem por isso as instituições deixaram de se preocupar com a qualidade de desempenho dos seus docentes, não é menos verdade que nenhuma das disposições normativas vigentes no país durante três décadas de ensino superior impôs um perfil mínimo de qualificação do pessoal docente dos estabelecimentos de ensino superior.

Apesar das melhorias que, entretanto, se vão registando neste domínio, é de se referir que, ainda até ao ano letivo 2007-2008, que marca a extinção dos institutos públicos de ensino superior e a sua integração efetiva na Universidade Pública, criada em Novembro de 2006, o respetivo corpo docente era constituído, na maioria, por licenciados (cf. quadro seguinte), sendo os mestres de pouca experiência profissional (Varela, 2011a):

Quadro 2 - Docentes do ensino superior público por nível de formação (2003/04-2007/08)

Ano letivo	***Doutorado***			***Mestre***			***Pós Graduado***			***Licenciado***			***Bacharel***			***Total***		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
2003-04	0	5	5	34	14	48	6	1	7	79	95	174	2	1	3	121	116	237
2004-05	11	9	20	56	31	87	3	1	4	117	84	201	3	1	4	190	126	316
2005-06	12	9	21	42	30	72	14	11	25	118	76	194	4	2	6	190	128	318
2006-07	14	9	23	46	30	76	14	14	28	116	77	193	5	1	6	195	131	326
2007-08	25	7	32	76	53	129	23	16	39	144	110	254	4	0	4	272	186	458

Fonte: GEP do ME, 2004-2008.

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 20/2012, estabelece-se um **referencial mínimo de qualificação do pessoal docente,** ainda que de forma prudente e numa perspetiva de melhoria gradativa. Assim, tendo em conta a realidade do país, o referido diploma dispõe, no seu artigo 44º, que: (i) o corpo docente das instituições de ensino superior deve incluir, pelo menos, um doutor por cada 120 alunos e um doutor em cada curso oferecido; (ii)

pelo menos metade do corpo docente dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior deve ser composto por docentes com o grau mínimo de mestre; (iii) metade dos docentes referidos nos pontos anteriores deve fazer parte do quadro de docentes da instituição.

Ciente de que mesmo estas metas não seriam facilmente alcançáveis no imediato, o diploma em apreço, no seu artigo 98º, fixa o prazo de três anos para as IES cumprirem os parâmetros exigidos no artigo 44º, estabelecendo que, nesse período transitório, as instituições devem ter, pelo menos, 1 doutor por cada 175 alunos e 1 doutor por cada curso oferecido.

Em virtude do esforço individual e institucional de elevação do grau académico dos docentes do ensino superior em exercício e uma maior exigência nos processos de recrutamento, aumenta, gradualmente, o número dos efetivos docentes com os graus de doutor e de mestre. Assim, se, no ano letivo 2007/2008, mais de 50% dos docentes eram licenciados, tal percentagem reduziu-se para 32% no ano letivo 2012/2013, enquanto aumenta para 58% o pessoal docente habilitado com os graus completos de doutor e mestre, conforme se pode concluir da análise do quadro seguinte:

Quadro 3 - Docentes por habilitação literária e sexo segundo a instituição

Instituição	*Doutorado*			*Mestrado*			*Pós Graduado*			*Licenciado*			*Bacharel*			*Total*		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Uni-CV	50	25	75	145	92	237				91	62	153	2		2	**288**	**179**	**467**
Uni-Piaget	18	3	21	69	30	99			0	52	37	89	1	0	1	**140**	**70**	**210**
Uni-Mindelo	7	3	10	17	26	43	13	12	25	12	18	30			0	**49**	**59**	**108**
ISCEE	6	1	7	48	30	78	27	18	45	37	21	58			0	**118**	**70**	**188**
ISCJS	20	1	21	42	17	59	4	2	6	17	9	26			0	**83**	**29**	**112**
M_EIA	1		1	1	1	2	2	1	3	2	1	3			0	**6**	**3**	**9**
Lusófona	8	3	11	16	19	35	11	12	23	13	12	25			0	**48**	**46**	**94**
ÚNICA	2	3	5	7	8	15	6	2	8	14	10	24			0	**29**	**23**	**52**
US	3	1	4	33	17	50	18	3	21	9	4	13			0	**63**	**25**	**88**
IUE	1	0	1	13	15	28	7	4	11	19	2	21			0	**40**	**21**	**61**
Total	**116**	**40**	**156**	**391**	**255**	**646**	**88**	**54**	**142**	**266**	**176**	**442**	**3**	**0**	**3**	**864**	**525**	**1389**

Fonte: Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, 2014

Entretanto, se existe um longo caminho a ser percorrido na senda da qualificação científica dos docentes, constata-se que "o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado é, ainda, o grau académico, sobrevalorizando-se, assim, o saber específico do campo disciplinar, com **menor relevância atribuída, de facto, à formação pedagógica como uma das dimensões constitutivas da profissionalidade docente**, refletindo-se esta postura, nomeadamente, nas práticas de recrutamento do

pessoal docente" (Varela, 2012, p.1). Importa, no entanto, que, no quadro da aposta que se vem fazendo na qualidade académica, se assuma, de forma mais consequente, "o desafio de os docentes articularem adequadamente os aspetos epistemológicos e pedagógicos da formação universitária, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos" (Ibid., p.1), a favor de "um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes" (Leite & Ramos, 2010, p.29).

III.3. Critérios de acesso ao ensino superior

Ao longo dos tempos, as instituições do ensino superior e os sucessivos Governos nunca deixam de se preocupar com o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior, tendo tomado medidas no sentido da sua adequação às exigências da formação superior no país e no estrangeiro. Assim, o fraco nível escolar do elevado número de candidatos às bolsas de estudos superiores, em decorrência da massificação do ensino secundário, é criado, pelo Decreto nº 161/90, de 22 de Dezembro, para funcionar a partir do ano letivos 1990/91, o Curso Propedêutico (ano vestibular), "que iria dar uma melhor preparação aos referidos candidato" (Brito, *Ibid.,* p. 99) e seria substituído, cinco anos mais tarde, pelo Curso do "Ano Zero", sob a supervisão da Comissão Instaladora do Ensino Superior (Decreto-Lei nº 27/95, de 22 de Maio). Por outro lado, e com o mesmo objetivo de promover a elevação do nível de preparação dos candidatos, é publicado o regime de acesso e ingresso no ensino superior (Decreto-Lei 15/2000, de 13 de Março), diploma que, entretanto, não teve o alcance pretendido, ao abandonar-se, após uma experiência efémera, a exigibilidade de prestação de provas anuais de avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior.

Assim, tem ficado sob o livre arbítrio das IES a opção de organizar provas de aptidão para o ingresso nos seus cursos. Só a Universidade Pública manteve, a este respeito, uma linha de coerência nesta matéria, ao realizar anualmente provas de ingresso aos cursos de licenciatura, selecionado, em função do *numerus clausus* definido, os alunos melhor classificados tendo em conta a média das classificações obtidas nessas provas e das classificações no último ciclo do ensino secundário.

Em 2014, o Governo decidiu publicar um **novo diploma de acesso ao ensino superior**, com o propósito de promover a elevação do perfil de ingresso dos estudantes. A ser implementado no ano letivo 2014/2015, o diploma estabelece a obrigatoriedade dos

alunos finalistas do ensino secundário se submeterem a provas estandardizadas de avaliação que, segundo declaração do Ministro do Ensino Superior veiculada pela Televisão cabo-verdiana em Junho de 2014, terão como referencial o nível de conhecimento exigido no mundo ocidental e serão elaboradas com a assistência de um(a) especialista estrangeiro(a), parecendo olvidar a relevância de outros conhecimentos *curricularizados*, nomeadamente o da realidade cabo-verdiana.

III.4. Avaliação da qualidade do ensino superior

A criação das primeiras instituições do ensino superior e a significativa deste subsistema a partir da primeira década do século XXI não foram acompanhadas da institucionalização de um sistema credível de avaliação das instituições e cursos do ensino superior (Varela, 2013). Assim, durante mais de três décadas, a avaliação do ensino superior limitou-se a esporádicas avaliações externas efetuadas por académicos portugueses (Aubyn e outros, 2006; Crespo, 1997; Grilo e outros, 1993), a pedido do Governo cabo-verdiano.

No seguimento de tais avaliações, foram produzidos relatórios que versaram diversos aspetos da organização, funcionamento e desempenho dos institutos públicos do ensino superior e, posteriormente, de algumas universidades privadas, fornecendo subsídios para a sua reconfiguração institucional e ou para o melhoramento da sua qualidade de desempenho.

Só em 2013, na sequência da aprovação dos Decretos-Leis nºs 20 e 22/2012, de 19 de Julho e 7 de Agosto, respetivamente, se decidiu avançar com o processo de criação das condições para a **institucionalização de um sistema credível de avaliação da qualidade do ensino superior**, nas suas componentes de acreditação, autoavaliação e heteroavaliação, inspirando-se em experiências de países, nomeadamente o Brasil, que adotaram "modelos abertos, integrados numa perspetiva humanista, mais orientados para o fator humano" (Santos Guerra, 2000, p. 70) e para a promoção da qualidade académica e, como tais, mais mobilizadores e potencialmente mais emancipadores do que os modelos *eficientistas*, que colocam o foco nos resultados mensuráveis e na "obediência devida" às normas", em detrimento dos processos e dos contextos de atuação das IES. O processo, que vem sendo preparado com a cooperação brasileira, consistiu na realização de vários seminários de formação de dirigentes, docentes e quadros técnicos afetos ao ensino superior, na

elaboração de um conjunto de documentos de referência para os processos avaliativos e bem assim na seleção e formação de dezenas de avaliadores das IES.

Encontrando-se, atualmente, em fase avançada, o processo de institucionalização da avaliação do ensino superior deverá ser marcado, proximamente (finais de 2014 e 2015) com a realização das primeiras experiências generalizadas de autoavaliação das IES, seguidas de avaliações externas, a cargo de comissões de avaliadores a serem constituídas por sorteio, observadas as regras estabelecidas.

Enquanto decorre este processo, o Ministério do Ensino Superior anuncia publicamente que o Governo irá avançar com uma **agência de regulação e avaliação do ensino superior**, cujos contornos não se encontram ainda bem definidos, esperando-se, entretanto, que, na sua essência, não se afaste dos princípios acima referidos e, em particular, venha a equacionar, em termos adequados, a questão da independência da entidade reguladora, com a redução da atualmente excessiva intervenção desse departamento governal nos processos de acreditação, avaliação e fiscalização do ensino superior.

IV. Visão e funções do ensino superior em Cabo Verde

Embora Cabo Verde se situe geograficamente em África, as referências matriciais da sua política educativa e, em particular, da política de ensino superior não provêm propriamente do pensamento africano, mas sim, e de modo preponderante, do modelo de ensino superior do mundo ocidental, em especial, o português (Varela, 2011a), mercê de vários fatores, como os laços histórico-culturais tecidos ao longo de mais de 5 séculos de colonização e a cooperação privilegiada com Portugal e demais países ocidentais no período pós-Independência, inclusive no domínio da formação de quadros. Daí que "**a visão *eurocentrista* ainda predominante na configuração das políticas nacionais**", nomeadamente no domínio do ensino superior, deva "ser mitigada, complementando-a com outros olhares e outras perspetivas", designadamente africanas (Varela, 2011a, p. 9).

Entretanto, no período que vai até finais da década de oitenta, caracterizado pela aridez de estudos, debates e reflexões, quer no campo teórico, quer no campo político, sobre o ensino superior em Cabo Verde, este bem público foi encarado numa perspetiva essencialmente pragmática, como "instrumento" ao serviço do desenvolvimento. Dito de

outro modo, não se pode deixar de descortinar na forma como se processou a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior e nos seus conteúdos programáticos uma **visão utilitarista ou funcionalista que, entretanto, não se restringia à perspetiva de obtenção de utilidades de curto prazo (**Santos, 1994), mas também tinha subjacente o propósito de criação das condições para o desenvolvimento sustentável, posto que o investimento na formação, particularmente de professores, é suscetível de produzir retornos significativos a prazo e não de forma imediatista e automática.

Com o desenvolvimento ulterior do quadro normativo, pode dizer-se que prevalece, a nível dos discursos e dos normativos, **uma visão eclética de ensino superior no arquipélago**, posto que, além de uma perspetiva funcionalista da formação, com ênfase quase obsessiva no desenvolvimento de competências para a inserção no mercado do trabalho, se evidencia o propósito de promover a cultura, a identidade e as especificidade nacionais, em ordem a assegurar-se o desenvolvimento humano e sustentável do país. Como temos defendido (Varela, 2013, p.1), "*o ecletismo presente nas opções de política de ensino superior cabo-verdiano e de outros países constitui um pretexto e uma oportunidade para a instauração e ou reforço de lógicas contra-hegemónicas e solidárias na abordagem da missão, autonomia e funções das academias".*

No que concerne às funções do ensino superior, embora os diplomas de criação e ou os estatutos das primeiras instituições de ensino superior previssem o desenvolvimento das atividades de investigação e de extensão, especialmente no caso dos institutos públicos de ensino superior criados na década de 1990, **a função de ensino ou de transmissão de conhecimento foi sempre a componente dominante** das atividades académicas.

Com efeito, mercê de condicionalismos vários, de entre os quais se destacam as limitações inerentes ao corpo docente, constituído, maioritariamente, por licenciados, a investigação científica e a extensão traduziram-se, ao longo dos anos, em componentes residuais das atividades académicas, limitando-se a primeira à realização dos estudos empíricos dos estudantes conducentes à apresentação dos trabalhos (monografias) de conclusão dos cursos e às escassas e esporádicas atividades de investigação dos docentes, no âmbito de núcleos, centros e ou departamentos, ou no quadro dos respetivos programas de pós-graduação. Quanto às atividades de extensão, traduziram-se, essencialmente, em cursos de formação ou de atualização profissional, de pequena duração, realizados, pontualmente, pelos diversos institutos.

Quando se analisa a Lei de Bases do Sistema Educativo e os respetivos diplomas de desenvolvimento a nível do ensino superior, resulta evidente a aposta no desenvolvimento

de um subsistema de ensino superior assente no exercício equilibrado das funções de ensino, investigação e extensão e, por conseguinte, na realização de atividades académicas cientificamente relevantes e socialmente pertinentes, para a promoção da competitividade da economia cabo-verdiana, o progresso sustentável, a inclusão social e o reforço da identidade cultural da nação, combinando, assim, as **funções essenciais** ou simbólicas da Universidade, orientadas para a promoção da ciência e da alta cultura, com as **funções secundárias** ou utilitárias, que visam satisfazer necessidades ou utilidades de curto prazo da sociedade (Santos, 1994). Evidencia-se, aqui, o já referido ecletismo da política de ensino superior cabo-verdiano, suscetível de gerar oportunidades de diálogo e interação entre os campos académico, político e económico, em prol da promoção e do desenvolvimento do país.

Todavia, apesar da evolução progressiva da qualificação dos docentes, induzida por exigências de ordem política, normativa e administrativa e pelas próprias exigências da sociedade, as IES continuam a evidenciar sérios constrangimentos no alavancamento da investigação científica. É certo que se têm realizado vários eventos científicos, alguns dos quais de craveira internacional, em especial na Universidade de Cabo Verde, do mesmo passo que tem aumentado a produção científica e respetiva divulgação, quer através dos repositórios científicos nacionais (em especial os do Portal do Conhecimento do Governo), quer através de livros e revistas (incluindo os publicados em versão online).

Com referência ao Portal do Conhecimento, criado em 2012, além de 594 títulos da Secção da Biblioteca Digital, dos quais 294 são "teses e dissertações com equivalências", ou seja, trabalhos académicos concluídos no estrangeiro e reconhecidos pela autoridade cabo-verdiana competente, encontram-se publicados na secção dos "Repositórios Científicos" 1648 trabalhos científicos, de entre os quais 1449 constituem produção científica de 5 (das 10) instituições do ensino superior cabo-verdianas:

Quadro 4 - Produção científica publicada no Portal do Conhecimento por IES – 3/09/2014

Instituição[1]	Nº de publicações
Universidade de Cabo Verde	751
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde	484
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais	99

[1] O facto de as restantes cinco IES cabo-verdianas não apresentarem publicações no Portal não significa, necessariamente, que não as tenham produzido. Em todo ocaso, desconhecem-se as causas da sua ausência no Repositório. Por outro lado, nem toda a publicação científica das IES e de outra origem (como acontece com livros e revistas) tem sido divulgada no Portal

Universidade do Mindelo	86
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais	29
Total	1449

Fonte: Portal do conhecimento, 2014

Todavia, o número ainda limitado de doutores, a dispersão dos docentes mais graduados em absorventes atividades gestão, a existência de um número expressivo de docentes em regime *part time* ou de acumulação de funções em diversas IES, a ausência quase total de recursos financeiros públicos alocados à formação pós-graduada, à investigação e à publicação científicas e a ausência de um rigoroso sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente são os **fatores que não têm favorecido a atividade de produção do conhecimento científico** no ensino superior cabo-verdiano.

É certo que a Universidade Pública tem mantido dispensas de serviço com garantia total ou parcial de vencimentos, por perídios variáveis, consoante as circunstâncias, para efeitos de formação doutoral no estrangeiro, mas as limitações financeiras não têm permitido contemplar todos os interessados.

Por outro lado, **a aposta na Ciência é recorrente no discurso público cabo-verdiano**, se bem que, com alguma frequência, se confronte com posições ambíguas a este respeito, tal como acontece quando, por exemplo, no âmbito da "Casa da Ciência" ou da "Biblioteca Virtual" do ministério do ensino superior se promove apenas o conhecimento referente às áreas disciplinares das ciências exatas, engenharias e tecnologias ou ainda quando uma alta figura pública do ensino superior, em declarações à Televisão cabo-verdiana, não teve rebuços em desencorajar cursos na área das ciências humanas e sociais, por alegado esgotamento do mercado, quando se sabe que o país faz face a diversos problemas sociais (crianças e adolescentes de/na rua, famílias desestruturadas, paternidade e maternidade irresponsáveis, condutas antissociais e *deficits* de civismo, consumo excessivo de álcool e de estupefacientes, violência baseada no género, roubos, etc.), cuja abordagem adequada requer o concurso de especialistas nas áreas referidas.

V. Autonomia das instituições de ensino superior cabo-verdianas

Com base nos dados empíricos patenteados noutros trabalhos (Varela, 2011a; 2013), corroboramos o entendimento de Tolentino (2006, p. 286), segundo o qual os institutos

superiores públicos, surgidos a partir dos cursos superiores que iam sendo criados pelo Estado, eram "formalmente dotados de autonomia pedagógica, científica, administrativa, financeira e patrimonial", mas tal autonomia "nunca foi exercida em grau satisfatório principalmente por três motivos: a conceção de Estado-Providência que dominou a política social durante as duas décadas seguintes à proclamação da independência nacional, a ineficiência da gestão e a quase total dependência financeira do Orçamento Geral do Estado".

Nos anos subsequentes, a autonomia das IES, mesmo quando legalmente reconhecida, nas suas diversas dimensões, continuou sendo sempre problemática em termos de observância na prática, como explicitaremos em seguida.

V.1. Autonomia científica, curricular e pedagógica

Nas três primeiras décadas de existência de IES em Cabo Verde, uma nota marcante foi a inexistência de estudos e debates especializados sobre o currículo. Este era então objeto de decisões e medidas de índole política e normativa, mediante a criação, por diplomas legais do Governo, dos estabelecimentos de ensino superior e da aprovação, por portarias ministeriais, das decisões de criação, modificação e extinção dos cursos, assim como dos respetivos planos de estudos e programas, ficando a implementação destes últimos a cargo das IES através da sua atuação, nos âmbitos científico e técnico-pedagógico, a diversos níveis (Varela, 2011a).

Tendo em conta os discursos políticos dominantes, os processos e conteúdos curriculares e as práxis pedagógicas vigentes nos institutos públicos de ensino superior, consideramos que, "no período que se segue à Independência, o currículo do ensino superior era encarado numa perspetiva progressista e nacionalista, aproximando-se, assim, de alguns dos princípios da teoria curricular crítica." (Varela, 2011a, p. 464).

Não obstante, e de forma algo paradoxal, "as prescrições e as práticas curriculares identificavam-se, fortemente, com alguns dos parâmetros da teoria curricular tradicional, quer pela centralização das principais deliberações curriculares a nível político, quer pela visão tecnicista e restrita dos currículos, revestindo a forma de planos de estudos e programas, cuja observância estrita era controlada através dos dispositivos de avaliação, essencialmente dos estudantes" (*ibid*., p.464).

Outrossim, os primeiros planos curriculares do CFPES "não deixaram (…) de refletir o contexto político da época, ao incluir nos planos de estudos de cada um dos ramos ou cursos uma cadeira de 'Formação Política', numa assunção clara da natureza política do currículo e da formação, de resto defendida por diversos autores das teorias críticas e pós-críticas" (*ibid*, p. 464).

Com a aprovação dos estatutos da universidade pública e do estatuto do ensino superior privado, em 2006 e 2007, respetivamente, as IES passam a beneficiar de autonomia científica, curricular e pedagógica, com a capacidade de criar livremente os cursos e aprovar os respetivos planos curriculares e programas, ficando apenas sujeitos à acreditação prévia dos cursos, medida que inicialmente somente se aplicava às IES privadas, só se tornando extensiva às instituições públicas em 2012, com a publicação dos Decretos-Leis nºs 20 e 22/2012, de 19 de Julho e 7 de Agosto, respetivamente.

Uma das características marcantes da evolução do ensino superior cabo-verdiano, sobretudo nas primeiras três décadas, mas ainda observável na atualidade, ainda que em menor grau, prende-se com a "**forte dependência científica e curricular em relação ao exterior**, quer no que se refere à conceção curricular dos cursos, cujos planos de estudos e programas são, de um modo geral, decalcados ou adaptados dos que são adotados por instituições universitárias portuguesas, quer no que concerne aos recursos pedagógicos (especialmente os bibliográficos), em regra importados do exterior, quer ainda em termos de provimento de efetivos docentes necessários à lecionação nos cursos" (Varela, 2011a, p. 465).

V.2. Autonomia administrativa, financeira e patrimonial das instituições de ensino superior

Se os primeiros estabelecimentos de ensino superior público possuíam escassa autonomia administrativa, patrimonial e financeira, centralizando-se no Governo e ou no Ministro da Educação, enquanto entidade governamental de superintendência, as decisões atinentes à nomeação e gestão do pessoal, à aprovação das dotações orçamentais e à administração dos recursos, "com a transformação dos primeiros estabelecimentos em institutos públicos de ensino superior, na década de noventa, é formalmente reconhecida a autonomia destes institutos, mas, de facto, e *de jure*, o quadro anterior pouco se altera, em virtude da atribuição concomitante à entidade governamental de superintendência, de

importantes prerrogativas em termos de gestão financeira, administrativa e de pessoal" (Varela, 2011a, p. 465).

Com a aprovação dos Estatutos da Uni-CV, em 2006, dos diplomas reguladores do ensino privado e, em particular, do Decreto-Lei nºs 20/2012, de 19 de Julho, às instituições públicas e privadas do ensino superior é reconhecida a autonomia administrativa, patrimonial e financeira, se bem que, na prática, é determinante o peso do Estado na fixação dos seus orçamentos e na respetiva gestão. Por seu turno, tanto as IES públicas como as privadas se confrontam com sérios **desafios a nível da sustentabilidade financeira,** tendo em conta a dificuldade da maior parte das famílias em suportar os custos de frequência do ensino superior, os constrangimentos no acesso a bolsas de estudo através do crédito bancário e dos programas de ação social do Governo.

VI. Política formativa versus qualidade e empregabilidade da formação

Se, até ao final da década de noventa, os cursos ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior foram, predominantemente, os de bacharelato, facto a que não eram alheias as limitações em termos de qualificação do corpo docente, a partir de então, o grau académico de bacharelato começou a relevar-se pouco competitivo no mercado, em vários domínios, pelo que se assiste ao aumento crescente da oferta de cursos de licenciatura e de complemento de licenciatura, especialmente no ISE. No entanto, até o ano letivo 2004/2005, (ver quadro seguinte), continuou a predominar a oferta de cursos ao nível do bacharelato, facto que representou uma forte limitação às possibilidades de evolução dos quadros nacionais, sobretudo se se atentar nas dificuldades de acesso a financiamentos para uma frequência massiva no estrangeiro.

Grau académico	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Bacharel	552	698	1176	2018	2249	1898	1986	1984
Licenciatura	109	397	1034	973	1597	2595	3189	4416
Mestrados	0	20	5	37	57	66	106	251
Doutoramento	0	0	0	8	8	8	8	8
Total	**661**	**1115**	**2215**	**3036**	**3911**	**4567**	**5289**	**6659**

É certo que, a partir de 1998, têm lugar algumas iniciativas de formação a nível da pós-graduação (mestrado), no ISE e no ISCEE, realizadas em parceria com instituições universitárias portuguesas, mas a irrelevância dessa experiência fica bem patente no facto de que àqueles institutos eram reservadas, essencialmente, responsabilidades de logística e de gestão (Varela, 2011a).

Só a partir da criação, em Novembro de 2006, da Universidade Pública, as pós-graduações passaram a ter maior expressão em Cabo Verde, tendo esta universidade posto a funcionar 19 cursos de Mestrado nos três primeiros anos em que funcionou em unidades orgânicas próprias, além de dois doutoramentos, um dos quais funcionou em Cabo Verde e outro parcialmente neste país e em Bélgica, com a colaboração, no primeiro caso, de universidades brasileiras, e, no segundo caso, de universidades belgas.

No entanto, salvo raras exceções, a **frequência dos mestrados em Cabo Verde tem sido relativamente modesta**, por razões que se prendem, fundamentalmente, com dificuldades de financiamento das propinas, problema que deve merecer atenção especial em sede da política do Governo para o ensino superior, posto que, por um lado, o país carece de quadros de alto nível e, por outro, é cada vez mais evidente que de pouco valerá a aposta na formação doutoral se os doutores tiverem de ficar confinados às licenciaturas, mais acessíveis aos cidadãos.

A entrada em, funcionamento da universidade pública e de vários estabelecimentos de ensino superior privados, os cabo-verdianos puderam beneficiar de um leque variado de cursos, a diferentes níveis, incluindo os **cursos de estudos superiores profissionalizantes** (iniciativa, até então, exclusiva da Uni-CV), que têm a duração mínima de 3 semestres e visam, essencialmente, dar resposta a necessidades do mercado de trabalho em áreas que a Uni-CV, em diálogo com diferentes instituições públicas e privadas, considerou serem mais prementes. Entretanto, e para que não se limitassem a corresponder às necessidades conjunturais do mercado, os CESP foram concebidos de modo a que os seus diplomados pudessem, querendo, prosseguir a formação a nível de licenciatura, nas áreas científicas correspondentes, com a creditação das unidades curriculares correspondentes.

Os dados de arquivo e de perspetiva analisados no âmbito de uma investigação levada a efeito em 2010 e 2011 (Varela, 2011a, p. 467) convergem no sentido de que, "não obstante as insuficiências apontadas ao desempenho das instituições públicas de ensino superior predecessoras da universidade pública, a **formação** por elas ministrada teve **boa**

qualidade", o mesmo acontecendo no ensino superior privado, tomando em consideração fatores como: pertinência da formação, ligação do conhecimento universal com a realidade nacional, ligação teoria-prática, competitividade e aceitação dos diplomados no mercado do trabalho.

Não obstante, nos últimos anos, que coincidem com a ocorrência da atual crise internacional, assiste-se ao **aumento de jovens licenciados desempregados**, facto que tem trazido à ribalta discussões sobre a possível desadequação de certas ofertas formativas e até do perfil dos diplomados às necessidades efetivas do mercado de trabalho. Sem negar alguma pertinência da questão, deve acautelar-se face à tentativa de atribuir às IES responsabilidades que não lhes concernem em exclusivo.

Refira-se, a título exemplificativo, o facto de praticamente não haver, na educação pré-escolar cabo-verdiana, educadores com formação superior, não propriamente devido à falta de quadros qualificados (que se têm formado no país e no estrangeiro), mas por o quadro legal vigente para este subsistente não exigir como condição necessária à acreditação de jardins-de-infância a existência de um corpo docente com as qualificações necessárias, ainda que numa perspetiva de adequação gradativa, permitindo-se, assim, às entidades proprietárias dos estabelecimentos de educação pré-escolar (municípios, ONGS e entidades privadas) o recrutamento de "docentes" não qualificados e ou miseravelmente remunerados. Outro exemplo elucidativo tem a ver com o facto o ensino básico cabo-verdiano contar com apenas 8% de docentes com formação superior (incluindo bacharéis) quando existem largas centenas de jovens licenciados e até de mestres em busca de emprego no setor da educação. A falta de habilitação pedagógica específica poderia ser suprida, em pouco tempo, mediante a organização de ações de formação em exercício. O mesmo se poderia dizer em relação a determinadas unidades curriculares do ensino secundário lecionadas por indivíduos sem qualificação científica e pedagógica adequada, quando diplomados pela Uni-CV nessas áreas aguardam, desempregados, uma oportunidade.

Decididamente, em Cabo Verde, tem prevalecido uma situação de **insipiente Estado regulador (e avaliador) no domínio do ensino superior**. É caso para se afirmar mesmo que, ao contrário do que porventura acontece em outras latitudes, em Cabo Verde, precisa-se de um bom Estado regulador: um estado 'não mais' e 'nem menos' do que o necessário para se assegurar a prestação, com qualidade, do bem público por excelência que é o ensino

superior. Para tanto, requer-se: essencialmente: (i) que o Estado regulador, mediante estudos científicos aprofundados, em diálogo e parceria com as academias, identifique e dê a conhecer às IES e à sociedade as necessidades prioritárias de formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país; (ii) que a política de certificação da qualidade e de promoção do mérito prevaleça na gestão dos recursos humanos e na regulação do mercado público e privado do emprego; (iii) que os mecanismos de acreditação, seguimento e avaliação do desempenho das IES sejam aprimorados, de modo a prevalecer uma lógica de aposta na melhoria permanente do desempenho das IES e da qualidade científica e técnica dos cursos. Da conjugação destas exigências resultarão seguramente reforçadas a relevância científica e tecnológica e a pertinência social das atividades académicas, com implicações certamente positivas na empregabilidade dos cursos de ensino superior e no desenvolvimento da capacidade de inovação, empreendedorismo e produtividade dos diplomados nos diversos vários sectores de atividade socioeconómica.

É certo que a questão da empregabilidade dos cursos não é uma questão suscetível de equacionamento linear, dada a própria volatilidade do mercado e à grande rapidez com que ocorrem as mutações da economia e da sociedade, sem se olvidar a liberdade de escolha que deve garantir-se, quer aos estudantes que ingressam no ensino superior, quer aos futuros diplomados. No entanto, uma política de regulação do ensino superior que equacione adequadamente a **relação entre os campos político, académico e económico** e associe diferentes setores da sociedade civil, é suscetível de encontrar, em cada contexto, as soluções mais cabíveis, superando a tendência para a culpabilização recíproca, tão frequente nos discursos dos diferentes intervenientes.

Assinale-se, por último, que uma das maiores lacunas identificadas no desempenho das instituições de ensino superior cabo-verdianas, tanto públicas como privadas, prende-se com a "ausência de uma atividade de **seguimento do desempenho dos respetivos diplomados no mercado de trabalho**, em ordem a aferir-se acerca do grau de adequação dos currículos (concebidos e realizados) às exigências e necessidades de integração da vida ativa e, desta forma, identificar possíveis iniciativas de atualização do perfil desses profissionais, designadamente através de atividades de extensão, realizadas em parceria com as entidades laborais" (Varela, 2011a, p.468).

Concluindo,

Entre avanços e hesitações, o ensino superior cabo-verdiano tem vindo afirmar-se como um dos principais esteios do desenvolvimento. Todavia, o seu contributo potencial para a transformação do país está ainda longe de ser maximizado e aproveitado. Assim, as apostas na qualificação dos docentes e na investigação científica, sem deixarem de ser da responsabilidade dos próprios docentes e da IES, devem ser assumidas de forma mais consequente nas políticas públicas, enquanto investimentos de retornos seguros.

Sem prejuízo da autonomia científica, curricular e pedagógica das IES, é possível que, mediante o diálogo com estas últimas, se possam identificar, em bases fundamentadas, as principais prioridades de desenvolvimento do país longo, médio e curto prazos e, com base nas mesmas, as necessidades previsíveis de recursos humanos qualificados, criando, assim as condições para que, sem prejuízo da liberdade de escolha dos formandos, as ofertas formativas possam gerar maior empregabilidade e, sobretudo, maior capacidade de inovação e de empreendedorismo na economia e na sociedade cabo-verdiana.

O desenvolvimento ulterior do ensino superior cabo-verdiano exige uma aposta mais consequente na promoção da qualidade de desempenho das IES e dos respetivos produtos académicos, mediante a elevação do nível habilitacional do pessoal docente, o investimento na formação avançada dos cabo-verdianos e a montagem de um sistema credível de avaliação do ensino superior, designadamente nas suas componentes de acreditação, autoavaliação e heteroavaliação.

Referência bibliográficas

AFONSO, A.J. (2001). A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS. Elementos para pensar a transição. In *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 37, 2001, pp. 33-48

AUBYN, A., COSTA, A.A., LOURTIE, P., SANTOS, S.M. e LUZIA, D. (2006). *Um Olhar Analítico sobre o Ensino Superior em Cabo Verde. Relatório de Avaliação Externa*. Praia: Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde

BALL, S.J. (2009). Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. In *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318.Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, acesso a 19 de Setembro de 2011.

BRITO, J.S. (2003). Transdisciplinaridade no ensino superior em Cabo Verde. *EccoS*1 (5), 95-113

CRESPO, V. (1997). *Ensino Superior em Cabo* Verde. Relatório de Trabalho. (Versão Provisória). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRILO, E. M., SILVA, J. M. e ROSA, M. C. (1993). *Estudo sobre o Ensino Superior em Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.*

LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.

PACHECO, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, A. (1980). *A INDEPENDÊNCIA – base do progresso e do bem-estar da Nação Caboverdeana*. Mem Martins, Portugal: Gráfica EUROPAM, LDA

SANTOS GUERRA, M. A. (2000*). La Luz del Prisma. Para Compreender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Ed. Aljibe

TOLENTINO, A.C. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento. O caso de Cabo Verde* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

VARELA, B. (2013a). Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde. Praia: Portal do conhecimento.

VARELA, B. (2013b). A evolução do ensino superior público em Cabo Verde: da criação do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário à instalação da Universidade Pública. Praia: Edições Uni-CV

VARELA, B. (2012). Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da universidade de Cabo Verde. In LEITE. C & ZABALZA, M. (2012). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*: Porto: Universidade do Porto, pp. 1119-1132

VARELA, B. (2011a). Conceções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho

VARELA, B. (2011b). Manual de administração educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2ª edição.

Referências documentais e normativas

Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979 – Cria o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de Julho – Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior em Cabo Verde

Decreto-Lei nº 22/2012, de 19 de Julho e 7 de Agosto - Regime Jurídico de Graus e Diplomas no Ensino Superior em Cabo Verde

Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro - cria a Universidade de Cabo Verde e aprova os respetivos Estatutos.

Decreto-Lei nº 15/2002, de 29 de Julho - Extingue o Ano Zero.

Decreto-Lei nº 25/95, de 22 de Maio) – Institucionaliza o ano zero para o ingresso no ensino superior.

Lei nº 113 /V/99, de 18 de Outubro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Lei n° 103/III/90, de 29 de Dezembro – Aprova as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

MED (2013). Anuário da Educação 2012/2013

MESCI (2014). Anuário do Ensino Superior 2012/2013

ENADE: UM EXAME DE DESEMPENHO NO CENTRO DAS ATENÇÕES DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL.

Leo Lynce Valle de Lacerda [1], Cássia Ferri [2]

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil, leolynce@univali.br

[2] Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil, cassia@univali.br

Resumo

O artigo examina o papel que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes tem no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil e sua utilização nos processos regulatórios dos cursos de graduação. Discute a configuração do sistema como forma de *accountability,* a minimização da avaliação e a sobreposição do exame em relação aos demais processos. Investiga a premissa de que o exame é utilizado como insumo principal para a regulação por ser generalizável para todo o contexto educacional brasileiro. Conclui que a diversidade das instituições brasileiras impossibilita a generalização do exame e o uso deste como produto final.

Introdução

Criado em 2004 por meio da lei número 10.861 de 14 de abril, o Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior – SINAES – do Brasil propôs articular a avaliação formativa e os processos de regulação (Brasil, 2004, p. 86) com base em cinco princípios: 1) a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; 2) o reconhecimento da diversidade do sistema educacional superior brasileiro; 3) o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; 4) a compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada e 5) a continuidade do processo avaliativo. Para tanto, o SINAES previu três modalidades de avaliação:

- A avaliação das IES – AVALIES – realizada por atores internos sob a coordenação da comissão própria de avaliação - CPA integra dez dimensões que abrangem desde os documentos norteadores da instituição até a sustentabilidade financeira e tem como produto final o relatório de autoavaliação que é reeditado a cada dois anos;
- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada por avaliadores que compõe o BASIS – Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, dispõe de um instrumento específico composto por indicadores agrupados em três dimensões: corpo social, infraestrutura e organização didático pedagógica. Elaborado em escala ordinal (1 a 5) é utilizado para regulação dos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação;
- A avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) examina o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio de provas de formação geral e

específica. Os cursos são divididos em três grandes grupos por áreas de conhecimento e cada grupo é avaliado trienalmente.

Por meio destas modalidades, este sistema abandonou o modelo quantitativo até então vigente no país, representado pelo Exame Nacional de Cursos[1], para um modelo misto em que os indicadores quantitativos derivados do ENADE seriam balizados por outros mecanismos avaliativos qualitativos da ACG e da AVALIES. Esta integração entre as três modalidades configuravam o principal ponto de mudança do SINAES em relação às práticas avaliativas passadas: a diversificação de instrumentos para atender a pluralidade institucional, o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos, a natureza continua do processo e o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, este último derivado do processo contínuo de autoavaliação dirigido pela CPA - a AVALIES, a partir de sua meta-avaliação (prevista no item 3.3.3 na proposta original do SINAES; Brasil, 2004, p. 112).

Nestes dez anos de implantação do sistema, a proposta inicial de articulação entre as três modalidades, que efetivasse o processo de avaliação e consequentemente obtivesse recortes adequados para a regulação, não ocorreu da maneira idealizada. A magnitude e complexidade da realidade da educação superior brasileira[2] levaram a uma minimização das modalidades da ACG e Avalies em relação ao ENADE. Atualmente, o que se observa é uma prática desarticulada no sistema: o ENADE gera índices utilizados majoritariamente no processo regulatório, culminando no conceito preliminar de cursos (CPC); a ACG gera outros índices (o conceito do curso - CC e seu par institucional o conceito institucional, o CI) que, ou são submetidos a uma "revisão" pelo ENADE, como é o caso do CC em relação ao CPC, ou não estabelecem relação, como é o caso do CI e do índice geral de cursos da instituição (IGC). Os resultados da AVALIES são utilizados no processo regulatório apenas de forma coadjuvante a ACG[3].

A operacionalização do SINAES demonstra que a subordinação entre as três modalidades é inversamente proporcional à natureza qualitativa e autorregulatória de um processo de avaliação: a modalidade principal, o ENADE, limitado ao desempenho do estudante, pontual e somativo; a ACG, como modalidade intermediária na subordinação, vinculada a um conjunto maior de dimensões de avaliação que não somente o desempenho, mas submetida ao olhar pontual dos avaliadores externos em sua visita a IES, e a AVALIES, que, além de abranger todo o universo institucional, conta com um processo contínuo de autorreflexão, mas permanece como a modalidade menos utilizada do processo avaliativo.

Apesar do seu uso nos processos regulatórios, desde o primeiro resultado do ENADE detectaram-se limitações neste exame. Vendramini (2005) destacou a não comparabilidade de resultados no ENADE, "diante das limitações de análise e de inferências sobre o desempenho dos estudantes e cursos obtidos no ENADE" (Vendramini, 2005, p. 40). Questiona-se se o propósito inicial do SINAES não foi subvertido com a adoção dos atuais índices de desempenho. Tal fato fica explicitado em Rothen e Barreyro:

[1] Conhecido como "provão", expressão utilizada na mídia e nas Instituições de Ensino Superior.
2 Entre 2000 e 2008 o número de IES cresceu de 1637 para 2252, configurando um aumento de mais de 30% em oito anos. Em 2011 foram avaliados mais de quatro mil cursos de graduação.
3 Por meio de indicador específico no novo instrumento de avaliação externo utilizado nas comissões de avaliação *in loco* da ACG.

> Porém, no meio do processo de implantação do SINAES, novos resultados simplificados (índices) e novos rankings foram implantados, em 2008, numa tentativa de retorno das concepções de avaliação de resultados. (Rothen e Barreyro, 2011a p.286)

Uma das críticas que se impõe ao sistema atual se baseia na ênfase dada ao desempenho dos estudantes na avaliação geral da instituição. Weber (2010) explicita esta preocupação ao expor que esta característica "... finda por transformar a proposta do SINAES de avaliação como processo formativo em simples avaliação de resultados".

Uma das variáveis mais discutidas na composição do IGC tem sido a composição do corpo docente. Peixoto analisou os resultados das universidades que obtiveram conceitos gerais mais elevados no período 2008-2009 e concluiu que: "(...) as universidades analisadas não são homogêneas no que se refere à capacidade de produção de conhecimento, a abrangência e qualidade da sua pós-graduação e na composição de seu corpo docente" (Peixoto, 2010, p.32) e conclui acerca dos conceitos atribuídos as IES:

> É mais provável que, se existe algum subsídio a ser retirado desses resultados, seja exatamente o contrário: a pouco significativa contribuição que o processo trouxe para produzir conhecimento acerca da qualidade da educação superior brasileira de hoje e para o aprimoramento das instituições avaliadas (Peixoto, 2010, p. 33).

Tais discussões apontam para a necessidade de se avaliar os resultados alcançados pelo ENADE e sua utilização como componente principal dos índices utilizados nos processos regulatórios dos cursos de graduação. Propõe-se nesse artigo descrever a construção e a utilização destes índices derivados do ENADE, situando este exame em relações as demais modalidades do sistema e discutindo-se como estas podem se configurar em dimensões de um modelo de *accountability* centrado no exame de desempenho. Por fim, discute-se a generalização destes índices diante da diversidade das IES do Brasil.

A construção e a utilização dos índices de qualidade derivados do ENADE

O ENADE[4] é dividido em duas provas: Formação Geral e Componente Específico, e um questionário socioeconômico *online* de 54 questões. A prova de formação geral consiste em dez questões, oito de múltipla escolha, com 60% do peso da prova e duas dissertativas, com 40% do peso da prova. A prova do componente específico contém 30 questões, 27 de múltipla escolha, que compõe 85% do peso da prova e as três últimas questões dissertativas, com 15% do peso da prova.

O desempenho dos estudantes, tanto ingressantes [5] quanto concluintes, chamado "ENADE contínuo", é calculado com base nas duas provas, com peso de 75% para a prova de componente específico e 25% para a de formação geral. A partir da nota final calculada[6], constrói-se, para cada curso das áreas que foram avaliadas no exame, outro indicador: O IDD – indicador de diferença entre o desempenho esperado e observado. Este é construído a partir de uma equação linear que tem como variáveis: a nota do

[4] A descrição aqui realizada refere-se à forma com o que o exame era realizado e os índices eram construídos até 2010.
[5] A partir de 2011 a nota dos ingressantes não foi mais computada.
[6] A partir de 2008 somente a nota dos concluintes foi utilizada para calcular o Enade contínuo.

ENADE, a proporção de estudantes ingressantes cujo pai e/ou a mãe tem nível superior de escolaridade, a razão entre o número de concluintes e o número de ingressantes, a proporção de docentes com título mínimo de doutor, proporção de docentes com título mínimo de mestre, a proporção de docentes com regime de trabalho integral ou parcial, a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da infraestrutura do curso e a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da organização didático-pedagógica do curso.

Tanto o ENADE contínuo quanto o IDD contínuo são convertidos em faixas que variam de 1 a 5, os chamados conceito ENADE e IDD. Os dois índices contínuos são utilizados para construção do Conceito Preliminar no Curso – CPC. Este é calculado a partir da seguinte fórmula[7]:

$$\mathrm{CPC} = (0{,}35 * \mathrm{NIDD}) + (0{,}20 * \mathrm{NC}) + (0{,}15 * \mathrm{NPD}) + (0{,}075 * \mathrm{NPM}) + (0{,}075 * \mathrm{NPR}) + (0{,}075 * \mathrm{NF}) + (0{,}075 * \mathrm{NO})$$

Os insumos utilizados para o cálculo são: NPD, NPM e NPR [8] se referem aos percentuais de doutores, mestres e docentes em regime de tempo integral ou parcial, provenientes do Censo da Educação Superior. As notas referentes à infraestrutura (NF) e organização didático-pedagógica (NO) são obtidas no questionário socioeconômico preenchido pelo estudante que presta do ENADE, e versam sobre a existência de equipamentos para aulas práticas e completude dos planos de ensino.

Os demais insumos são aqueles derivados do ENADE, já mencionados anteriormente: NIDD, o IDD contínuo; NC a nota dos concluintes, também padronizados como as demais variáveis. Realizado o cálculo para todos os cursos de graduação de determinado grupo, os conceitos ENADE e CPC são disponibilizados às IES para que se manifestem quando a correção dos insumos utilizados. Findo este período, os conceitos são publicados em planilha eletrônica no sítio do INEP[9], e com isso são disponibilizados a sociedade em geral.

SINAES, *accountability* e o papel central do ENADE

A fórmula do CPC permite analisar a lógica de sua construção: o conceito de um curso deriva em parte da titulação e regime de trabalho do seu corpo docente (30% da nota), pela opinião dos estudantes que responderam o questionário socioeconômico do ENADE (15% da nota) e majoritariamente do desempenho expresso pelos ENADE e IDD contínuos (55% da nota)[10]. O CPC, que é o principal índice da "qualidade" de um curso utilizado para a regulação da Educação Superior brasileira, "revela" esta "qualidade" por meio de suas duas "pontas", quais sejam, a entrada: docentes (NPM, NPD e NPR), infraestrutura (NI) e organização didático-pedagógica (NO) do curso; e a saída: desempenho discente aferido por meio da nota dos concluintes (NC) e pela diferença de desempenho agregada (NIDD).

[7] De acordo com a nota metodológica dos indicadores de 2012, disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf

[8] As três notas referem-se a notas padronizadas por meio de uma transformação estatística conhecida como normal reduzida, realizada a partir dos percentuais encontrados para cada IES em relação às médias e desvios-padrões de todos os cursos do Brasil para uma dada área.

[9] Ver http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores

[10] Observa-se a importância do ENADE no CPC: 70% do computo é derivado do exame, desempenho e opinião dos alunos.

Note-se que o conceito exposto nesta equação, que é utilizada de forma global por todas as áreas avaliadas pelo ENADE em todo o território nacional, implica uma relação geral estabelecida entre a "entrada" e a "saída". Em outras palavras, O CPC parte da afirmação de que podemos aferir a qualidade de um curso por meio destas variáveis, pois elas constituem em uma medida do processo de formação do estudante. E mais, este processo de entrada e saída tem similaridade nas áreas avaliadas, independente, ou pelo menos, com pouca influência, de fatores como o contexto regional em que a IES está inserida, sua forma de organização e sua relação com a geração dos recursos necessários para sua existência.

Segue-se ao CPC o IGC, que é elaborado a partir da média ponderada dos CPCs dos cursos da IES somado ao conceito Capes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*[11]. Os processos regulatórios de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação preveem que cursos com CPC maior ou igual a 3 ficam dispensados da avaliação *in loco*, caso queiram, e as IES com IGC maior ou igual a 3 também ficam dispensadas da ACG em processos de recredenciamento.

Assim, o desempenho dos estudantes no ENADE determina se uma avaliação geral da IES é necessária ou não, um exemplo do que Ball descreve como "ferramentas de monitoramento da *performance*" (Ball, 2012). *Performance* passa a ser a condição principal para a qualidade educacional, explicitado no documento oficial do MEC intitulado "Manual dos indicadores de qualidade" em que se descreve os algoritmos computacionais destes índices (Brasil, 2011). Outra característica que emerge da construção dos índices é seu refinamento computacional, inteligível a poucos da área educacional, apontando para um desenvolvimento típico das tecnologias associadas ao que Ball define como fabricação. De fato, examinemos a seguinte afirmação:

> Entretanto, o trabalho da fabricação aponta para um segundo paradoxo. Tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparente podem, na verdade, torná-las mais opacas, uma vez que artefatos representacionais são construídos com cada vez mais deliberação e sofisticação. (Ball, 2010, p. 45)

A afirmação nos remete a construção do CPC e IGC que, sob a ótica da transparência, utiliza insumos claramente identificados na equação do índice, é um artefato representacional sofisticado, balizado por meio de uma equação de regressão linear múltipla, mas que nada indica da qualidade dos cursos de pós-graduação que fazem parte do índice, nem da qualidade do docente em tempo integral da instituição ou da qualidade[12] dos planos de ensino opinados pelo aluno, para dar alguns exemplos acerca dos insumos utilizados na construção destes índices.

[11] Estabelecidos em escala ordinal de 3 a 5 para mestrados e 3 a 7 para doutorados.

[12] Não nos propusemos neste artigo questionar o conceito de "qualidade" utilizado no âmbito do SINAES. Conceituar "qualidade" no ensino superior e em qualquer dos insumos utilizados pelo Sistema seria polissêmico e controverso. Sobre o assunto afirma SOBRINHO (2010, p. 1228): "As noções de qualidade da educação superior têm muito a ver com os lugares relativos dos indivíduos, os compromissos dos grupos numa dada formação social, as concepções de mundo e, particularmente, os papéis que os atores atribuem à educação superior. Dada a heterogeneidade das concepções de mundo e tendo em vista as contradições de toda formação social, dificilmente se construirá unanimidade a respeito do que é e deve ser uma educação superior de qualidade".

Esta forma de operacionalização do SINAES nos leva a indagar se o sistema pode ser considerado um modelo de *accountability* ou tem apresentado somente partes deste modelo. Adotando-se o conceito exposto por Afonso (2009a), que associa a *accountability* a três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização, o que emerge de forma conspícua é o papel do ENADE como fonte predominante de indicadores para o processo regulatório, determinando a dispensa das avaliações *in loco* provindas a ACG nos processos de autorização e renovação do reconhecimento dos cursos de graduação ou da AVALIES nos processos de recredenciamento institucionais.

Em recente instrução publicada pelo MEC (Brasil, 2013) que "regula" a autonomia universitária para a autorização de cursos de acordo com seus índices IGC ou CI, observa-se mostras de procedimentos indicativos de responsabilização, por meio da "imputação de sanções negativas ou *enforcements*" (Afonso, 2009a, p. 60). Soma-se a isto as sanções aplicadas as IES que obtiveram IGC abaixo de 3 em três ciclos avaliativos seguidos.

Tomando-se a dimensão da prestação de contas, observa-se que esta aparece na publicação do CPC dos cursos de graduação e IGC institucionais, seguidas das justificações pelas IES dos índices obtidos, por meio de protocolos de compromisso firmados entre a SERES/MEC e a IES nos casos em que o CPC tenha sido inferior a 3. Com relação à avaliação, o SINAES parece se enquadrar em um modelo de avaliação *ex-ante*, conforme descrita por Afonso (2009b), ou seja, aquela antecede a prestação de contas na AVALIES, mas também ocorre posteriormente por meio da ACG.

Desta forma o SINAES contém em si todas as dimensões de um modelo de *accountability*, centradas no desempenho dos estudantes concluintes, e articuladas minimamente por meio dos índices gerados pelo ENADE. Ao que parece não podemos ainda caracterizar o SINAES como um sistema no modelo de *accountability*, na forma definida por Afonso:

> [...] um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do bem - comum, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, *empowerment*, entre outros. (Afonso, 2009, p. 60)

O que temos no SINAES são formas parcelares deste modelo, ainda em evolução, e fortemente centralizadas em uma de suas modalidades, o ENADE. Tal centralização pressupõe seu uso indistintamente no universo das IES do Brasil[13] e de seus cursos de graduação, ou seja, a utilização do CPC como indicador de qualidade dos cursos de graduação parte da premissa de que este pode ser generalizável para todas as áreas de cursos existentes no país, e que para cada uma destas áreas, não existe variação, seja de cunho regional, dentre as regiões federativas brasileiras, seja na forma de organização da instituição de Ensino Superior.

[13] A Sinopse da Educação Superior do Brasil de 2012 informa 2.416 IES, das quais 304 públicas. Em relação a organização acadêmica contam-se 193 universidades, 139 centros universitários, 2.044 faculdades e 40 institutos de tecnologia.

No CPC, por sua vez, 30% do índice deriva da titulação e regime de trabalho do corpo docente. Ora, se a titulação e regime de trabalho do corpo docente são variáveis que afetam a qualidade do curso de graduação, espera-se que estas tenham efeito sobre o desempenho final dos estudantes deste curso. Esta premissa foi investigada em um estudo[14] que examinou um ciclo completo deste exame (2008 a 2010), elaborando-se um panorama das relações entre "qualidade" do corpo docente, expressa pelas notas padronizadas de mestres, doutores e regime de trabalho de cada curso de graduação brasileiro, e o desempenho final médio dos estudantes de cada curso, a nota padronizada contínua ENADE. Neste estudo foram analisadas 55 áreas de conhecimento, que reunidas somaram 11.949 cursos de graduação.

As relações[15] foram examinadas levando-se em consideração a região federativa, a organização acadêmica (Universidade, Faculdade, Centro Universitário) e categoria administrativa (Pública ou Privada). Os resultados mostraram ausência de relações significativas nas faculdades públicas e centros universitários públicos. Nas demais, foram encontradas relações entre os insumos nota de mestres, doutores e regime de trabalho dependendo da área, da região federativa e da organização e categoria da IES.

A nota de mestres apresentou correlação significativa em 19 das 55 áreas, com baixa frequência de correlações significativas nas faculdades privadas, para a qual se esperava um maior número tendo em vista que estas possuem o maior número de cursos. Disto deduz-se uma fraca expressão das notas de mestres em relação ao desempenho neste tipo de IES. Nas regiões federativas, apenas cinco áreas mostraram correlações independentes da região, identificando-se uma dependência em relação a este estrato.

A nota dos Doutores mostrou 24 áreas com correlações significativas, dentre as 55 analisadas, percentual maior que a nota de mestres. No entanto, apenas sete mostraram relação para todas as instituições independente de sua organização ou categoria. Nenhuma área se destacou com relações significativas em várias das regiões federativas ou tipos de IES, sendo que as universidades públicas se destacaram com o maior número de áreas com correlações.

Para o regime de trabalho o padrão foi semelhante, com 22 áreas com correlações significativas, pouco abaixo da nota de doutores e seis áreas com correlações que podem ser generalizáveis para todo o Brasil. Esta variável apresentou mais relações nos estratos das universidades públicas e privadas, ao passo que nas faculdades privadas somente duas áreas mostraram significância. Semelhante à nota de mestres, apesar do maior número de cursos de graduação avaliados neste estrato, percebe-se que a nota de mestres e o regime de trabalho não se constituem em variáveis determinantes para o desempenho dos cursos, sendo mais aplicáveis as universidades. Da mesma forma, aparecem relações específicas em determinadas áreas para determinadas regiões, em um padrão que não permite generalização. Ao contrário, as relações entre as diversas variáveis que compõe do CPC dos cursos de graduação brasileiros variam de acordo com os estratos e com a área, tornando necessária uma avaliação específica para cada área em cada tipo de IES e região brasileira.

Por fim, dentre as 55 áreas, em 20 não foram encontradas quaisquer relações significativas para os três insumos avaliados. Este é o panorama que o ciclo 2008-2010

[14] Este estudo é parte da tese doutoral do autor.
[15] Analisadas por meio de correlações semiparciais derivadas de uma regressão múltipla entre as variáveis do corpo docente e o desempenho.

expõe em relação às variáveis que compõe o CPC, índice principal para regulação dos cursos de graduação e consequentemente das IES. Tal resultado implica uma revisão deste papel central do ENADE na regulação. As especificidades locais e organizacionais das IES e de cada uma das áreas de conhecimento dos cursos de graduação brasileiros impedem uma padronização simples e desprovida de meta-avaliação. Torna-se necessário um processo posterior a obtenção de tais índices, de forma a inseri-los no processo avaliativo antes de sua ratificação pelo governo, por meio de sua publicação, e pela sociedade, via os ranqueamentos de cursos e IES que são produzidos pela mídia.

Considerações finais

Os argumentos utilizados neste artigo objetivaram demonstrar a centralidade que o ENADE tem tido nos diversos processos regulatórios a que são submetidas às IES do Brasil e que podem ser caracterizados como formas em evolução de um modelo futuro de *accountability*. Apropriando-nos dos conceitos de Afonso (2009b) foi possível identificar a dimensão da avaliação na modalidade da AVALIES do SINAES, caracterizada como avaliação *ex-ante* e a avaliação dos pares da ACG como *ex-post,* tendo o ENADE como pilar central.

A dimensão da prestação de contas foi reconhecida pelos movimentos de publicação do CPC dos cursos e do IGC das IES, seus ranqueamentos derivados e da justificação da IES em relação a cursos com baixo desempenho, por meio dos protocolos de compromisso submetidos SERES. Adicionam-se as bolsas do Programa Universidade para todos - ProUni, do governo federal, para o qual é necessário um conceito de curso (seja Enade, CPC ou CC) no mínimo de 3 para que possa ser beneficiado.

Finalmente, a dimensão da responsabilização fica caracterizada no calendário anual de regulação do MEC, pelo qual as IES estão facultadas de receber comissões de avaliação *in loco* para autorização de cursos conforme seu IGC (um IGC quatro permite a autorização de até oito cursos sem visita *in loco*) e cursos com CPC maior que 3 dispensados de comissão de renovação de reconhecimento.

Tais características da operacionalização do SINAES brasileiro ainda não se configuram em um modelo de *accountability* devido à baixa articulação entre as modalidades do sistema e da dependência da AVALIES e ACG em relação ENADE. Devido a esta característica, demonstrou-se que o Conceito Preliminar de curso, o CPC, não pode ser considerado um índice generalizável para todas as áreas de abrangência dos cursos de graduação brasileiros, visto as relações entre seus insumos, qualidade do corpo docente e desempenho, serem muito variáveis e dependentes da região em que a IES está inserida, sua categoria administrativa e organização acadêmica. Cita-se Afonso: "nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização bem fundamentado [...] pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes mesmo que estandardizados" (Afonso, 2009b, p. 18).

Propõe-se que se reexamine o papel do ENADE e seus respectivos índices derivados, CPC e IGC, no contexto do SINAES, a fim de que eles sejam utilizados como indicadores iniciais do processo avaliativo e não o ponto final deste processo. Ao que parece, a AVALIES é a modalidade do Sinaes que poderá realizar uma modificação no percurso do sistema rumo à *accountability* dependente de um teste estandardizado. Caso

a Avalies se torne o ponto focal do processo de avaliação, e para ela sejam convergidos os índices dos cursos e da IES, para que estes sejam os motivadores do processo de avaliação e não seu produto final será possível promover o que Afonso cita como "uma configuração de *accountability* [...] pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem" (Afonso, 2012. p. 478), ou seja, um processo avaliativo congruente com as expectativas de qualidade de formação que se almeja nas IES brasileiras.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. SÍSIFO/REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Lisboa n.º 9, mai/ago 2009, p.57-70.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares REVISTA LUSÓFONA DE EDUCACAO. 2009, 13, 13-29.

_____. Para uma concetualização alternativa de *accountability* na educação. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, vol. 33, nº 119, 2012, p. 471-484.

Ball, S. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa EDUCAÇÃO E REALIDADE v. 35 n. 2, mai/ago 2010, p. 337-55.

_____. (2012) Global education inc.: new policy networks the neo-liberal imaginary Routledge: London/New York.

Bittencourt, H. R.; Casartelli, A. O. Rodrigues, A. C. M. Sobre o índice geral de cursos (IGC). AVALIAÇÃO, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, nov. 2009, p. 667-682,

Brasil. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES, e dá outras providências. D.O.U., Brasília: 15 abr. 2004.

_____. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed., ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 155 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual dos indicadores de qualidade 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/manual_indicadores_qualidade_edu_superior_2011.pdf

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria De Regulação E Supervisão Da Educação Superior. Instrução Normativa Nº 4, de 31de maio de 2013. DOU nº 104, segunda-feira, 3 de junho de 2013, Seção 1, página 11.

Dias Sobrinho. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da Inclusão EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010, p. 1223-1245.

Peixoto, M. C. L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. AVALIAÇÃO, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, mar. 2011, p. 11-36.

Rothen, J. C.; Barreyro, G. B. A "RAIES" e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. AVALIAÇÃO, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, jul. 2011a p. 267-290.

_____. Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, v. 32, n. 114, jan.-mar. 2011b, p. 21-38.

Vendramini, C. M. M. (2005) Avaliação Multidimensional de Desempenho do Estudante. AVALIAÇÃO, v. 10, n. 3, p.27-240, set. 2005

Weber, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, v. 31, n. 113, p.1247-1269.

UMA DISCUSSÃO SOBRE O INTERESSE COLETIVO E SOCIAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Maria Helena Teixeira da Silva [1] e Tatiana de Almeida [2]

[1] Professora do Departamento de Engenharia de Produção do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), R.J, Brasil, helena@vm.uff.br.

[2] Doutoranda do convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBICT/UFRJ), R.J, Brasil, tatianadealmeida@gmail.com.

Em muitos países as universidades estão sendo chamadas a participar do processo de desenvolvimento e, cada vez mais, estas estão tendo que aprender a lidar internamente com as questões relativas à propriedade industrial de seus inventos. Diversas são as legislações nacionais que procuram incentivar a participação de professores-pesquisadores em empresas que tenham como base atividades de pesquisa universitária visando com isto produzir inovação. Neste cenário uma série de questões sobre propriedade intelectual passou então a fazer parte das agendas de discussões universitárias. Este fato se acentuou marcadamente a partir das mudanças provocadas pela legislação estadunidense *Bayh-Dole Act* , de 1980. A política de inovação dos anos 80 concedeu às universidades norte- americanas a detenção dos direitos de propriedade sobre os resultados das atividades de pesquisa financiadas por fundos públicos, permitindo às universidades e demais centros de pesquisa obter benefícios financeiros a partir da negociação de licenças. As mudanças advindas desta legislação provocaram a criação de legislações nacionais de incentivo a inovação em diversos países. A partir destas leis, progressivamente, novas forças passam a fazer parte deste jogo e a influenciar o que se espera como papel social das universidades. Acreditamos que o debate sobre a propriedade industrial nas universidades não deve estar desvinculado do interesse social e coletivo do conhecimento, da pesquisa científica e da universidade pública.

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre o interesse coletivo e social para a propriedade industrial nas universidades públicas, com vista a entender como é possível extrair benefícios sociais por meio das patentes dessas universidades. O artigo apresenta a seguinte estrutura: a primeira parte é dedicada ao cenário da Economia do Conhecimento e ao papel das pesquisas científicas, das universidades e da inovação neste contexto. A segunda parte é dedicada à propriedade intelectual e sua relação com a inovação. A terceira parte trata do interesse coletivo e social da propriedade industrial no atual cenário. A parte final foca na discussão do aproveitamento das invenções vindas das universidades públicas em benefícios coletivos para a sociedade.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA. UM CASO EM ESTUDO

Angelina Sanches[1], Adorinda Gonçalves[2], Cristina Martins[3]

Escola Superior de Educação- IP Bragança
asanches@ipb.pt[1], agoncalves@ipb.pt[2], mcesm@ipb.pt[3]

Resumo

A formação de professores/educadores é uma problemática que, nos últimos anos, assumiu centralidade entre as preocupações e medidas politicas promovidas no quadro de implementação do processo de Bolonha.
O atual modelo valoriza o conhecimento disciplinar, a fundamentação das práticas na investigação e a iniciação à prática profissional, com vista a elevar e reforçar a qualidade da formação do corpo docente.
Mas como são percecionados estes novos processos formativos pelos atores que neles intervêm?
De forma a tentar dar resposta a esta questão apresentamos, nesta comunicação, um estudo em curso, que tem como objetivos: analisar as potencialidades e limitações reconhecidas ao novo modelo; refletir sobre os processos de formação em desenvolvimento; identificar possíveis contributos para reequacionar as práticas formativas.
O estudo segue uma abordagem de natureza qualitativa, com caraterísticas de estudo de caso. Participam seis diplomados dos mestrados profissionalizantes, três professores da instituição de formação e três orientadores cooperantes, inquiridos por entrevista semi-estruturada. Para a análise da informação foram definidas categorias construídas a priori a partir do quadro legislativo e outras emergentes da própria análise dos dados.
Tendo em consideração a opinião dos professores e dos orientadores cooperantes, os resultados apontam para o reconhecimento das potencialidades de abrangência, mobilidade e continuidade curricular que assume o atual modelo, mas também para limitações ao nível das oportunidades de aprofundamento de conhecimentos e de desenvolvimento de competências específicos relativos aos diferentes domínios de docência para que os cursos habilitam. Permitem perceber, apesar de diferenças de opinião, a necessidade de repensar a duração de alguns cursos e de reforçar a formação em áreas que se prendem com a docência, a formação educacional geral e a iniciação à prática profissional. Relevam ainda a importância de articulação com o mundo do trabalho e de salvaguardar as necessárias especificidades científica e pedagógica que requerem as etapas formativas, em particular a da educação pré-escolar. No que se refere ao trabalho em parceira, são relevados os contributos da experiência realizada, em termos da formação e desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes, mas também a necessidade de serem promovidas medidas que incentivem e facilitem a concretização do mesmo.

UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA E A PROMOÇÃO DA LEITURA

Patrícia Fernandes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
patricia.fernandes@ufrb.edu.br

Resumo

A situação da leitura no Brasil é insatisfatória, configurando uma questão cultural, de hábito e vivência. Embora seja difícil tornar um adulto não leitor em leitor, é fácil tornar uma criança em leitora. Associado à formação cultural do povo brasileiro, as ações de incentivo a leitura também se esbarram na falta do comprometimento com os resultados, na carência de verbas e também na descontinuidade das ações. É com base neste pensamento que existem tantos estudantes e estudiosos desenvolvendo estudos sobre esta temática: leitura no Brasil, em suas variadas vertentes. E é nesta perspectiva, que este estudo foi desenvolvido no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O qual teve como objetivo apresentar os pontos de convergências e divergências dos comitês do Proler nas universidades públicas estaduais da Bahia que os abrigam, a saber: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Trata-se, portanto de um estudo de caso, mais especificamente de multicasos. O sistema público de ensino brasileiro tem pautado o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção do livro e da formação de leitores. Embora, geralmente o contato inicial com a leitura aconteça no ambiente escolar, é justamente fora dele que se percebe o impacto da precariedade da leitura no Brasil. Isso se dá pela própria formação da sociedade brasileira, no seu processo histórico de exclusão de milhares de pessoas da educação básica. Como resultado o estudo apontou Assim que as atividades desenvolvidas pelos comitês localizados nas universidades são ações inovadoras de serviços, pois conforme pesquisado, as atividades dos comitês são planejadas e que resultam de uma busca consciente e intencional de oportunidades para criar ações dentro e fora dos comitês, a fim de proporcionar aos envolvidos todas as formas possíveis de integração entre leitor e leitura. Desta forma, a comunidade ao entorno da universidade terá leitores já receptíveis às exigências do cotidiano acadêmico e conseguintemente com resultados satisfatórios nas avaliações, o que resultaria no status intelectual tão almejado pelas universidades, diminuindo o índice de alunos analfabetos funcionais.

PARA UMA ANÁLISE POLÍTICA DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS NO ÂMBITO DO "PROCESSO DE BOLONHA": referenciais, fóruns e mediadores

Albertina Palma
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Doutoranda no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa albertina.palma@sc.ips.pt

Resumo

Este artigo apresenta parte dum estudo em progresso que procura compreender os processos de reestruturação do Ensino Superior em Portugal na primeira década do século XXI, no decurso do designado «Processo de Bolonha» e no contexto da construção dum "Espaço Europeu de Ensino Superior", expondo os conceitos centrais na investigação - referencial, mediadores e fóruns - e evidenciando o que parece ser o novo referencial do Espaço Europeu de Ensino Superior. Apresenta-se, ainda, resultados preliminares da pesquisa, relativos aos fóruns e atores que na época foram palco e geraram interpretações e orientações para a reorganização do ensino superior em Portugal.

Introdução

Apresentamos parte dum estudo em progresso que procura compreender os processos de reestruturação do Ensino Superior Português (ESP) durante a primeira década do século XXI, no decurso do designado "Processo de Bolonha" (PB) e no contexto marcado também pelos processos de construção de um "Espaço Europeu de Ensino Superior" (EEES).

A pesquisa trabalha a hipótese segundo a qual a criação do EEES concorre para o estabelecimento duma instância de governação e dum setor de Ensino Superior ao nível supranacional que veiculam um novo *referencial global/setorial*, através de *fóruns* e *mediadores* situados para além do Estado. A natureza transnacional desta política evidencia a importância dos atores nacionais que interpretaram e traduziram este novo referencial, funcionando como mediadores para a situação portuguesa.

Neste artigo expomos três componentes do trabalho em curso. Primeiramente, apresentamos os conceitos que guiam a construção do nosso objecto de estudo: referenciais, mediadores e fóruns. Trata-se de um conjunto restrito de conceitos desenvolvidos no âmbito da abordagem cognitiva das políticas públicas proposta, entre outros, por Jobert e Muller (1987). Em seguida pomos em evidência o que nos parece ser o novo referencial do EEES. Finalmente, apresentamos alguns resultados da pesquisa, relativos aos fóruns e aos atores que no período em análise foram palco e geraram esquemas interpretativos e orientações para a ação pública em matéria de «reorganização do ensino superior» em Portugal.

1. Conceitos centrais para uma análise política da reestruturação do ensino superior em Portugal

O quadro teórico da pesquisa inscreve-se na perspetiva de análise da ação pública e recorre a uma abordagem cognitiva das políticas públicas (Jobert & Muller, 1987), na qual são centrais os conceitos de referencial, mediador e fórum.

A perspetiva de análise da ação pública (Commaille 2004; Delvaux, 2009) estuda o modo como atualmente as políticas se desenvolvem, relativizando o papel do Estado, pela valorização das intervenções de um conjunto alargado de *atores*. A análise da ação pública vai, assim, para além da análise da ação do Estado, estendendo-se a todo o conjunto de interações que constituem a ação política.

As abordagens cognitivas atribuem um papel determinante às perceções, representações, crenças, ideias, conhecimentos e saberes dos diferentes atores, públicos e privados, na transformação social e no desenvolvimento das políticas públicas (Surel, 2004). Nesta perspetiva, as políticas, mais do que orientadas para a resolução de problemas pré-existentes, são elas próprias geradoras de problemas que resultam do desfasamento entre a realidade social e um ideal decorrente dos esquemas cognitivos e normativos dos atores envolvidos. Esse ideal que antecede e condiciona a tomada de decisão política é construído através do debate de ideias, da mobilização de dados científicos e de estudos dos peritos e circula através de redes, facilitadas pelos grandes meios de comunicação de massas.

1.1 Referencial e Mediador

A noção de referencial foi desenvolvida inicialmente por Jobert e Muller (1987) considerando que as políticas são espaços de conceptualização e construção de novas relações entre o mundo e as pessoas. Segundo Jobert, *toda a ação social implica uma operação de definição social da realidade* (Jobert, 1992: 220). Para Muller, *sempre que estamos em presença de um processo de formulação de uma ação pública, podemos desta forma pôr em prática um mecanismo de fabricação de imagens, de ideias, de valores que vão constituir uma visão do mundo* (Muller, 1995: 157).

Além da dimensão de representação, o referencial contém igualmente uma dimensão de ação, ou seja, ao dar sentido e construir uma representação do real constrói-se ao mesmo tempo uma representação da distância entre o real percebido e o real ideal e, ainda, um modo de transpor essa distância, ou seja, fornecem-se os princípios e a legitimação de um *modus operandi* que redefine o papel dos atores e das hierarquias na tomada de decisão. Para Muller, a dimensão intelectual do referencial, que determina a perceção dos atores intervenientes no sistema de decisão, está associada à dimensão do poder, *o processo pelo qual se vai instaurar uma nova hierarquia entre os atores, conseguindo um dos grupos em presença fazer aceitar a sua liderança no seio do sistema e o seu lugar central no processo político* (Muller, 1990: 60).

Assim, no processo de disseminação de um novo referencial, é fulcral o papel dos *mediadores* que fabricam "imagens cognitivas que determinam a perceção do problema pelos grupos em presença e a definição de soluções adequadas" (Muller, 1990: 50). Os *mediadores* ocupam lugares chave na sociedade e estão imbuídos de uma autoridade legitimada pelo seu próprio prestígio ou pelo prestígio que lhes é atribuído e reconhecido, em função, quer dos papéis sociais e políticos que

desempenham, quer do impacto que as suas ideias, conhecimentos ou valores têm na sociedade. Aliás, para Muller, as noções de *referencial* e de *mediador* são inseparáveis,

> *O mediador é o ator, coletivo ou individual, que produz o referencial, a verdade do momento... Ele diz a verdade porque define o lugar do setor em relação à sociedade no seu todo e se apoia nas transformações do global para anunciar as transformações inevitáveis do setorial* (Muller, 1995: 161).

1.2 Fórum

A noção de *referencial* foi complementada pela noção de *fórum* (Jobert, 1992; 2004) e ajuda a compreender o modo como os *referenciais* são construídos e disseminados até à sua apropriação natural pela sociedade. Para Jobert, o *fórum* é o espaço de construção do *referencial*, obra coletiva e complexa que envolve múltiplas discussões e negociações que ocorrem em espaços mediatizados por discursos que se vão harmonizando e convergindo. Jobert identifica diferentes tipos de *fórum* que atuam a nível das várias dimensões do *referencial*:

> *Os elementos constituintes do referencial provêem de diferentes fontes. Os fóruns científicos alimentam os quadros cognitivos da ação e orientam a proteção dos sistemas de informação. Os círculos de peritos estão no centro da elaboração dos instrumentos e das receitas. Os fóruns da retórica política contribuem para a evolução dos valores orientadores da ordem política* (Jobert, 2004: 46).

Como realça o autor, *o papel do debate de ideias é na maior parte das vezes indireto, cria um clima ideológico que influencia os critérios de seleção dos decisores e permite dar forma e legitimidade ao que antes se apresentava como um conjunto de bricolagens parciais* (Jobert, 1992: 232-33). Isto significa que estamos em presença de um novo referencial global e setorial quando estes se insinuam, se impõem e são tidos como inquestionáveis e incontornáveis, até para aqueles que com eles não concordam.

A noção de *referencial global/setorial (RGS)* originalmente diz respeito à relação entre o Estado e a sociedade, entendendo Estado como Estado-nação. Jobert e Muller desenvolveram a noção do *referencial* a partir da sociedade francesa nos anos 80, período em que os setores profissionais têm grande peso na definição das políticas públicas pela sua capacidade de lutar e conseguir visibilidade e privilégios. Para estes autores, as alterações produzidas nas políticas dos setores acontecem em razão de novas relações que se estabelecem entre um *referencial global* da sociedade e o *referencial do setor* em causa. Um setor consegue, assim, impor-se quando consegue interpretar o referencial global da sociedade e definir uma relação ajustada entre esse referencial e o seu próprio papel. Acontece que atualmente na Europa, com a progressiva deslocação do centro de decisão política da nação para o espaço da União Europeia (UE), a transnacionalização e a multi-regulação das políticas, o Estado-nação perdeu a sua hegemonia enquanto espaço de construção do referencial, para dar lugar a *estruturas* (Muller, 2004) supranacionais ainda mais complexas.

2. O Processo de Bolonha e o novo referencial do EEES

O PB foi desencadeado em 19 de junho de 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha por 29 Estados europeus. O processo revelou-se muito dinâmico, pois não só a Declaração foi sendo progressivamente subscrita por outros países da Europa (47 em 2010), mas também os objetivos iniciais vieram a ser alargados e as formas de

coordenação e acompanhamento foram sendo progressivamente mais orientadas para a convergência de processos e de resultados (Wächter, 2004). Genericamente e sumariamente, pode afirmar-se que o PB visava atingir, até 2010, um objetivo global de grande alcance – criar o EEES. O propósito explícito e expresso do EEES era permitir a mobilidade e a livre circulação dos diplomados no mercado de trabalho europeu, a fim de tornar o ensino superior europeu atrativo em termos culturais e científicos, à escala mundial, e capaz de gerar o capital humano necessário a uma economia baseada no conhecimento. Os instrumentos comuns que vieram a ser adotados incluíram um sistema sequencial de graus assente na tipologia 3+2+3; o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS); o Quadro de Qualificações no EEES (QF-EHEA); os Padrões e Orientações Europeus para a Garantia Interna da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior (ESG); o Registo Europeu dos Organismos de Garantia de Qualidade (EQAR).

A coordenação do Processo foi assegurada pelos Ministros responsáveis pelo ensino superior dos países envolvidos e pela Comissão Europeia (CE). Para efeitos de coordenação, foram realizadas reuniões ministeriais de dois em dois anos, nas quais se faziam balanços e se definiam estratégias, objetivos e recomendações, a partir dos relatórios nacionais sobre a concretização do Processo e, ainda, com base nos seminários e estudos entretanto realizados por atores envolvidos. No intervalo das reuniões Ministeriais e para apoio na preparação das mesmas, funcionava um grupo de trabalho permanente, estabelecido formalmente na reunião de Praga em 2001, o Bologna Follow-up Group (BFUG). Outros membros participaram com o estatuto de consultores: o Conselho da Europa, a UNESCO, a Associação das Universidades Europeias (EUA), a Associação Internacional de Estudantes Europeus (ESIB/ESU), a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE), a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA), a Education International (EI) e a representante dos empregadores (BUSINESSEUROPE).

Tanto os membros permanentes como os consultores ativaram as suas próprias redes e desenvolveram uma intensa atividade, criando grupos de trabalho temáticos, organizando inúmeros seminários e outros eventos e produzindo um número considerável de estudos, pareceres, relatórios, recomendações e críticas. Toda esta atividade imprimiu uma dinâmica que levou a Declaração a transformar-se em Processo (Neave & Amaral, 2008). Pela análise dos Comunicados das Conferências Ministeriais (Praga 2001; Berlim 2003; Bergen 2005; Londres 2007; Lovaina 2009), verifica-se que, ainda que mantendo uma notável coerência com os princípios e as grandes linhas traçadas inicialmente, quer os objetivos e as linhas de orientação, quer as metodologias de trabalho foram sendo sucessivamente redefinidos, clarificados e alargados, pela ação dos intervenientes diretos e indiretos no processo (Wächter, 2004).

O impacto do PB é considerado muito significativo e extenso (Keeling, 2006; Ravinet, 2008; Sursock & Smidt, 2010; CHEPS et al, 2010), não só na Europa mas também em outras regiões do mundo (Terry, 2008; Robertson, 2009). Ao nível europeu, as alterações estruturais e os impactos que provocou nos sistemas nacionais de ensino superior, *em quase todos os aspetos do ensino superior na Europa* (Keeling, 2006) no curto espaço de dez anos, são notáveis. Como Ravinet sublinha, o PB é *unanimamente reconhecido como a força de mudança mais profunda dos últimos 50 anos na política pública do ensino superior na Europa… todos os países*

europeus, tanto dentro como fora da UE, estão a jogar o jogo de Bolonha (Ravinet, 2008: 354).

As razões que levaram os diferentes atores a sentirem uma espécie de *obrigação* (Antunes, 2005) de cooperarem em torno de objetivos comuns do PB estão estudadas por vários autores e apontam genericamente em três direções: os interesses dos atores envolvidos, o método utilizado e o referencial subjacente (Ravinet, 2008). Na verdade todos os atores principais tinham alguma coisa a ganhar. Para os Governos, o Processo constituiu uma *janela de oportunidade* (Ravinet, 2004), *uma bênção adicional* (Neave & Amaral, 2008: 51), funcionando como alavanca para fazer reformas nacionais, há muito requeridas mas de difícil consecução (Ravinet, 2008). A CE encontrou no Processo uma maneira de reforçar o seu papel, articulando as próprias políticas de educação da UE. Exemplos disso, são os Programas ERASMUS, SOCRATES, COMETT, TEMPUS, ARION e, ainda, a Estratégia de Lisboa 2000, o Programa "Educação e Formação 2010", a estratégia de investigação da UE, a "Agenda de Modernização das Universidades" do Conselho Europeu, em 2006, e o Processo de Bruges/Copenhaga. Para as entidades consultoras, o PB também forneceu motivos para afirmação, prestígio e protagonismo através das ações desenvolvidas. Destaca-se o papel da ESIB/ESU, com as cinco publicações da série *Bologna with Student Eyes*, e o da EUA, com as suas seis *Trend Reports* que, em ambos os casos foram tidas em conta para os relatórios do BFUG, estando todas publicadas no site oficial do PB.

Para as universidades, aliás, a estratégia da CE, nomeadamente a ligação entre o PB e a Agenda de Lisboa, com a introdução de questões como a *qualidade*, a *sociedade do conhecimento* e a *competitividade*, não só são bem aceites como são incorporados na sua missão e no seu quadro político. Mais, o novo *RGS* (Jobert & Muller, 1987) é usado por estas como forma de pressão para obter maior investimento e apoio da parte dos governos, tal como expresso na *Declaração de Graz* (2003) e, com mais ênfase, na *Declaração de Glasgow* (2005). De realçar que estas Declarações da EUA foram incluídas nos documentos preparatórios das Cimeiras de Berlim e Bergen, tendo contribuído para a definição das ações do PB. Significativamente, a articulação entre as prioridades para o ensino superior e a política europeia de investigação evidenciam o papel central que é atribuído ao conhecimento e aos centros de produção de ciência e tecnologia na afirmação da Europa no contexto mundial, mudando *a ênfase e os pressupostos do contributo das universidades para a "competitividade europeia", uma agenda muito diferente* (Dale, 2008: 31). Por outro lado, como afirma Keeling, *ao articular estas múltiplas vertentes políticas, a Comissão confirmou o ensino superior como uma área chave de operação para a UE* (Keeling, 2006: 216).

O papel da CE como ator chave no desenvolvimento do PB não foi reconhecido de imediato mas rapidamente se veio a impor. A CE, não só não foi convidada em 1998 para a Conferência da Sorbonne, percursora da Declaração de Bolonha, como no encontro de Bolonha, embora presente, não conseguiu aprovar a sua proposta de que a cooperação tivesse lugar no quadro de trabalho da UE (Croché, 2009). O facto de que o PB *foi impulsionado como um processo fora da UE e da sua estrutura institucional* (Gornitzka, 2010: 539), e de que a *marca de fábrica* do PB (Muller & Ravinet, 2008: 656) foi a promoção do EEES como estratégia de *resistência à UE* (*ibidem*) parece no entanto ter sido vital. Como realça Pechar, *se a Comissão tivesse convidado os estados membros da União Europeia para assinar a mesma declaração em Bruxelas, os ministros nacionais de educação teriam tido acaloradas discussões para encontrar*

maneira de rejeitar essa interferência na esfera da sua soberania (Pechar, 2007: 112).

Apesar desta afirmação de soberanias nacionais e da rejeição inicial da participação da CE, na Cimeira de Praga, em 2001, esta acabará por se impor como membro de pleno direito na estrutura de coordenação, o BFUG, porque os países *consideraram que as ações que ela realizou entre 1998 e 2001 fizeram avançar as suas reformas* (Croché, 2008: 17). Esta condição será confirmada na Cimeira de Berlim, em 2003, quando passa a integrar um Conselho (*Board*) cuja missão é supervisionar o trabalho entre as reuniões do BFUG. É assim aceite como macroator incontornável do PB, não só pela sua experiência em programas transversais anteriores, como o Erasmus, e pela sua matriz técnica, mas também pela sua capacidade de proporcionar financiamentos (Amaral, 2009; Croché, 2009).

Entretanto, outros acontecimentos e ações ocorrem no seio da UE, a par do PB, *uma oportunidade caída do céu para a Comunidade alargar a sua influência* (Amaral, 2009: 27), que levam ao reforço do papel da CE. Em primeiro lugar, a Estratégia de Lisboa, *uma segunda oportunidade caída do céu* (Amaral, 2009: 28), da qual decorreu em 2002 o Programa de Trabalho *Educação e Formação 2010*. Este programa, que institui o quadro de referência para as políticas de educação e formação dos Estados-Membros da UE, tendo em vista tornar os sistemas de educação e formação da Europa uma referência mundial, inclui o funcionamento de um conjunto de *clusters* permanentes, com base em temáticas específicas, bem como uma monitorização a partir do denominado *Método Aberto de Coordenação*, apoiado em indicadores, *benchmarks* e boas práticas. Um outro processo, o denominado Processo de Bruges/Copenhaga, integra o ensino superior na estratégia de aprendizagem ao longo da vida. Em 2008 o Conselho Europeu ratifica o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida, compatível com o Quadro de Qualificações para o EEES. No mesmo ano é formalmente criado o "European Quality Assurance Register". Por sua vez, a CE, no contexto do Conselho Europeu da Primavera de 2003, elaborou o documento "O papel das universidades na Europa do conhecimento", em que define explicitamente um novo papel para as universidades, ligado à investigação e à inovação, ao serviço da competitividade económica (COM/2003/0058 final). Em 2005 a CE aprofunda este caminho, na Comunicação "Mobilizar os recursos intelectuais da Europa" (COM(2005) 152 final) e em 2007 cria o Conselho Europeu de Investigação. Em 2008 é lançado o Processo de Ljubljana, relativo ao desenvolvimento do Espaço Europeu de Investigação, e entra em funcionamento o Instituto Europeu da Inovação e da Tecnologia.

O facto de todos estes acontecimentos e processos serem parcialmente partilhados pelos mesmos atores, propicia mútuas influências e facilita a tomada de decisões. Além disso, até por ser a entidade financiadora dos relatórios e estudos de acompanhamento, quer do BFUG quer dos consultores, a CE acabou por se tornar *até o motor do processo, constituindo o PB uma parte integral do seu programa de trabalho global* (Martens *et al*, 2004: 17). Watson sugere mesmo que o PB é usado pela UE como uma espécie de *Cavalo de Troia*, ou seja, *logo que alcançamos um certo resultado no âmbito do Processo de Bolonha, a Comissão surge com um projeto ou proposta semelhante mas de maior alcance, tendente a harmonizar regras* (Watson, 2009: 423). Desta forma se vai concretizando a criação de um instância de governação supranacional que inclui educação, ensino superior e economia:

> *A Estratégia de Lisboa colocou a política da investigação e do ensino superior no centro do projeto de integração europeia como uma das respostas da Europa aos desafios da economia global baseada no conhecimento e possibilitou a criação de instâncias de governação*. (Gornitzka, 2010: 544-45).

A consequência é, segundo S. Croché, que,

> *de iniciativa desprovida de qualquer quadro institucional, apenas relativa ao ensino superior, a CE transformou o projeto de harmonização da arquitetura do ensino superior europeu elaborado por Allègre e os seus aliados em projeto de europeização do ensino superior*. (Croché, 2009: 19).

Esta instância de governação supranacional, como já referido, congrega múltiplos atores, que acionam redes temáticas e interesses setoriais, e desenvolve-se através de novos instrumentos políticos (Lascoumes & Galès, 2004), tais como, indicadores, *benchmarking*, boas práticas, avaliação ou *emulação competitiva* (Neave & Amaral, 2008). O mecanismo de coordenação e acompanhamento foi sendo progressivamente mais sofisticado, *a cooperação flexível de 1999, baseada em participação voluntária, evoluíu lentamente para um sistema de coordenação monitorizada* (Ravinet, 2008: 365), sobretudo através da introdução dos *scorecards* a partir de 2005, apresentados com base nos relatórios nacionais e também a partir dos relatórios da rede EURYDICE e outras contribuições, por exemplo, da EUA e ESIB/ESU.

A rapidez e até a naturalidade com que isto aconteceu resulta de uma nova visão do mundo ou novo *RGS* (Jobert & Muller, 1987), ou seja, da perceção de inevitabilidade do Processo, decorrente de um referencial global europeu de economia baseada no conhecimento, como vantagem competitiva num mundo globalizado, e, seguindo o pensamento de Muller, da instauração de *uma uma nova hierarquia entre os atores* que permitiu à CE *fazer aceitar a sua liderança no seio do sistema e o seu lugar central no processo político* (Muller, 1990: 60). De acordo com Ravinet,

> *a visão do Processo de Bolonha faz parte do paradigma prevalecente de economia e sociedade do conhecimento. Isto mostra-nos a forma como o Processo de Bolonha é compreendido e legitimado junto dos intervenientes, o que torna aceitáveis as crescentes obrigações*. (Ravinet, 2008: 365).

Além do mais, esse referencial permitiu aos governos fazer do Processo uma *alavanca para justificar reformas nacionais* (*ibidem*).

3. Fóruns e atores: uma análise preliminar

Nesta última secção apresentamos e discutimos os resultados preliminares da primeira fase da pesquisa que tem como objetivo identificar os fóruns e os atores que de 2000 a 2010 foram, respetivamente, palco e desenvolveram interpretações e orientações para a ação pública com vista à reorganização do ensino superior em Portugal.

A pesquisa utilizou uma técnica do tipo *snowball* (Babbie, 2001) e percorreu os seguintes passos:

1. Mapeamento do conjunto de iniciativas legislativas nacionais, registos de intervenções e debates em fóruns políticos, científicos, profissionais, e das publicações de atores individuais ou coletivos sobre a matéria em análise. Foi usada a internet, através do motor de busca Google com as palavras Processo

de Bolonha, com início nos sítios oficiais dos Ministérios da Tutela e DGES. Uns documentos conduziram a outros quando, por exemplo, mencionavam despachos e outros documentos ou surgiam associados a Pareceres e outros documentos de reflexão. Este processo permitiu localizar:

   a. Documentos oficiais
      i. Da tutela (legislação, projetos de lei, nomeações de grupos ou pessoas, orientações de ação);
      ii. Documentos de cariz político (pareceres, reflexões, críticas, reações) de estruturas ligadas ao Ministério;
   b. Intervenções e publicações de autores, do meio académico ou político.

2. Organização dos documentos em função dos respetivos autores. Até agora, foram identificados os seguintes atores coletivos, para além de alguns atores individuais:
   a. Ministério da Tutela
   b. Conselho Nacional de Educação (CNE)
   c. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP)
   d. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP)
   e. Estruturas responsáveis pela avaliação no ensino superior: Agência de Avaliação e Accreditação do Ensino Superior (A3ES); Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES); Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (ADISPOR); Fundação das Universidades Portuguesas (FUP)
   f. Grupo Nacional de Peritos de Bolonha (GNPB)

3. Atendendo a que os atores coletivos correspondem a órgãos colegiais, seguiu-se a identificação dos responsáveis máximos de cada um, no período em análise, e pesquisa dos seus CV.

4. A análise dos CV destes responsáveis, bem como dos atores individuais, focou a participação em cargos políticos e académicos, a formação académica e a participação em atividades internacionais.

5. Por ter sido detetado que muitos destes atores tinham ocupado cargos em vários órgãos, em épocas diferentes, construíu-se, para estes, uma tabela com a identificação dos seguintes cargos/funções:
   a. Deputado da Assembleia da República ou do Parlamento Europeu
   b. Ministro, Secretário de Estado, Diretor Geral, de Serviços ou equivalente; chefe de gabinete, assessor ou consultor; coordenador ou membro de Grupo de Missão
   c. Presidente ou Conselheiro do CNE
   d. Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor, Presidente do CRUP
   e. Presidente de Instituto Politécnico, Presidente do CCISP
   f. Presidente ou membro de: CNAVES/ FUP/ ADISPOR/A3ES

A análise dos dados permitiu-nos identificar um grupo de 20 atores que partilham um conjunto de características e experiências, das quais se realça o seguinte:

1. Estão quase todos vinculados a universidades;

2. Provêem quase todos das áreas das ciências exatas e engenharias, áreas chave para o desenvolvimento da sociedade atual baseada no conhecimento tecnológico;
3. Têm carreiras internacionais, com participação em grandes organizações, em que se constroem realidades e visões do mundo e em que se fabricam novos instrumentos de regulação política, como a OCDE, a ENQA, o Conselho da Europa, a UNESCO, pelo que podem ser considerados *experts*;
4. Muitos, além de terem ocupado cargos académicos, ocuparam ainda em outras alturas cargos políticos, o que faz deles pares em ambos os contextos.

O preenchimento da tabela permitiu destacar quatro atores que, pela diversidade de cargos políticos e académicos ocupados, serão objeto de análise mais profunda, nomeadamente através do recurso a entrevistas.

O tipo de perfil *expert*, bem como a multiplicidade e alternância de cargos em órgãos políticos e académicos que os atores analisados apresentam, facilitam a horizontalidade de relações e o diálogo quer com a tutela quer com os seus pares, o que os coloca como potenciais *mediadores* (Muller & Jobert, 1987). Esta condição, que iremos procurar confirmar pela análise de conteúdo dos documentos que constituem o corpus documental e pelas entrevistas, poderá não ter sido alheia ao sucesso formal da primeira fase da implementação do Processo de Bolonha em Portugal: adoção de um novo sistema de graus e do Suplemento ao Diploma; adoção do ECTS; aprovação do Quadro Nacional de Qualificações alinhado com o Quadro Europeu; implementação de uma agência de avaliação e acreditação alinhada com os referenciais europeus da ENQA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, A. (2009, January). *Recent trends in European Higher Education*. Paper presented at the International Symposium Reforms and Consequences in Higher Education, Tokyo. http://www.a3es.pt/sites/default/files/9.%20Tokyio%20seminar .pdf

Antunes, F. (2005). Reconfigurações do Estado e da educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, *5*(5), 37-62.

Babbie, E. (2001). *The practice of social research* (9th ed.). Belmont, CA, USA: Wadsworth/Thomson Learning.

Commaille, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravient (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 413-21). Paris, France: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

CHEPS, INCHER, ECOTEC (2010). *The Bologna Process Independent Assessment. The First Decade of Working on the European Higher Education Area*. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/IndependentAssessment_executive_summary_overview_conclusions.pdf

Croché, S. (2008). How and Why the European Commission Has Acquired the Right to Vote in a Europeanization Process in a Field of National Competency. *European Education*, *40*(1), 8–19.

Croché, S. (2009). Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles: le cas du processus de Bologne. *Éducation Societés*, *24*(2), 11-27.

Dale, R. (2008). Changing Meanings of "the Europe of Knowledge" and "Modernizing the University," from Bologna to the "New Lisbon". *European Education*, *39*(4), 27–42.

Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educ. Soc.*, *30*(109), 959-985. http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a03.pdf

European Union, European Commission. (2003), *The role of the universities in the Europe of knowledge* (COM(2003) 58 final). http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_en.htm

European Union, European Commission. (2005), *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy* (COM(2005) 152 final). http://aei.pitt.edu/42884/1/com2005_0152.pdf

European University Association. (2003), *Graz Declaration 2003: Forward from Berlin: the Role of the Universities*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/EUA_Graz_eng.pdf

European University Association. (2005), *Strong universities for a strong Europe Glasgow Declaration*. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf

Gornitzka, A. (2010). Bologna in Context: a horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge. *European Journal of Education*, *45*(4), 535-548.

Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, *42*(2), 219-234.

Jobert, B. (2004). Une approche dialectique des politiques publiques: l'héritage de l'État en action. *Pôle Sud*, *21*(2), 43-54.

Jobert, B. & Muller, P. (1987). *L´état en action : politiques publiques et corporatismes*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41, 203–223.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Le Galès (Eds.), *Gouverner par les Instruments*. Paris, France: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, pp. 11‑44.

Muller, P. (1990). *Les Politiques Publiques.* Paris, France: Presses Universitaires de France.

Muller, P. (1995). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. In A. Faure, G. Pollet & P. Warin, (Ed.), *La Construction du Sens dans les Politiques Publiques* (pp. 153-179). Paris, France: L'Harmattan.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, *50*(2), 189-207.

Muller, P. (2004). L´état en action revisité. *Pôle Sud*, *21*(2), 31-42.

Martens, K., Balzer, C., Sackmann, R. & Weymann, A. (2004). Comparing Governance of International Organisations – The EU, the OECD and Educational Policy (TranState Working Papers 7). http://www.sfb597.uni-bremen.de/homepages/martens/arbeitspapierBeschreibung.php?ID=8&SPRACHE=de&USER=martens

Muller, P. & Ravinet, P. (2008). Construire l´Europe en resistant à l´UE ? Le cas du Processus de Bologne. *Revue international de politique comparée*, *15*(4),653-665.

Neave, G. & Amaral, A. (2008). On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, 1/2, 40–62.

Pechar. H. (2007). "The Bologna Process" A European Response to Global Competition in Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education /Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *37*(3), 109-125.

Ravinet, P. (2004). Fenêtre d'opportunité. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 217-225). Paris, France: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Ravinet, P. (2008). From Voluntary Participation to Monitored Coordination: why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, *43*(3), 353-367.

Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé? La formulation de la vision de l' Espace Européen de l' Enseignment Supérieur en 1998. *Éducation et Sociétés*, 24, 29-44.

Robertson, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação, 14*(42), 407-422.

Surel Y. (2004). Approches cognitives. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 78-86). Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels, Belgium: European University Association.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review,10*(1), 93-106.

Terry, L.S. (2008). The Bologna Process and its impact in Europe: it´s so much more than degree changes. *Vanderbiljournal of Transnational Law*, *41*(107), 107-228. http://www.vanderbilt.edu/jotl/manage/wp-content/uploads/Terry-after-author-revisions-correct-final.pdf

Watson, P. (2009). Regional themes and global means in supra-national higher education policy. *High Educ*, 58, 419–438.

Wächter, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, *39*(3), 265-273.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

ETNICIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Maria Alice Rezende Gonçalves

Departamento de Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil,

e-mail: marialicerezende@uol.com.br

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apontar para o surgimento de uma nova etnicidade a partir da adoção das ações afirmativas nas instituições de ensino superior brasileiras. Nos anos 2000, uma série de experimentos adotaram cotas no exame vestibular a fim de possibilitar o acesso de negros ao ensino superior brasileiro. Podemos afirmar que essas políticas são responsáveis pela introdução de um novo modelo de acesso ao ensino superior e promovem a emergência de uma nova etnicidade negra. Esses experimentos combinam vários fatores, tais como: cor/raça, renda, região e origem escolar na seleção dos candidatos.

Palavras-chave: etnicidade, políticas públicas e desigualdade racial

As recentes mudanças no processo seletivo para o ingresso no ensino superior nos levam a questionar os caminhos percorridos pela sociedade brasileira em direção à democratização do acesso ao ensino superior. Próxima em alguns pontos e distante em outros do modelo racializado de inclusão americano (políticas de ação afirmativa) e do modelo francês (políticas de discriminação positiva ou de mobilidade social), a sociedade brasileira vem desenhando seu próprio modelo de inclusão de setores sub-representados no ensino superior, adaptado às especificidades de nossa nação e à composição de nossa população. Este artigo tem como objetivo comentar as políticas inclusivas que visam incluir negros no ensino superior, destacando o fenômeno da emergência de uma nova etinicidade a partir da adoção de tais políticas nas instituições de ensino superior brasileiras.

Diferentemente da experiência americana pela garantia dos direitos civis para negros, as políticas racializadas brasileiras dos anos 2000 surgem num contexto diferente, marcado pela valorização da diversidade, ou seja, a afirmação da cor/raça é vista como um fator positivo em direção à garantia da igualdade nas instituições nacionais. A cor/raça dos indivíduos é afirmada em substituição a seu apagamento ou esquecimento. A busca da igualdade pressupõe a inclusão de todo cidadão afirmando a diferença como a identidade de raça/cor. Assim, surgem vários programas nas universidades públicas que adotam modalidades diversas, como as quotas raciais, o sistema de reserva de vagas ou os bônus. O negro institui-se nesse cenário como o novo beneficiário de políticas inclusivas. Cabe esclarecer que todos os experimentos entendem como negros a soma de duas categorias presentes no sistema de raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): preto e pardo.

Nota-se que o público-alvo das políticas sociais no Brasil tem se alterado substancialmente desde a primeira década do século XXI. As ações governamentais deste início de século têm se caracterizado pela busca da democratização do acesso às várias instâncias da sociedade, por meio da adoção de medidas inclusivas para grupos excluídos, como negros, ciganos, indígenas, deficientes etc. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), secretaria federal criada com o propósito de promover a igualdade racial, é um bom exemplo dessa mudança de foco. O

surgimento dessa secretaria estimulou a criação de órgãos similares em vários estados e municípios da federação.

Passados cerca de 120 anos após a abolição da escravatura, observamos mudanças na composição racial brasileira. Em 2007, a população negra superou a população branca. Como sabemos, raça/cor é construção social e tem explicado o lugar que as pessoas ocupam na sociedade. Nada garante que esse modo de construir a identidade de uma pessoa seja permanente ao longo do tempo. Ela varia conforme as concepções ideológicas, políticas e vivências particulares de uma pessoa. Do ponto de vista da sociedade, a forma como cada identidade racial é construída implica adesão ou não a ela. Assim, mudanças positivas se refletem na adesão a determinada identidade. Soares (2008: 120) aponta para uma interpretação possível para o fenômeno: para ele, a partir do início dos anos 2000, em função de mudanças políticas e sociais, as pessoas têm menos temor de assumir a identidade negra. Acrescenta que essa mudança é um processo surpreendentemente linear e ainda não terminou. Em 2010, o censo do IBGE constatou que a população preta e parda já é mais da metade da população brasileira.

A série de experimentos adotados por programas das instituições de ensino superior são popularmente chamadas de "ações afirmativas", devido a semelhanças, no que diz respeito ao público-alvo, com experimentos americanos dos anos 1960. Em geral, essas medidas se justificam por promoverem, no sentido lato, a diversidade e, no sentido estrito, a inclusão de grupos historicamente excluídos. Nosso modelo de inclusão de negros vem se desenhando como híbrido por combinar vários fatores, tais como cor/raça, renda, região e origem escolar. Diverso, graças à autonomia universitária, tem fomentado a implantação de experimentos diferenciados, contribuindo para o aumento do alunado negro nas instituições de ensino superior. Assim, o negro se institui como beneficiário de políticas públicas. Próximo em alguns pontos e distante em outros dos modelos clássicos: o americano sensível à raça, e o francês daltônico e universalista (*color blindness*). O modelo brasileiro firma-se com suas especificidades, adaptado a nossa nação e à composição de nosso povo. Observa-se que os anos 2000 têm muito a dizer sobre os experimentos de inclusão de negros no ensino superior brasileiro.

As ações afirmativas no sistema de ensino norte-americano se fundaram na introdução de normas de admissão sensíveis à raça dos indivíduos. Esta questão foi de enorme importância para um país que reconheceu haver uma linha divisória de cor que separava brancos dos não brancos. Nesse sentido, a democratização da sociedade norte-americana implicava a eliminação das diferenças de oportunidade associadas à raça. Como já foi dito, as políticas de admissão sensíveis à raça não foram absorvidas sem polêmica. Atualmente, observa-se um afastamento desse modelo racializado, considerado clássico para a promoção da inclusão das minorias étnico-raciais na sociedade norte-americana.

A França, país conhecido pela defesa das políticas universalistas baseadas nos princípios cunhados pela Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade –, enfrenta nos dias atuais problemas ligados à inclusão de migrantes de origem variada: a sociedade revela a cor e a origem dos franceses. Preocupados em combater as discriminações, além das sociais, emergem políticas de discriminação positiva que repudiam quaisquer sistemas de classificação e de origem dos beneficiários elegendo outras categorias, permitindo assim que as discriminações sejam corrigidas.

A nação francesa foi erigida com base na ideia de Estado republicano nascida no Iluminismo. Segundo Semprini (1999), o modelo de integração tradicional entrou em

crise porque não garantiu a igualdade real a todos no interior do espaço público. As falhas nesse processo têm contribuído para a produção de minorias que hoje reclamam um reconhecimento ou que manifestam uma tendência ao entrincheiramento comunitário.

Os experimentos brasileiros, que estamos considerando formadores de um modelo de inclusão no ensino superior nacional, visa contemplar os grupos sub-representados no ensino superior. Apesar de popularmente conhecidos como "ação afirmativa", apresentam particularidades que os afastam dos dois modelos paradigmáticos citados. Nosso modelo remete às formas de a sociedade brasileira conceber a formação de seu povo e ao sistema de classificação de raça/cor baseado na marca. Segundo Nogueira (1998), em nosso sistema de classificação de cor, é a aparência e não a origem que define a cor ou raça do indivíduo. A classificação racial brasileira é cromática, ou seja, baseada no fenótipo e não na origem, e isso confere ao mestiço uma posição diferente daquelas assumidas nos sistemas de classificação bipolares.

Dependendo do grau de mestiçagem, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou fronteira de cor e se classificar ou ser classificado nas categorias mais claras. A possibilidade de fuga de assunção da identidade negra cria identidades e situações ambíguas, fundamentadas na crença de que somos misturados na origem.[1]

Teixeira; Beltrão e Sugahara (2013), em *Além do preconceito de marca e de origem: motivação política como critério emergente para a classificação racial,* observam que existe consenso entre os pesquisadores, de que o preconceito seria predominante de marca, por oposição a um preconceito predominantemente de origem, como nos Estados Unidos. Os autores ponderam que nosso sistema de classificação de raça/cor da população brasileira se limita às cinco categorias ofertadas pelas pesquisas do IBGE – preto, branco, pardo, amarelo e indígena –, afirmando que o sistema de raça/cor é mais complexo.

Podemos considerar mais de um quesito nos levantamentos estatísticos para classificar a população. Para tal, esses autores consideraram critérios como marca (traços físicos e cor da pela); origem (cultura/tradição, origem familiar e origem socioeconômica/classe social); e critérios políticos-ideológicos. Acrescentam ainda que a classificação de cor ou raça envolve um processo complexo em que uma só dimensão não consegue fornecer uma definição adequada do seu significado, o que é mais verdadeiro quando se especula sobre os "outros". Tais observações são úteis para pensarmos a construção de uma nova etnicidade negra a partir da participação nos experimentos de ação afirmativa, ou seja, como as políticas racializadas vêm contribuindo para a construção e/ou fortalecimento dos critérios político-ideológicos na adesão à identidade negra. Os pesquisadores notaram que, ao informar sobre o outro, os critérios de marca dominam; e ao informar sua própria cor ou raça, os entrevistados fazem uso de um maior número de critérios.

[1] Oliveira (1974) aponta as diferentes posições ocupadas pelo mulato alçapão (*mulatto scape hatch*), uma pessoa intermediária com status também intermediário no Brasil e nos Estados Unidos. Para ele, o mulato racial existiu e existe tanto no Brasil como nos Estados Unidos, mas o mulato social existe apenas no Brasil. Não é a tão alegada propensão do brasileiro pela miscigenação que explicaria a existência do mulato brasileiro, mas sim o lugar social que se atribui a esta mistura, e é aqui que se deve buscar a razão desta classificação. Acrescenta ainda que foi por meio da palavra "negro" que os movimentos sociais da década de 1920 em São Paulo buscaram congregar os descendentes de africanos, numa tentativa de arregimentação que os afastasse do esvaziamento fenotípico – o mulato – socialmente mais predisposto a beneficiar-se das manifestações de hierarquização econômico-social dos grupos.

Os opositores das ações afirmativas argumentam que as políticas sensíveis à raça/cor podem inventar grupos, criar divisões, reviver a noção de raça e estimular o confronto. Entretanto, partidários e opositores das ações afirmativas concordam que a discriminação e o racismo existem na sociedade brasileira. O enfrentamento de opiniões opostas alimenta o debate sobre as ações afirmativas como geradoras da democratização da nação ou de sua divisão num mosaico de grupos étnico-raciais.

Diferentemente do universalismo abstrato que proclama a igualdade de todos os cidadãos sem distinção de origem, raça, região, religião, gênero etc., a perspectiva da diversidade proclama o respeito à diferença, adotando a perspectiva de valorização e coexistência de identidades e de grupos num mesmo espaço social. Hoje, a questão da diversidade se impõe como necessária à promoção da igualdade. Ao contrário dos movimentos dos direitos civis que propagavam o apagamento das diferenças, as políticas da diversidade colocam a cor/raça num lugar importante. Em lugar de apagar as diferenças, as políticas da diversidade as institucionalizam. Para as organizações que aderem a tais políticas, o interesse reside em prestigiar os grupos excluídos.

Dentro do conjunto de medidas que afetam a composição da população que tem acesso ao ensino superior e contribui direta ou indiretamente para o acesso de negros, destacamos os seguintes programas governamentais de inclusão: Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a emergência de novos cursos de graduação, novas modalidades de ensino e de metodologias como os colleges[2] e o ensino à distância, criados para ampliar o número de vagas e promover a inclusão dos grupos sub-representados no ensino superior. Além dessas mudanças, o recente reconhecimento da constitucionalidade das ações afirmativas para negros pelo Supremo Tribunal Federal (2012) provocará mudanças substanciais no acesso e na composição do alunado das universidades federais brasileiras. Essas instituições destinaram parte de suas vagas a grupos até então sub-representados no ensino superior.

As universidades públicas federais, estaduais e privadas buscam alternativas ao modelo tradicional de seleção adotando modelos diferenciados e adequados às especificidades regionais, tais como: o aproveitamento da avaliação realizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a adoção de reserva de vagas para os setores sub-representados no ensino superior. O Governo Federal busca ampliar as vagas nas universidades federais e privadas por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudos no ensino superior privado; pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que cria novos cursos e amplia as vagas no ensino superior federal; pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que introduz a metodologia de ensino à distância para os cursos de graduação, alcançando um alunado até então distante territorial e fisicamente das universidades; e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que financia os cursos presenciais de graduação em instituições privadas e utiliza as notas do Enem para o ingresso nas instituições de ensino a ele associadas.

Cabe introduzir nesse conjunto de iniciativas a proposta do Plano Nacional da Educação (PNE), que aguarda aprovação. Em uma de suas metas, propõe a criação de políticas que facilitem às minorias vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar

[2] Os *colleges* são faculdades de cursos de curta duração voltados para a capacitação profissional rápida de seus alunos ou levar à obtenção do grau de licenciado ou bacharel.

anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

As mudanças prosseguem. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal considerou constitucionais as cotas raciais. Hoje, são mais de 100 instituições públicas de ensino superior possuidoras de formas de ingresso para grupos sub-representados, iniciadas de maneira assistemática e que se difundiram por todo o país. No mesmo ano, a Lei n°. 12.711, regulada pelo Decreto n°. 7.824, previu 50% das vagas reservadas e subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE, segundo o Ministério da Educação.

Em 2013, surgiu uma nova proposta de inserção de grupos sub-representados, os *colleges*. No Estado da Bahia, já foram implantados os chamados "bacharelados interdisciplinares" (BIs) em ciências e tecnologias, artes, saúde e humanidades, um modelo de ciclos adotado pela Universidade Federal da Bahia. Após o primeiro ciclo, os estudantes ganham um diploma, mas também podem prosseguir seus estudos nos diferentes modelos de formação profissional. No caso dos colégios universitários (Cunis), os alunos terão formação geral única por um ano e meio, quando receberão uma certificação. Após esse período, quem tiver interesse em conseguir o diploma BI deverá continuar seus estudos por mais um ano e meio.

Proposta similar foi formulada pelas universidades estaduais paulistas, por meio do Programa de Inclusão por Mérito no Ensino Superior Público (Pimesp). O programa destina-se aos oriundos da rede pública e pretende criar os institutos comunitários de ensino superior (ICES), onde os alunos terão aulas de todas as disciplinas, sem divisão por áreas. E, posteriormente, dependendo do seu rendimento, poderão ingressar ao fim do primeiro ano nos cursos oferecidos pelas faculdades tecnológicas (Fatecs) ou, ao final do segundo ano, também dependendo do rendimento, poderão ingressar nos cursos das universidades estaduais paulistas. Ao final do segundo ano, o aluno poderá considerar terminada sua formação. As duas propostas utilizarão a metodologia do ensino à distância.

Desde a reforma de 1968, não assistíamos a tantas mudanças no acesso ao ensino superior brasileiro. De um lado, estão medidas que buscam a diversidade da composição dos beneficiários, as ações afirmativas. De outro, aquelas que consideramos um prolongamento das medidas efetuadas pela reforma de 1968 de ampliação do número de vagas. As primeiras se alicerçam na autonomia universitária prevista na Constituição de 1988 e dão origem a programas de inclusão que variam conforme a instituição de ensino que os propõem. As de segundo tipo buscam promover a democratização do ensino por meio da expansão do número de vagas no ensino superior. Em ambos os casos, as formas de ingresso são variadas: vagas reservadas, cotas, bônus ou o aproveitamento da pontuação obtida no exame nacional do ensino médio (Enem).

São iniciativas diversas que introduziram mudanças na oferta de vagas, no perfil dos beneficiários e nas formas de acesso e modalidade dos cursos superiores de graduação. Nesse contexto, o exame vestibular tradicional é apontado como uma via de acesso antidemocrática, por não oferecer oportunidades iguais para todos, mantendo o ensino superior elitista, reservado somente para os setores de classe mais favorecidas. Todavia, essas mudanças não têm ocorrido sem críticas severas, em especial aos

programas com corte racial. As ações afirmativas para negros têm provocado um intenso debate que envolve o meio acadêmico, o Judiciário, a mídia, os movimentos sociais e o senso comum – enfim, toda a sociedade brasileira tem alguma coisa a dizer sobre o tema.

Preocupadas com a diversidade de seu público-alvo, essas mudanças dão origem a um alunado diferenciado do tradicional. Esses "novos beneficiários" ingressam nas universidades a partir de critérios étnico-raciais, sociais, territoriais ou culturais, colocando em discussão o significado do princípio da igualdade e do mérito. Será que uma sociedade democrática liberal deve respeitar os particularismos étnico-raciais em detrimento do social? A identidade nacional brasileira construída a partir da ideia de miscigenação e da negação dos particularismos está ameaçada? Os pressupostos da igualdade de oportunidades e da ausência de quaisquer outras formas de distinção estão garantidos quando adotamos políticas sensíveis à raça? Os interesses particularistas são compatíveis com o interesse nacional? Com a adoção de uma visão multicultural do país a partir da emergência de particularismos, da denúncia das desigualdades sociais e raciais e do questionamento da unidade de nossa identidade, surge um novo paradigma que ressalta a diferença? As políticas de ação afirmativa estão criando novas identidades com base nos critérios político-ideológicos? A resposta a essas questões nos ajudam a desenhar o novo modelo de acesso ao ensino superior.

O "multiculturalismo à brasileira", ao afirmar os direitos civis de negros e indígenas, subverte o mito fundador da nação alicerçado na mestiçagem. Traços culturais dos grupos étnico-raciais autóctones são adicionados a traços contemporâneos, dando origem aos atuais grupos étnico-raciais com etnicidades próprias construídas na contemporaneidade. Criam-se, desse modo, as "novas etnicidades" sem que haja o abandono da identidade nacional brasileira. Para os negros brasileiros, a origem africana é um dos marcadores relevantes na construção de sua identidade e para a organização do grupo e inscrição de suas demandas na arena política. O passado vinculado à escravidão de africanos no novo mundo, as condições de pobreza, discriminação e racismo contemporâneos e a desigualdade de oportunidades são consideradas condições sociais que colocam a maioria dos negros na condição de subalternidade.

As novas etnicidades, portanto, conectam o passado ao presente, tendo como função instrumentalizar esses grupos emergentes na esfera pública. O fenômeno da etnicidade tem significado social e está mais ligado ao sentimento, à cultura, à socialização e aos interesses políticos de um grupo étnico. Não há nada de nato na etnicidade; é um fenômeno puramente social (GEERTZ, 1963; GLAZER; MOYNIHAN, 1963). Segundo Weber (1991), os grupos étnico-raciais são grupos de interesse; uma comunidade étnica é um grupo humano que, em virtude de semelhanças no habitus externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutre uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a prorrogação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. Toda comunidade étnica é um constructo político, forma de organização política eficiente por meio da qual se faz a resistência ou se conquistam espaços políticos. São os interesses coletivos que estimulam a construção do pertencimento: a crença na origem comum, o sentimento de pertencimento, a cultura, a identidade e a etnicidade.

O mesmo autor (2004), em *Relações comunitárias étnicas,* considera uma das características definidoras dos grupos étnicos contemporâneos seu caráter político, o que nos leva a concluir que a construção dos negros como grupos étnico-raciais, ou seja, como grupos de interesse, é uma questão política. Nota-se, entretanto, que a posição

social desses é atravessada pela posição de classe. A maioria negra brasileira está em situação de pobreza. Essa associação cria a ilusão de que, solucionada a questão social, resolveremos a questão racial. No entanto, há que se problematizar essas duas questões que se imbricam, mas não se identificam, devido aos processos de inclusão/exclusão explicados pelo passado (escravidão), associado aos processos contemporâneos produtores de desigualdades que alimentam o retrato atual da sociedade brasileira, no qual a raça está associada à pobreza.

Observa-se que o fenômeno da etnicidade é útil para a definição dos grupos étnico-raciais nas modernas sociedades de classe atravessadas pelas linhas de cor que separam brancos e negros, posicionado, assim, os negros em situação de desvantagem social. Nota-se que em tais sociedades os grupos étnico-raciais se unem por laços de interesse, compartilham um passado, constroem e reconstroem suas culturas e propõem uma nova ordem social que garanta plenos direitos à cidadania. Neste sentido, é possível considerar os experimentos de ação afirmativa como formadores da etnicidade afro-brasileira. Os afro-brasileiros, como formadores de um grupo étnico-racial, disputam a garantia dos direitos civis e se organizam como grupos de interesse a partir da constatação de que sua maioria compartilha a mesma situação social e racial, uma história e uma socialização.

No ensino superior, essas novas etnicidades geram um "novo alunado", beneficiário dos programas de ação afirmativa. Estes, em geral, oriundos de famílias de baixa renda e do ensino público, ainda não são numericamente bastantes para concluirmos que o ensino superior brasileiro é democrático. Segundo dados divulgados pelas universidades que os acolhem, não há diferença de desempenho entre os alunos cotistas e os demais. Outro dado importante é que os programas de ação afirmativa motivaram as IESs a implantarem ou ampliarem os programas de assistência ao estudante, fornecendo suporte financeiro e material para os cotistas: transporte, moradia estudantil e bolsas de estudo, medidas necessárias à permanência desses.

No entanto, o formato atual requer ajustes, apesar das conquistas visíveis na primeira década do século XXI. Mudamos, mas ainda não temos o ensino superior que queremos. É preciso acompanhar e avaliar esses experimentos, a fim de criar mecanismos mais amplos e ágeis de inclusão dos setores sub-representados no ensino superior brasileiro.

Segundo Gonçalves (2010), em geral os ingressantes percebiam sua cor/raça como variando do claro ao escuro, com múltiplos critérios para definição de sua própria cor, considerando-se origem e marca. Todos os ingressantes têm consciência de sua cor/raça (consciência em si), mas não necessariamente se percebem a partir de um modelo bipolar de classificação. Poucos, salvo aqueles que são ativistas, têm a identidade racial consolidada, ou seja, consciência de que a raça é um marcador produtor de desigualdades raciais e sociais, de preconceitos e discriminações. Nas instituições, a identidade racial é compartilhada com outros estudantes na mesma situação racial e social. A candidatura às vagas reservadas e posteriormente o contato com a vida universitária os colocam frente à classificação racial dual – brancos e negros.

Ao ingressarem, os critérios de marca são frequentemente mais utilizados para pensar o "outro". No que diz respeito a sua própria identidade, a questão da origem se mistura ao ideal da mestiçagem. É nas experiências educativas e de sociabilidade proporcionadas pela vida universitária que o novo alunado constrói sua identidade negra

com base nos critérios político-ideológicos. Consideramos que a etnicidade tem papel importante na consolidação e construção dessas novas identidades étnico-raciais.

Hoje são mais de uma centena de instituições de ensino superior com algum tipo de programa de inclusão de grupos sub-representados nesse nível de ensino. Podemos concluir que as políticas promotoras da diversidade são responsáveis pela introdução de um novo modelo de acesso ao ensino superior e promovem a emergência de uma nova etnicidade negra.

Referências

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (2009) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: Ipea.

DAMATTA, R. (1988) Brasil & EUA; as lições do número três. In: SACHS, V. et al (Org.). *Brasil & EUA*: religião e identidade nacional. Rio de Janeiro: Graal.

DELHAY, C. (2006)*Promotion Zep des Quatiers à Sciences Po*. Paris: Hachette Littératures.

GEERTZ, C. (1963) The Integrative Revolution. In: _____. (Ed.). *Old Societies and New States*. New York: Free Press.

GLAZER, N.; MOYNIHAN, D. P.(1975) Introduction. In: _____. *Ethnicity*: theory and experience. New York: Harvard University Press.

GONÇALVES, M. A. R. (2010)A importância do sistema de reserva de vagas na UERJ na construção de identidades negras. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. (Org.). *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet.

HALL, S. (2003) *Da Diáspora*. Belo Horizonte: UFMG.

SOARES, S. (2008)A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea. p. 101-122.

NOGUEIRA, O.(1998) *Preconceito de marca*: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EdUSP.

OLIVEIRA, E. de (1974)O. O mulato como obstáculo epistemológico. *Revista Argumento*. Rio de Janeiro, p. 65-73.

RENAN, E. (1990)What is a nation? In: BHABHA, H. K. *Nation and narration.* Londres: Routledge.

SEYFERTH, G. (2002)O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: Vários Autores. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG. p. 17-44.

SEMPRINI, A. (1999) *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC.

TEIXEIRA. M.de.P.;BELTRÃO.K.I.; SUGAHARA. (2003) Além do preconceito de marca e de origem: a motivação política como critério emergente para a classificação racial. In: PETRUCCELLI. J.L.; SABOIA.A.L. (orgs) Características étnico-raciais da população, classificações e identidades. Estudos & Análises. Informação demográfica e socioeconômica 2. Rio de Janeiro: IBGE.

UERJ. (2012) *Proiniciarcomunica*. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 2, out.

WEBER, M. (1987) *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. *Economia e Sociedade*. Brasília: UnB, 1991.

WIEVIORKA, M. *La Diversité*. Paris: Robert Lallont, 2008.

IMPACTOS DA POLITICA DE COST-SHARING NA ACESSIBILIDADE E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Luisa Cerdeira (1), Maria Lourdes Machado-Taylor (2), Belmiro Cabrito (3), Tomás Patrocínio (4)

(1) (3) (4) Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt, b.cabrito@ie.ulisboa.pt, patrocinio.tomas@gmail.com
(2) Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior lmachado@cipes.up.pt

Resumo

A adesão de Portugal às políticas de partilha de custos (cost-sharing, Johnstone, 1986) tendo sido iniciada por governos conservadores, adeptos da participação dos estudantes nos custos do ensino superior, desde os anos de 1980, terá sido consequência da enorme pressão das finanças públicas, decorrente da expansão do sistema e, depois, pelas limitações impostas pela adesão ao Euro e consequente necessidade de respeitar o Quadro de Estabilização Orçamental da União Europeia, muito agravadas com a intervenção da *troika*, desde 2011.

Neste artigo problematiza-se a influência da política de cost-sharing nas instituições de ensino superior e o seu impacto na acessibilidade e capacidade financeira dos estudantes.

O trabalho baseia-se no estudo realizado em Portugal inserido num projeto europeu que envolveu 9 países. A equipa de investigadores aplicou a metodologia usada no estudo europeu, recolhendo dados desde 1991: taxas de transição do secundário para o superior; diplomados do ensino secundário; inscritos por tipo, nível e sector de instituição; candidatos ao ensino superior; inscrito 1.º ano e 1.ª vez; valor da propina fixada; apoios sociais (n.º de bolseiros, valor pago em bolsas de estudo, empréstimos; taxa de emprego dos diplomados; recursos do orçamento de estado e receitas próprias).

Esta informação quantitativa foi complementada com entrevistas a 14 interlocutores privilegiados do sistema de ensino superior português (membros do governo: 2; reitores, presidentes, vice-reitores: 5; presidentes de associações de estudantes: 3; representantes do sector empresarial: 3).

O artigo apresenta os resultados preliminares deste estudo e mostra as principais tendências encontradas no que diz respeito aos impactos das políticas de financiamento do Ensino Superior em Portugal, sendo de assinalar um decréscimo muito acentuado do financiamento público recebido do orçamento geral do estado (-27% entre 2002 e 2012), a receita das propinas cresceram 133% e as outras receitas próprias 85%.

Palavras-Chave: Financiamento do Ensino Superior, Cost-Sharing, Acessibilidade

O PAPEL DA DIVERSIFICAÇÃO DAS FONTES DE FINANCIAMENTO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PORTUGUÊS

Ana Nascimento
Universidade de Lisboa, Instituto da Educação
amarnascimento@gmail.com

Resumo

Este estudo enquadra-se na área da Economia da Educação, Políticas de Ensino superior e pretende identificar os modelos de financiamento das instituições públicas de ensino superior (IES) português e analisar a estrutura das respectivas fontes de financiamento, baseando-se na teoria da partilha de custos desenvolvida por Johnstone (2004). Pretende também analisar a dicotomia educação bem público – bem privado e a tendência mundial crescente de mercantilização do ensino superior. Acompanhando uma tendência mundial, descrita por autores como Johnstone, Easterman e Pruvot(2011) e no EURYDICE (2011), as questões do financiamento do ensino superior começaram a ser cruciais em Portugal a partir de 1980, tendo o debate emergido a partir dos estudos de Cabrito (2002) e Cerdeira (2009). As políticas de acesso ao ensino superior assumidas, conduziram ao aumento do número de estudantes, provocando uma pressão orçamental sobre o Estado. Perante este aumento, sucessivos governos procuraram introduzir novas formas de financiamento e, simultaneamente, solicitaram, em crescendo, a participação dos estudantes nesse financiamento desde 1992, com a introdução de propinas no ensino superior público (Lei n.º 20 de 92, de 14/8, com alterações e nova legislação posteriores) e que fundamenta a actual a participação directa dos estudantes no financiamento das instituições públicas de ensino superior, ao pagarem uma propina que ascende a cerca de 1000 euros/ano. Até meados da década de 1990, as IES eram financiadas pelo Estado em cerca de 97%, numa situação de quase exclusividade de fundos estatais; actualmente, o financiamento privado corresponde a cerca de 38%, a maior parte oriunda das propinas dos estudantes. Face a esta situação, as IES têm vindo a desenvolver processos de captação de receitas ligados ao que se costuma designar de terceiro sector e que Jonhstone (2002, 2004) intitula de Fundraising– mecenato, investigação a pedido empresarial, venda de produtos e aluguer de espaços. Tendo estes factores em conta, a investigação que agora se apresenta partiu da seguinte questão de partida: Qual o papel que a diversificação das fontes de financiamento poderá desempenhar no futuro do ensino superior português? A partir desta pergunta, traçaram-se os seguintes objectivos: a) identificar as políticas de financiamento do ensino superior público português nas últimas décadas; b) Analisar o contributo de cada fonte de financiamento no orçamento total das instituições; c) analisar a distribuição do financiamento pelas actividades de formação e de ensino; d) identificar as condições propostas pelos patrocinadores às instituições e e) analisar como gerem as instituições a sua autonomia num quadro de "abertura" ao financiamento externo.

A metodologia utilizada é o estudo de caso múltiplo (Yin, 1994), onde cada IES é um caso. Na pesquisa são utilizadas diversas fontes nomeadamente documentos das IES e entrevistas sendo que estão a ser realizadas entrevistas semi-directivas (Bogdan e Biklen, 1994) a todos os directores, reitores e presidentes das IES da área de Lisboa, num total de 53 entrevistados e ainda a alguns patrocinadores das IES públicas portuguesas (seis). Após análise de conteúdo das entrevistas e análise documental a informação recolhida será objecto de triangulação. Serão apresentados alguns resultados preliminares das entrevistas realizadas.

TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR E REECONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES ACADÉMICAS: POLÍTICAS E QUOTIDIANOS

Carolina Santos[1], Amélia Lopes[2]

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
carol.uerj@hotmail.com[1], amelia@fpce.up.pt[2]

Resumo

Num contexto marcado por mudanças que chegam ao ensino superior "de fora para dentro", em que alterações de cunho económico e político impõem às universidades a necessidade de resposta às exigências do mercado, compreendemos que se vive uma transformação do ensino superior e, em sua consequência, que se vivencia uma reestruturação do trabalho docente com efeitos nas identidades.

Entre os principais propósitos da investigação realizada, procurou-se compreender a (re)construção da identidade académica por relação com as quatro dimensões da docência universitária: o ensino, a investigação, a transferência do conhecimento e a gestão académica, num cenário de mudanças face às alterações trazidas para a Universidade por políticas que visam alinhar os resultados do ensino superior aos objetivos do desenvolvimento económico, num caminho «pela mão» do mercado (Magalhães, 2011).

Como opções metodológicas, o estudo envolveu um grupo de discussão focalizada – GDF – com três professoras e dois professores da área das Ciências da Educação de uma universidade portuguesa sobre o trabalho docente, por entender a universidade como espaço de debate por excelência e por compreender o GDF como possibilidade de reflexão sobre a própria profissão. A investigação também recorreu a entrevistas do tipo biográfico com três professoras e um professor desta mesma faculdade, para compreender seus percursos profissionais, visto que admitimos a identidade como processo social, (re)construída constantemente numa dialética entre o sujeito e a sociedade (Dubar, 1997; Lopes, 2001). Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e conjugados com o referencial teórico do estudo.

Destacam-se, entre os resultados, os impactos das políticas do ensino superior no trabalho docente, indicando uma relação intrínseca entre as transformações do ensino superior e a reestruturação da identidade académica. Podemos apontar a intensificação do trabalho docente como uma das consequências mais sentidas pelos professores. Seus desdobramentos passam pela carga horária exaustiva, pela grande quantidade de atividades e tarefas de caráter administrativo, pelo acúmulo de responsabilidades e de cargos, pela obrigatoriedade do envolvimento em internacionalização e em publicações, por exemplo. Assim, podemos observar, ao discutir os resultados do trabalho, que as exigências do mercado ao ensino superior recaem, em grande parte, na figura do professor universitário.

Trajetos profissionais e qualificação dos docentes no ensino superior

João Carlos Pereira Mira Leitão

Associação Portuguesa de Sociologia das Organizações e do Trabalho – APSIOT

Com o objetivo de verificar o impacto(s) dos processos doutorais dos docentes do ensino superior em Portugal realizou-se um inquérito por questionário aos doutoramentos de docentes concluídos ou quase concluídos desde 1973 até 2012, com particular incidência no período entre 2007 e 2012 tendo decorrido o processo de recolha de informação de 16 de Abril a 6 de Maio de 2012 obtendo-se 1001 respostas de que apresentamos os seus resultados mais significativos, até ao momento analisados.

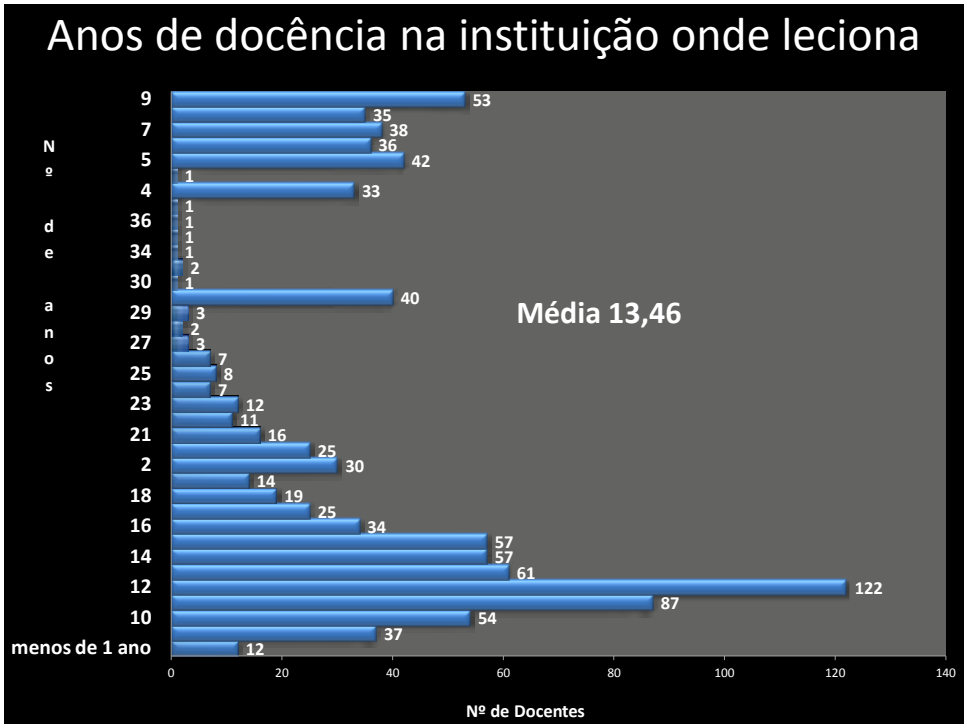
Os docentes universitários representaram 553 (55,2 %) dos respondentes e os docentes do politécnico 448 (44,8 %) sendo que 126 destes estão ligados ao subsistema politécnico das universidades. O esforço de realização de doutoramentos por parte de docentes do politécnico já se intensificara, como fica agora claro, ainda antes da revisão do respetivo Estatuto de Carreira. Demonstrando que o corpo docente das nossas instituições de ensino superior sempre considerou como sua fundamental preocupação, a qualificação como forma de garantirem que a formação dada aos discentes é pela sua parte a melhor e mais adequada que pode ser.

1. Instituição de Ensino onde leciona



Os respondentes registam uma média de 13,6 anos na instituição em que leccionam ou seja, detinham uma já significativa experiência docente antes de se abalançarem ao doutoramento. Em geral os docentes que realizam o doutoramento não terão tido experiência de outra instituição, uma vez que o tempo médio de docência no ensino superior é de 15,6 anos, ou seja, apenas um pouco mais elevado, correspondendo apenas a dois anos mais. Demonstrando-se que estes docentes estão longe de estarem a suprir necessidades momentâneas do sistema de ensino superior, apesar de muitos deles terem tido e ainda hoje manterem durante largos anos contratos precários com poucas ou nenhuma garantias, pese embora o seu esforço e empenho quer na procura permanente de qualificação, quer em difundir ciclicamente nos seus discentes um conhecimento de excelência com forte impacto na economia e na sociedade. Fica aqui por apurar, o efeito que a procura incessante de conhecimento por parte dos docentes do ensino superior, tem na transferência de saber que todos os dias é feito por docentes aos mais diversos níveis dentro e fora das instituições de ensino superior, que tem por destinatários preferenciais os seus alunos.

2. Anos de docência na instituição onde leciona



A grande maioria dos docentes, ou seja, 712 (71,2%) quando integrou a sua presente instituição apenas tinha a licenciatura sendo que 218 (21,8%) detinham já o mestrado. Apenas 51 integraram a instituição já com o doutoramento. De então para cá a busca de maior qualificação, tem sido um objetivo permanente por parte do corpo docente das nossas instituições de ensino superior, compreendido que esteve sempre, por parte destes a importância da qualificação e o impacto que esta teria e tem no tecido social e económico português, tão deficitário em qualificações superiores.

3. Habilitação com que integrou a instituição



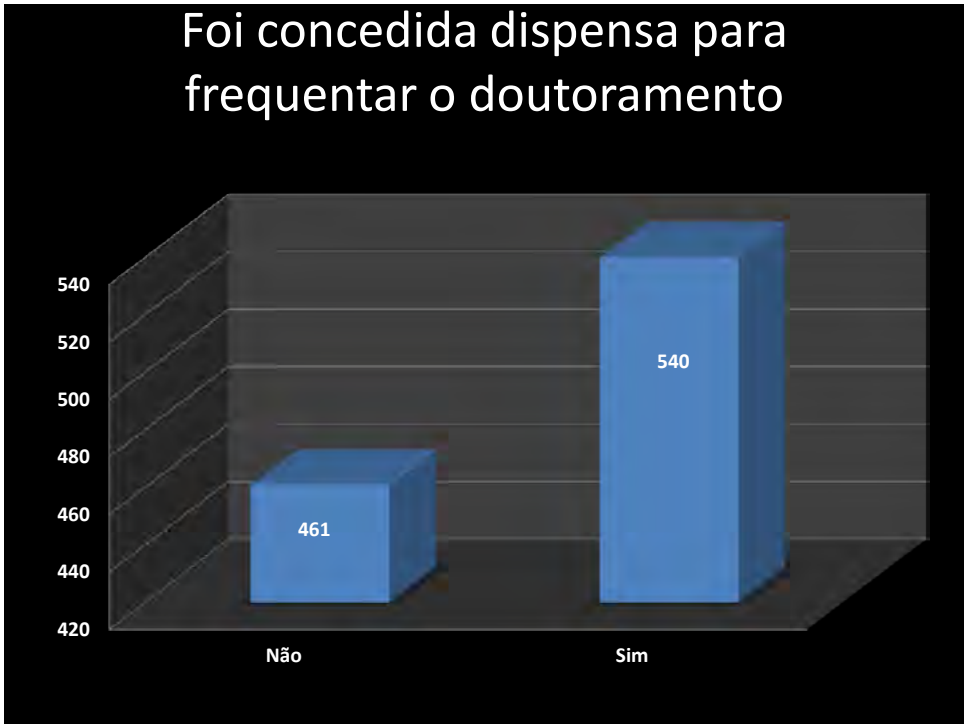
O início do doutoramento data na maioria dos casos, de antes de 2007, ou seja da aprovação do regime jurídico das instituições, sendo 2006 o ano com maior número de início de doutoramentos.

4. Ano de início do doutoramento



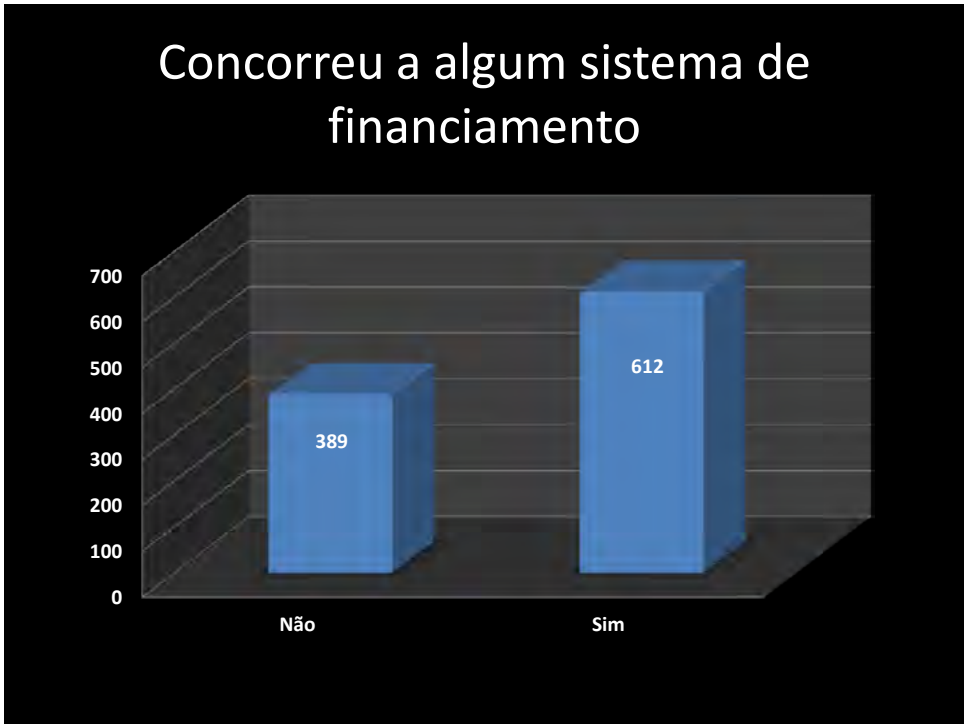
Dos respondentes 461 (46,1%) não beneficiaram de qualquer dispensa para realizar o doutoramento, número que mostra bem a falta de condições com que muitos dos interessados se defrontaram. Apesar de não terem as condições propícias a um bom desempenho no processo de doutoramento, considerando todo o envolvimento psicossocial que este tipo de etapas na vida dos docentes exige, a motivação dos mesmos em contribuírem ativamente para o desenvolvimento das suas instituições e do seu país, demonstra um assinalável sentido de responsabilidade e de cidadania, em garantirem ainda assim, um ensino superior competitivo a nível europeu e a nível mundial, num mercado há muito global.

5. Foi concedida dispensa para frequentar o doutoramento



389 (38,9%) dos respondentes não concorreram a qualquer sistema de financiamento do seu projeto de investigação. Arcando com todas as despesas inerentes aos processos de formação doutorais, que não se esgotam nas propinas, que implicam desde a necessidade constante de atualização bibliográfica, deslocações a conferências, entre outras. Ainda assim assumiram esses custos, não deixando sombra de dúvida quanto às suas motivações e sucesso do seu projeto doutoral. Contudo o impacto desta formação de excelência, repercute-se diretamente e ciclicamente nos seus alunos tendo um forte peso na economia e sociedade mas também nas instituições onde são docentes que se tornam mais competitivas e credíveis na captação de um maior número de alunos dada a qualificação do seu corpo docente.

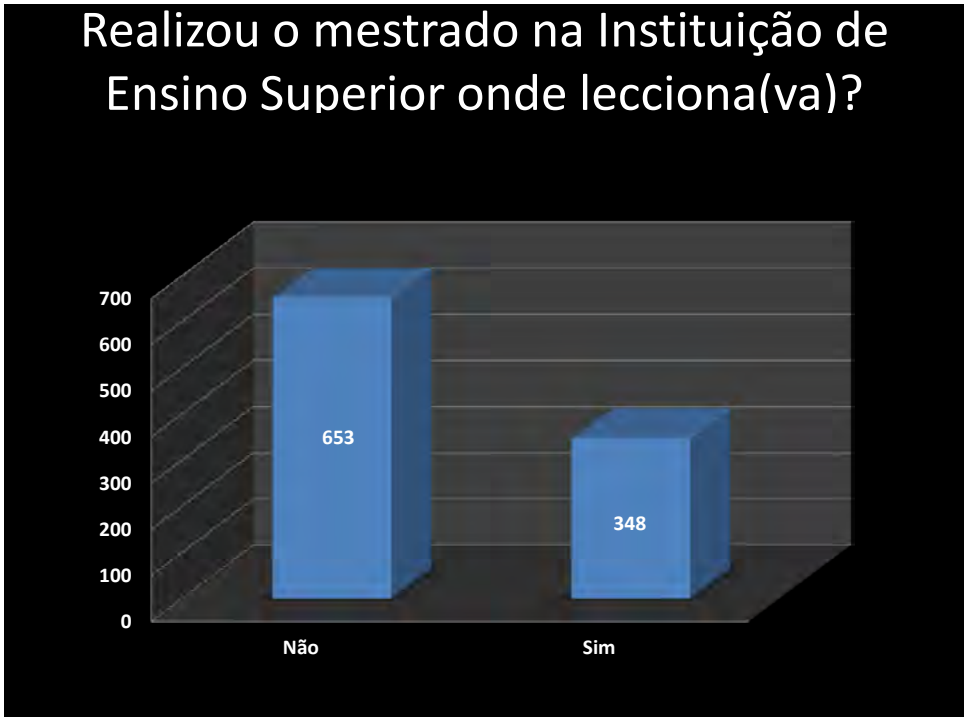
6. Concorreu a algum sistema de financiamento



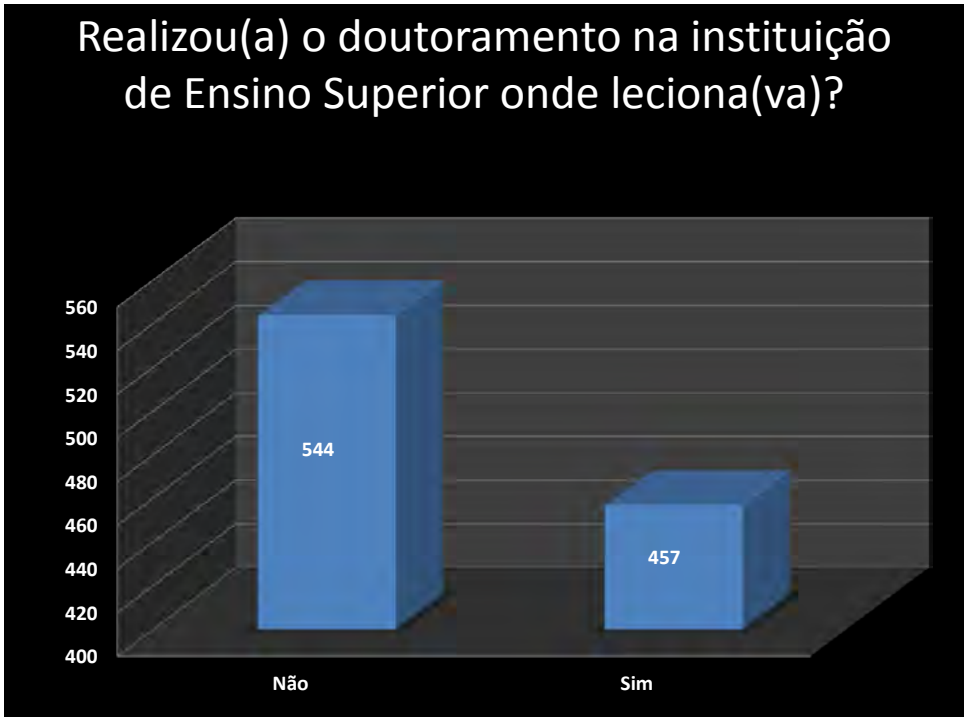
Não só a concessão de apoios está muito aquém do expectável, como vimos, mas o *inbreeding* é muito mais limitado do que se ouve dizer. 653 (65,2%) dos respondentes não realizaram o mestrado na instituição em que leccionavam e 544 (54,3%) não realizaram o doutoramento na sua instituição.

Verificando-se que na grande maioria dos casos os docentes procuram, outras instituições de ensino superior que não as suas para realizarem os processos doutorais, questão que se pode prender, com razões de oferta formativa da instituição onde lecionam (não esquecer que só recentemente os politécnicos têm oferta formativa ao nível dos mestrados), liberdade de decisão, complemento da futura oferta formativa da instituição onde leciona, proporcionando à instituição outras oportunidades futuras formativas.

7. Realizou o mestrado na instituição de ensino superior onde lecciona(va)?



8. Realizou o doutoramento na instituição de ensino superior onde lecciona(va)?



Entretanto é também de perceber que a realização de doutoramento por assistentes universitários que é ainda a situação de 473 (47,3%) dos respondentes, se é ainda significativa, já não é maioritária.

No politécnico 123 dos doutorados já pertenciam aos "quadros" à data em que realizaram o doutoramento, sem que este lhes trouxesse segurança ou proventos adicionais. O que desde logo esvazia a ideia que a passagem de assistentes diretamente para professores adjuntos ou professores auxiliares iria penalizar fortemente o equilíbrio financeiro das instituições, ao contrário os docentes são os primeiros a compreender que um ensino superior de qualidade passa inequivocamente pela sua qualificação e nada mais pois só assim se conseguirá atingir as performances internacionais que pautam estas instituições. Estranho será que instituições em que o seu fulcro se baseia na qualificação e transferência de conhecimento, mantenha os custos com os recursos humanos invariavelmente baixos, isso poderia significar duas coisas: ou que não tinha permitido a qualificação intensiva dos seus docentes, ou que não tinha capacidade de manter os recursos mais qualificados, em ambas as situações estaria em perda, uma vez que o carater diferenciador nestas instituições é precisamente o forte investimento em capital de conhecimento.

E nos restantes casos de docentes do ensino politécnico e de leitores universitários os respondentes quando iniciaram o doutoramento não tinham quaisquer garantias de integração na carreira. Os leitores ainda hoje as não têm, ou seja, apesar da precariedade da carreira dos docentes do ensino superior, estes tudo fazem em prol da instituição onde trabalham valorizando-a com as suas performances académicas e com todo o entorno que resulta na passagem de conhecimento para os seus alunos.

9. Categoria profissional à data de realização do doutoramento


Categoria profissional à data da realização do doutoramento
professor coordenador do politécnico
12
professor auxiliar convidado universitário
20
professor adjunto do politécnico
111
professor adjunto convidado do politécnico
8
Leitor
14
equiparado a professor coordenador do politécnico
1
equiparado a professor adjunto do politécnico
74
equiparado a assistente do politécnico
149
assistente universitário
473
assistente do politécnico
32
assistente convidado universitário
93
assistente convidado do politécnico
14

As instituições de ensino superior privadas e sua influência na educação brasileira: estudo a partir de uma Escola Superior de Belas Artes

Sandra Helena Escouto de Carvalho
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM-
Universidade Estadual Paulista-Unesp
Santa Maria –RS-Brasil
sandracarvalho@marilia.unesp.br

Apresentamos os resultados da pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida junto ao PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria, situada no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Realizou-se desde 2012, sendo concluída no início de 2014. Configurou-se como pesquisa crítica, de cunho histórico documental e de história oral. Objetivou resgatar, através dos pressupostos teóricos, a influência da Escola Superior de Artes "Santa Cecília" nas atividades artísticas e educacionais no município de Cachoeira do Sul, pequena cidade de estado do Rio Grande do Sul, Brasil, durante seus 40 anos de existência. Buscou recolher, sistematizar e analisar, à luz da teoria crítica da educação, as contribuições da Escola, para o cenário artístico e educacional da cidade e região, considerando as influências portuguesas, alemãs e italianas na formação destas comunidades. Igualmente, discutiu a importância e problemática das pequenas faculdades surgidas no Brasil, a partir da década de 1970, e suas consequências para a qualificação docente e ascensão social da população que a elas teve acesso, direta ou indiretamente. Exigiu pesquisa de campo, em fontes primárias, tanto em documentos e jornais, como em entrevistas com aqueles e aquelas, a ela vinculados por trabalho ou estudo e demais pessoas frequentadoras de suas atividades culturais, abertas à comunidade. Ressaltamos ter sido esta faculdade fundada, dirigida e extinta por mulheres. Este fato desencadeou reflexões acerca das possibilidades de acesso ao conhecimento e ao trabalho remunerado de quatro gerações de mulheres e a influência do feminino na prática educativa, expressa nos currículos, explícito e oculto, assim como nos conteúdos e metodologias adotados no curso superior de Educação Artística, nas habilitações em Artes Plásticas e Música. Do mesmo modo, além das atividades de ensino, também na extensão, uma vez não ter a pesquisa se desenvolvido, significativamente, nestas pequenas Instituições de Ensino Superior criadas no Brasil, no período ditatorial. O aspecto de gênero levantou questões sobre a docência em Educação Artística na educação básica e no ensino superior, possuir a marca dos comportamentos permitidos à mulher, em uma sociedade, à época, ainda fortemente patriarcal e sua articulação à vida social e à formação cultural de várias gerações de crianças e jovens.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: O CASO DAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES

Fábio Luciano Oliveira Costa[1]
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, fabiolucianocosta@usp.br

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste na análise da expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil, tendo como subsídio teórico a legislação para esse nível de ensino nos últimos vinte anos. No tratamento dos dados, utilizaram-se as sinopses estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, nos anos de 1999, 2004 e 2009. O recorte, que explora pequena parcela dos dados, fornece uma referência associada ao ensino superior no país nesse período, cuja ideia de democratização ocorre pela inserção da maior parte dos estudantes no setor privado particular, o que tem estreitado os laços entre educação e mercadoria.

1. Introdução

Com os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995/2002), bem como de seus sucessores, no caso, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula – 2003/2010), e Dilma Vana Rousseff (Dilma – 2011/2014), foi impulsionada a expansão do ensino superior no setor privado no Brasil.

Esse nível de ensino teria como algumas de suas principais funções: 1) a contribuição para a melhoria da educação no país, onde inclusive foi criado um sistema para a avaliação da qualidade; 2) expansão da oferta, em virtude dos baixos índices de acesso; e 3) incentivar e promover uma melhor formação humana, segundo os critérios produtivistas e competitivos do sistema capitalista.

As mudanças na área educacional, em todos os níveis de ensino estiveram centradas dentro de um contexto mais amplo de reformas políticas e econômicas do Estado, denominadas de neoliberais, que tardiamente chegaram ao Brasil quando comparadas aos países centrais, e que puderam encontrar nos dois mandatos de FHC um período político relativamente estável para sua implantação, quando comparado aos governos anteriores.

A forte presença do Poder Executivo Federal passou a encaminhar majoritariamente as diretrizes das reformas educativas por meio de uma extensa série de normas infraconstitucionais, como medidas provisórias, decretos, resoluções e portarias.

Além desta introdução, o trabalho conta com mais três partes. Na primeira, analisam-se certas medidas legislativas para o ensino superior no país, principalmente para o setor privado, a partir da segunda metade dos anos de 1990 até os dias atuais. Em virtude das limitações físicas associadas a este texto, ressalta-se que as normas legais são trabalhadas principalmente a título indicativo, sem a intenção de explorá-las.

Em seguida, abordam-se alguns dados, contidos nas Sinopses Estatítiscas da Educação Superior, as quais são publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o recorte associado apenas às Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, para os anos de 1999, 2004 e 2009, tendo em vista, sobretudo o setor privado particular. Por fim, as considerações finais trazem alguns dos resultados da análise.

2. A legislação para o ensino superior: o foco no setor privado

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases[2] (LDB), em 1996, foi um importante marco legal para o incentivo ao forte crescimento do ensino superior privado, a partir desse período. Apesar da ambiguidade conceitual, em consonância com o artigo 209 da Constituição Federal (CF) de 1988, o ensino é livre - dentro de uma liberdade restrita -, à iniciativa privada.

[1] O autor agradece o apoio da FAPESP.
[2] Essa lei será analisada com suas modificações e acréscimos proporcionados pela legislação posterior.

A classificação das instituições de ensino ocorreu de acordo com duas categorias administrativas: 1) as públicas, que são criadas ou incorporadas, assim como mantidas e administradas pelo Poder Público (federal, estadual ou municipal), sob a forma de autarquias ou fundações; e 2) privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com recursos financeiros e proprietária do patrimônio, conhecidas como mantenedoras, junto com outra pessoa jurídica que chega a prestar os serviços materiais e humanos em suas instalações, denominadas mantidas. No nível superior, em ambos os setores, o ensino deve conter diversos graus de abrangência ou especialização.

Para as IES do setor privado, foram classificadas em particulares, que são criadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e desde que não se enquadrem na categoria sem fins lucrativos; comunitárias, criadas por uma ou mais pessoas jurídicas, sem fins lucrativos, o que envolve até mesmo cooperativas educacionais, e que tenham em sua mantenedora, representantes da comunidade; confessionais, criadas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, sem fins lucrativos, que atendam a uma orientação confessional; e filantrópicas, conforme a lei. Segundo Nunes (2007, p. 122):

> O Brasil claramente estimulou, por meios legais e regulamentações, a constituição de um setor educacional com fins lucrativos, fazendo do país um caso desviante das tendências mundiais ainda hoje dominantes. Em geral, em países nos quais existe um denso componente privado, a educação superior com finalidade lucrativa é tolerada, mas não se registram políticas públicas, como a brasileira, de incentivo à mercantilização do setor. A natureza essencialmente privada da educação superior brasileira, independentemente da finalidade lucrativa, já fazia do Brasil, ao lado do Chile, das Filipinas e do Japão, um país diferente dos demais.

Os cursos e programas para o ensino superior, presenciais ou a distância passaram a comportar: I) cursos sequenciais por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, para candidatos que tenham concluído o ensino médio e conforme os requisitos das IES; II) de graduação, para candidatos com ensino médio completo, os quais tenham sido classificados em processo seletivo; III) de pós-graduação, como cursos *lato sensu* - de aperfeiçoamento e especialização -, e *stricto sensu* - de mestrado e doutorado -, para portadores de diploma de curso superior e em atendimento aos critérios determinados pelas IES; e IV) cursos de extensão, para candidatos que se enquadrem nos requisitos impostos pelas IES.

A atribuição de aprovação nos processos seletivos para o ingresso em cursos de graduação nas IES rompeu com a rigidez dos tradicionais vestibulares, que não foram tratados na LDB/1996 e abriu novas opções de ingresso, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio[3] (ENEM). Muitas IES privadas se mostraram favoráveis ao ENEM, em virtude da ausência de custos para a realização do processo seletivo.

O credenciamento das IES, bem como a autorização e o reconhecimento de cursos começaram a ter prazo específico, o que não ocorria anteriormente, e sua renovação deve passar por um processo avaliativo, de responsabilidade da União, ou dos demais entes federados, desde que mantenham suas respectivas instituições.

Caso sejam apresentados problemas na avaliação, impõem-se um prazo para a busca de soluções dos mesmos e, se não forem sanados, depois de feita a reavaliação, podem ser desativados os cursos, supensa temporariamente a autonomia da instituição - para as universidades ou centros universitários -, ou até mesmo seu descredenciamento.

Com exceção dos cursos superiores a distância, faz-se obrigatória a presença de estudantes e professores. Depois de finalizado algum curso, o diploma obtido pelos alunos, quando registrado passa a ter validade nacional. Às universidades foi atribuído o poder de registrar seus próprios diplomas, mas para as IES não universitárias, seu registro fica a cargo de uma universidade indicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

[3] O ENEM foi criado em 1998 e teve como objetivo principal a avaliação da qualidade do ensino médio no Brasil como um todo, por meio de provas individuais, de caráter voluntário, aplicadas aos estudantes.

Os cursos de educação profissional tecnológica, em nível superior - geralmente de duração menor do que os cursos tradicionais de bacharelado e licenciatura -, de graduação e pós-graduação terão de ser organizados, no que tange aos seus objetivos, características e duração, segundo as diretrizes curriculares determinadas pelo CNE. Os conhecimentos adquiridos nesses cursos, ou no trabalho poderão servir para a avaliação, reconhecimento e certificação de estudos a serem prosseguidos ou concluídos.

A LDB/1996 abriu margens para ampliação da flexibilidade curricular. Para autores como Catani, Oliveira e Dourado (2001), as mudanças curriculares que se iniciaram com a LDB/1996 vieram a favorecer principalmente as IES do setor privado, tendo em vista as preocupações associadas às transformações no mundo do trabalho, sua organização, bem como nos processos de produção em meio à inserção de novas tecnologias.

Assim, as novas diretrizes curriculares, mais econômicas e flexíveis para os cursos de graduação teriam a função de contribuir com a possível diversificação na formação de profissionais versáteis e com habilidades competentes para o exercício das atividades trabalhistas dentro da nova ordem mundial, além de ampliarem as possibilidades para as IES organizarem suas atividades de ensino.

A partir do Decreto nº 2.207/1997, as questões associadas ao ensino superior privado com fins lucrativos começaram a se tornar mais claras. As IES privadas, "a fim de ampliar os critérios objetivos para diferenciar as entidades mantenedoras, e, não mais, as instituições de ensino" (Carvalho, 2011, p. 181), poderiam se constituir como pessoas jurídicas de direito privado, tais como sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, associações de utilidade pública ou fundações, além de sociedades mercantis.

Com o Decreto nº 2.207/1997, a organização das IES do sistema federal de ensino foi classificada da seguinte forma: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) faculdades integradas; 4) faculdades; e 5) institutos superiores ou escolas superiores.

Para Sampaio (2000), as IES do setor privado com fins lucrativos estariam menos sujeitas à regulação do Poder Público, quando comparadas com aquelas sem finalidades lucrativas, devido à disposição dos mecanismos normativos.

Certas reivindicações colocadas pelas críticas das IES do setor privado e por algumas de suas entidades representativas foram atendidas quatro meses depois (mas mantendo boa parte das disposições anteriores), com a publicação do Decreto nº 2.306/1997, que revogou o Decreto nº 2.207/1997, onde, de acordo com Cunha (2007, p. 817):

> Para as entidades *sem* fins lucrativos, ele suprimiu a exigência de representação acadêmica no conselho fiscal de cada entidade mantenedora; permitiu que, ao invés dos balanços, fossem publicados apenas demonstrativos do movimento financeiro; a parcela da receita (apenas das mensalidades escolares) destinada ao pagamento de professores e funcionários caiu para 60%, incluindo-se, nesse cômputo, os descontos, as bolsas de estudo concedidas e os encargos e benefícios sociais dos hospitais de ensino... As entidades *com* fins lucrativos livraram-se do prazo para alteração de seus estatutos, mas foi mantida a exigência de se submeterem à auditoria pelo poder público, devendo, ainda, publicarem anualmente demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes.

Sobre o Programa de Crédito Educativo, existente desde os anos de 1970, e que de acordo com Carvalho (2011, p. 985) "transferia recursos a fundo perdido às IES privadas", foi substituído em 1999, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o qual foi regulamentado pela Lei nº 10.260, apenas em 2001. Esse fundo, de natureza contábil, originalmente passou a ser destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores em IES do setor privado, desde que avaliados positivamente pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2001 foi a vez do Decreto nº 2.306/1997 ser revogado pelo Decreto nº 3.860/2001. Uma mudança importante associada às entidades mantenedoras das IES do setor privado com finalidades lucrativas correspondeu à elaboração de demonstrações financeiras atestadas por profissionais

competentes, em cada exercício social, e não mais sua elaboração e publicação certificadas por auditores independentes, com parecer do conselho fiscal, ou órgão equivalente, bem como não constou a possibilidade de submissão à auditoria pelo Poder Público, quando solicitadas.

A organização acadêmica que esteve subdividida em cinco incisos no Decreto nº 2.207/1997 e no Decreto nº 2.306/1997, passou a ter três no Decreto nº 3.860/2001, sem alterar a tipologia ou natureza das IES do sistema federal de ensino. Assim, a classificação foi definida como: 1) universidades; 2) centros universitários; e 3) faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

As mudanças de maior destaque no Decreto nº 3.860/2001 corresponderam à avaliação dos cursos, programas e das IES, com a ampliação dos poderes do MEC nesse quesito, cujos processos de organização e execução passaram a ficar a cargo do INEP.

Tanto a CF/1988 quanto a LDB/1996 destacaram a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado no ano de 2001. Para o ensino superior, objetivava-se elevar o número de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior, de aproximadamente 7,7% no início do século XXI, para pelo menos 30% no final dessa primeira década.

O PNE/2001, entre outros, propôs a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa nos níveis de ensino dos setores público e privado; o incentivo ao ensino a distância, tecnológico e sequencial; elevar a autonomia das IES não universitárias, ainda que reforçasse o papel das universidades quanto ao ensino, pesquisa e extensão; incentivar a diversificação das IES; flexibilidade nas diretrizes curriculares para os cursos de ensino superior; aumento dos cursos noturnos; e o crescimento do crédito educativo.

A proposta de uma reforma do ensino superior no país já era um dos temas discutidos desde os governos de FHC, mas não chegou a ser efetivada. Nos dois mandatos de Lula e no de Dilma, o tema continuou na agenda governamental, só que em virtude dos conflitos de interesses nas esferas públicas e privadas, a reforma não foi aprovada.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, cujos objetivos consistiram na garantia do processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, sob a responsabilidade do INEP.

Além disso, buscou incorporar a melhoria da qualidade no ensino superior; orientar o crescimento de sua oferta; aumentar a eficácia institucional e dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, com a valorização de sua finalidade pública, do estabelecimento dos parâmetros democráticos, respeito às diferenças e à diversidade; bem como a autonomia e identidade institucional.

A avaliação dos estudantes dos cursos de graduação passou a ocorrer pela aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com o objetivo de verificar o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos programáticos contidos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, suas competências diante das mudanças nas áreas do conhecimento e de temas que não estivessem diretamente associados à sua área de formação, de caráter nacional e internacional.

Com o SINAES foi criado um órgão colegiado para sua coordenação e supervisão, vinculado ao gabinete do ministro da educação, que recebeu o nome de Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A Lei nº 10.861/2004 pretendeu avançar com relação a alguns dos limites contidos no Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995, dada sua maior complexificação nos processos de avaliação, onde se passou a exigir maior atenção das IES do setor privado, principalmente aquelas com finalidades lucrativas, em virtude do forte caráter regulador por parte do Estado, a fim de escaparem das possíveis punições pelo descumprimento das regras.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), sancionado pela Lei nº 11.096/2005, tem como principal função destinar bolsas de estudos integrais a brasileiros não portadores de curso superior, com renda *per capita* mensal de até um salário mínimo e meio; além de bolsas de estudo parciais (de 50% ou 25%) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica (também não portadores de diploma de cursos superior), com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos, em IES do setor privado, com ou sem finalidade lucrativa.

Conforme a Lei do PROUNI, os possíveis candidatos às bolsas corresponderam aos estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas como bolsistas integrais; portadores de deficiência, nos termos da lei, e os autodeclarados negros e indígenas; além de professores da rede pública de ensino básico, para os cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, independente de renda. Como referência para a seleção, estabeleceu-se a nota mínima obtida pelos candidatos no ENEM.

A participação das instituições privadas de ensino superior ocorre por meio da assinatura do termo de adesão, com vigência de 10 anos e renovável por igual período, onde passa a ter que oferecer uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 estudantes regularmente matriculados e pagantes em seus respectivos cursos; ou uma bolsa integral para cada 22 alunos matriculados e pagantes, com a também oferta de bolsas parciais (25% e 50%), de forma que a soma dos benefícios concedidos atinja a 8,5% da receita anual das IES.

Caso haja o descumprimento dessas normas, a instituição deverá restituir o montante para cumprir os 8,5%, mais o acréscimo de 20%. Cabe destacar também que, depois de duas avaliações insuficientes de algum curso no SINAES, com notas 1 ou 2, numa escala de 1 a 5, o mesmo será excluído do PROUNI.

As IES privadas passaram a contar com a isenção de tributos, no caso, o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Em relação às IES beneficentes de assistência social, deverão oferecer anualmente, de forma gratuita, pelo menos 20% da receita bruta em bolsas de estudos.

De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006) o discurso da democratização do acesso ao ensino superior de baixo custo com o PROUNI acabou por camuflar a pressão exercida pelo setor privado de ensino superior, em virtude do elevado número de vagas não preenchidas (a taxa foi de aproximadamente 49,5%, em 2004, e de 55,8%, em 2010, segundo dados do MEC) e da inadimplência no pagamento das mensalidades, dadas as dificuldades econômicas de arcar com essas despesas por parcela significativa da população brasileira, depois do ingresso em IES privadas.

Em 2006, com o Decreto nº 5.773, mais uma vez o Executivo Federal mexeu nas regras sobre a regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, cujas competências foram atribuídas ao MEC, CNE, INEP e à CONAES.

A organização desse sistema continuou dividida em três categorias, ou seja, faculdades, centros universitários e universidades, tendo sido suprimidas nominalmente do texto legislativo as faculdades integradas e institutos ou escolas superiores (mas equiparados às faculdades), conforme o Decreto 3.860/2001.

Já no governo Dilma, com a Lei nº 12.688/2012 – além do que já foi anteriormente mencionado sobre a legislação para o ensino superior -, estabeleceu-se uma definição para as mantenedoras e mantidas nesse nível de ensino, sem prejuízo ao que constou no artigo 7ºA da Lei nº 9.131/1995. Para as primeiras, foram classificadas como instituições de direito público ou privado, com a responsabilidade de fornecer os recursos financeiros necessários para o funcionamento do ensino superior; já as segundas, em instituições pertencentes ao sistema federal de ensino que ofertem o ensino superior.

Como parte do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), criado por essa lei, objetivou-se ajudar as IES do setor privado com elevados índices de endividamento, quando comparados às suas receitas, por meio da permuta desses *déficits* (em sua quase totalidade) por bolsas de estudo nos cursos de graduação. Em 2013 e 2014, houve três aberturas de crédito para o FIES, cuja soma chegou ao valor de R$ 7.147.327.999,00 (sete bilhões, cento e quarenta e sete milhões, trezentos e vinte e sete mil e novencentos e noventa e nove reais).

Na próxima seção, serão analisados os dados quantitativos que auxiliarão a melhor compreensão sobre como esses aparatos legais têm se refletido no âmbito das IES.

3. Instituições de ensino superior: a expansão do setor privado particular

Mediante o impacto das mudanças na legislação que tornaram mais flexíveis os requisitos para a criação das IES, as mesmas tiveram um crescimento, em relação ao total, de aproximadamente 110,9%, de 1999 a 2009, conforme a Tabela 1. Para as do setor público, o crescimento foi de 27,6%; enquanto para as do setor privado, de 128,6%.

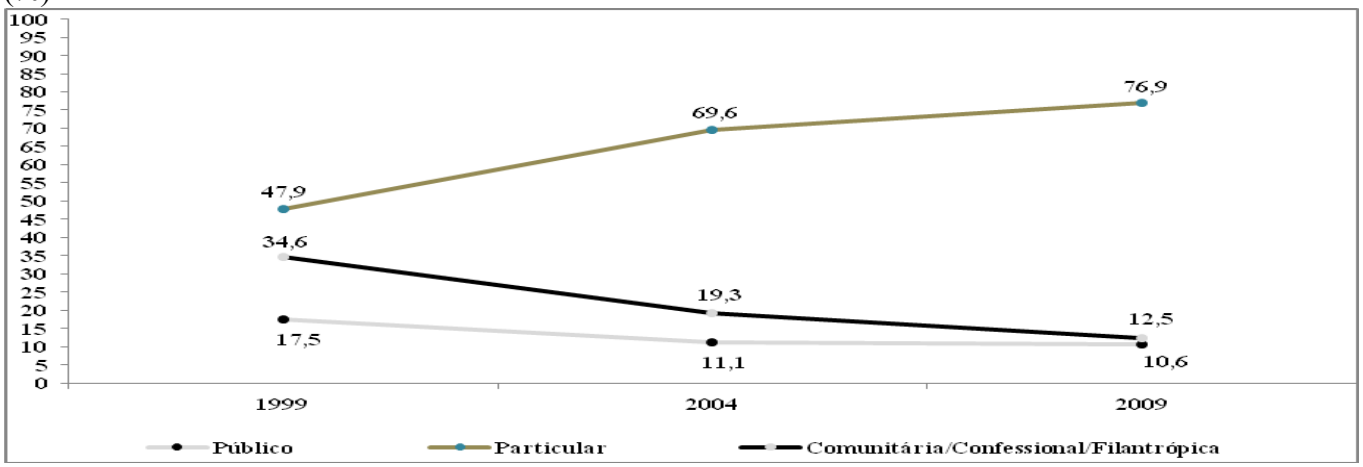
TABELA 1: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009)

	1999		2004		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Público	192	17,5	224	11,1	245	10,6
Privado	905	82,5	1.789	88,9	2.069	89,4
Total	**1.097**	**100,0**	**2.013**	**100,0**	**2.314**	**100,0**

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (1999/2004/2009).

Em termos percentuais, as IES do setor privado particulares obtiveram um crescimento de aproximadamente 29,0 pontos percentuais (p.p.), de 1999 a 2009, como mostra o Gráfico 1, em relação ao total, o que levou à redução de 6,9 p.p. para as IES do setor público, e 22,1 p.p. para as IES do setor privado comunitárias/confessionais/filantrópicas.

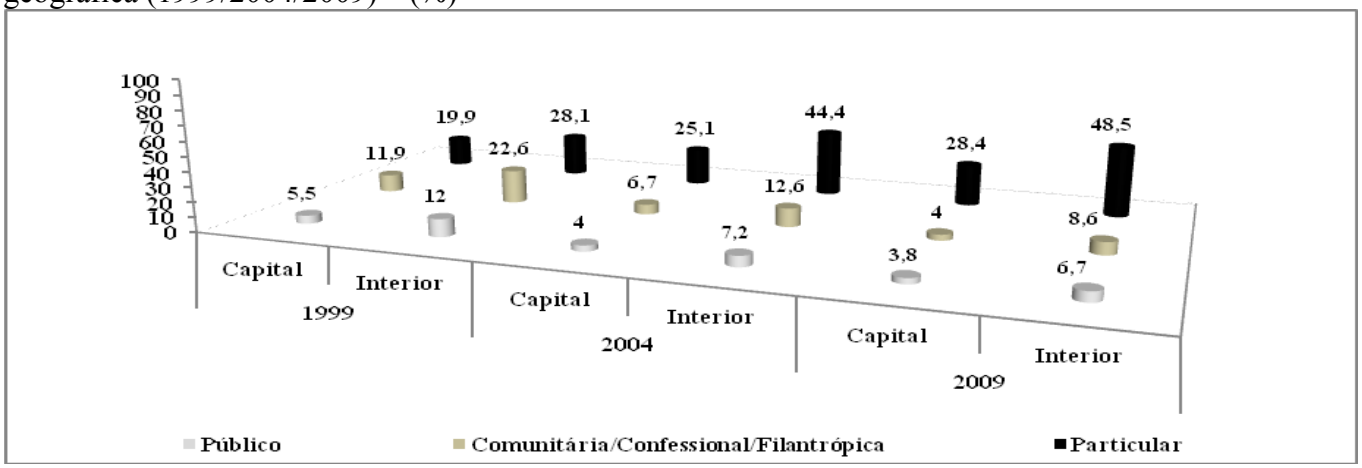
GRÁFICO 1: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa (1999/2004/2009) – (%)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (1999/2004/2009).

O Gráfico 2 apresenta, em termos percentuais, com relação ao total, para cada ano (1999/2004/2009), onde se pode constatar a movimentação da distribuição das IES, segundo a categoria administrativa. Como é possível observar, as IES particulares ampliaram sua participação percentual tanto nas capitais quanto no interior, em detrimento das demais categorias analisadas.

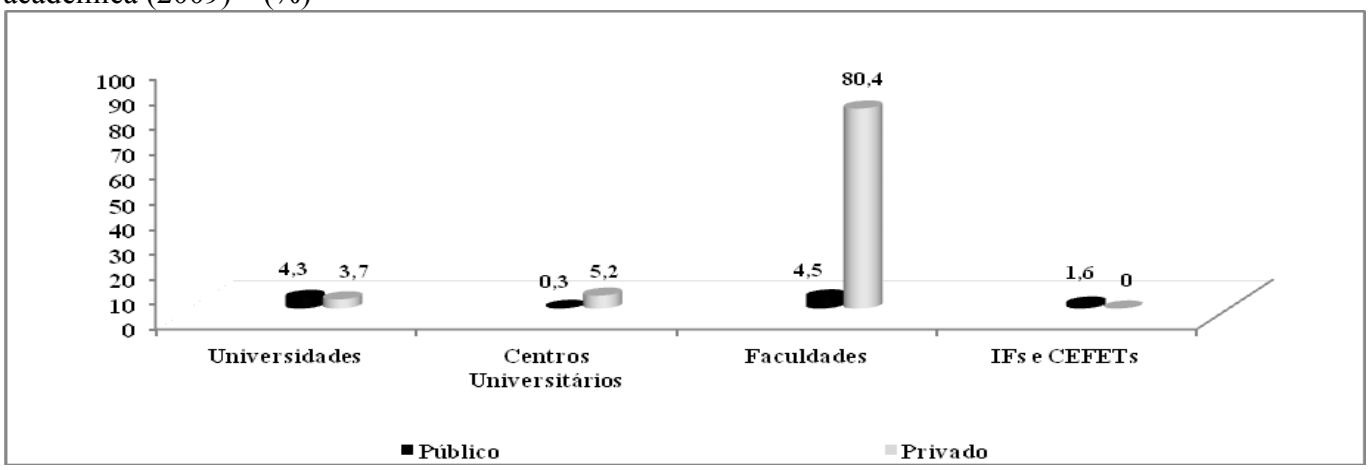
GRÁFICO 2: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e a localização geográfica (1999/2004/2009) – (%)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (1999/2004/2009).

Apenas para o ano de 2009, quanto à organização acadêmica e categoria administrativa das IES no Brasil, em termos percentuais, só as faculdades do setor privado compuseram aproximadamente 80,4% do total, de acordo com o Gráfico 3.

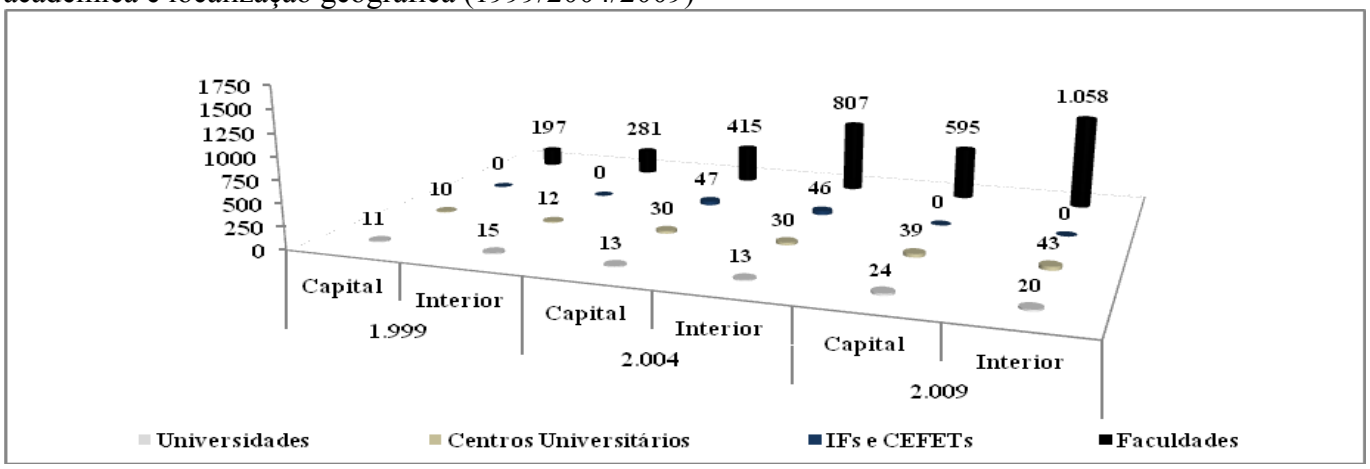
GRÁFICO 3: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e organização acadêmica (2009) – (%)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (2009).

O Gráfico 4 trata do número de IES do setor privado particulares, de acordo com a categoria administrativa, organização acadêmica e localização geográfica, de 1999 a 2009. Como pode ser observado, houve um processo de interiorização dessas instituições, quando passaram de 281, no primeiro ano, para 1.058, no último, ou seja, um crescimento de aproximadamente 276,5%.

GRÁFICO 4: Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares, segundo a organização acadêmica e localização geográfica (1999/2004/2009)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (1999/2004/2009).

Contudo, a expansão das faculdades no setor privado particular, nas capitais, de 1999 a 2009, também foi importante, pois alcançou aproximadamente 202,2%; outro destaque corresponde aos centros universitários, pois nas capitais, o aumento chegou a 290%, enquanto no interior, a 258,3%.

Na análise das IES segundo a categoria administrativa, ao levar em consideração as regiões geográficas no Brasil, como mostrado na Tabela 2, percebe-se que houve crescimento em todas elas, tanto no setor público quanto no setor privado, de 1999 a 2009, com exceção para a redução no primeiro setor na região Centro-Oeste, que foi de aproximadamente 40,7%.

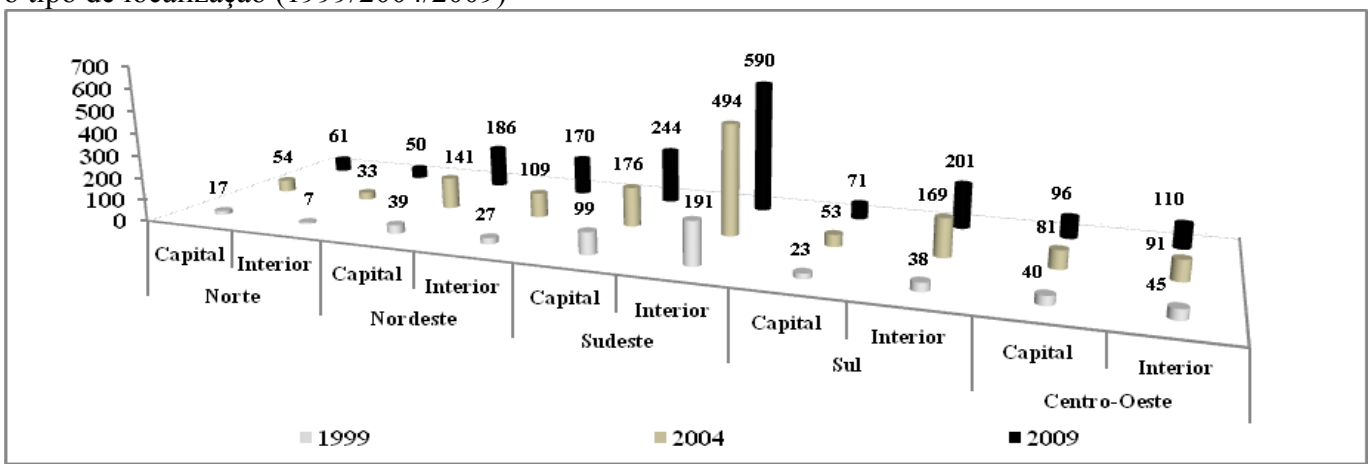
TABELA 2: Instituições de Ensino Superior segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas no Brasil (1999/2004/2009)

	Norte			Nordeste			Sudeste			Sul			Centro-Oeste		
	Púb.	**Priv.**	**Tot.**	**Púb.**	**Priv.**	**Tot.**	**Púb.**	**Priv.**	**Tot.**	**Púb.**	**Priv.**	**Tot.**	**Púb.**	**Priv.**	**Tot.**
1999	11	31	42	45	96	141	76	558	634	33	115	148	27	105	132
2004	18	100	118	56	288	344	90	911	1.001	37	298	335	23	192	215
2009	19	128	147	61	387	448	110	980	1.090	39	347	386	16	227	243

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (1999/2004/2009).

No Gráfico 5 se encontram as IES do setor privado particulares, segundo a região geográfica do Brasil e tipo de localização, de 1999 a 2009. Para o interior, nesse período, o crescimento foi maior do que nas capitais, em todas as regiões, ou seja, de aproximadamente 614,3%, na região Norte; 529,6%, na região Nordeste; 208,9%, na região Sudeste; 428,9%, na região Sul; e 144,4%, na região Centro-Oeste.

GRÁFICO 5: Instituições de Ensino Superior do setor privado particulares, segundo a região geográfica e o tipo de localização (1999/2004/2009)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (1999/2004/2009).

Mas a expansão nas capitais também chamou a atenção, pois alcançou aproximadamente 258,8%, na região Norte; 376,9%, na região Nordeste; 146,5%, na região Sudeste; 208,7%, na região Sul; e, por fim, 140,0%, na região Centro-Oeste.

4. Considerações finais

Pela extensão dos documentos legais, principalmente com relação ao favorecimento do ensino superior privado, e particularmente o particular, destaca-se a ampliação em termos quantitativos da importância desse setor para a economia brasileira nos últimos anos.

Além da força do Poder Executivo Federal na aprovação de medidas legislativas infraconstitucionais, o ensino superior no setor privado conta com um número expressivo de aliados também no Poder Legislativo Federal, bem como nas demais instâncias de tomadas de decisões nas esferas estaduais e municipais no Brasil.

Os dados que foram trabalhados expressaram o destacado crescimento para as IES do setor privado, particularmente no particular, já que para as comunitárias/confessionais/filantrópicas houve redução percentual nos números de 1999 a 2009.

Nesse último ano, quase a metade das IES em todo o Brasil se constituíram como particulares e estiveram concentradas no interior do país. Ainda, foi possível observar que mais de 80% das IES possuíam a categoria administrativa de faculdades no setor privado particular.

Com relação às regiões geográficas do Brasil, constatou-se um relevante crescimento das IES do setor privado particular naquelas que tradicionalmente contam com um menor desenvolvimento econômico, no caso, o Norte e Nordeste, tanto nas capitais quanto no interior, mas também nas demais regiões do país. Assim, a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, principalmente nas duas últimas décadas, tem sido feita amplamente pelo setor privado particular, o que estreita os laços entre educação e mercadoria.

Referências

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da

_____. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 1997.
_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 1997.
_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 2001.
_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 2001.
_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 2004.
_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro 2005. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 2005.
_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 2006.
_____. Lei nº 12.688, de 12 de julho de 2012. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 2012.
Carvalho, Cristina Helena Almeida de (2011). A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade? 457p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
Catani, Afrânio Mendes; Hey, Ana Paula; Gilioli, Renato de Sousa (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Educ. rev., n. 28, Curitiba, p. 125-140.
Catani, Afrânio Mendes; Oliveira, João Ferreira de; Dourado, Luiz Fernandes (2001). Política educacional, mudanças o mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educ. Soc., vol. 22, nº 75, Campinas, p. 67-83.
Cunha, Luiz Antônio (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. Educ. Soc., vol. 28, nº 100, Campinas, p. 809-829.
Nunes, Edson de Oliveira (2007). Desafios estratégicos da política pública: o ensino superior brasileiro. RAP, Edição Especial Comemorativa, Rio de Janeiro, p. 103-47.
Sampaio, Helena Maria Sant'Ana (2000). O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 408p.

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA SUA INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Terezinha Carmem Gandelman [1], Mirene Marques [2]

[1] Diretoria da Universidade Paulista, Santos, terezag@unip.br

[2] Docente Universidade Paulista, Santos, profmirene@gmail.com

Resumo

Este artigo aborda a inclusão de aluno com deficiência a partir de sua formação universitária. Mostra-se a contribuição da universidade na inclusão de pessoas com deficiência, a partir da estrutura educacional para a formação de competências como forma de qualificar a contratação. Foi realizada pesquisa bibliográfica com relato de caso de um aluno com paralisia cerebral que, a partir de direcionamento da estrutura universitária para sua formação em letras, conseguiu ingressar em um projeto escolar, "Escola da família", podendo desempenhar uma atividade profissional. Mostrou-se que o comprometimento da estrutura educacional resulta em qualificação das pessoas com deficiência e inclusão.

Palavras-chave: Universidade; Pessoa com deficiência; Mercado de trabalho; Inclusão

Introdução

Este trabalho investiga a realidade da inclusão de pessoas com deficiência sob a ótica da formação universitária e da estrutura direcionada a propiciar o desenvolvimento profissional destas pessoas.

O discurso sobre inclusão no Brasil tomou maior importância nas décadas de 80 com a constituição Federal, a partir da Lei nº. 8069 (1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (2000), Lei nº. 10.845 (2004) que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. No que se refere à inclusão de alunos surdos no Ensino Superior salienta-se a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.

Porém, foi somente com a criação da Lei de Cotas, Lei n.8.212/91 - que estabeleceu um percentual mínimo de pessoas com deficiência que cada empresa precisa ter em seu quadro de empregados-, passou-se a discutir a política de inclusão de deficientes no mercado de trabalho.

A Lei de Cotas foi criada com a finalidade de criar oportunidades de inserção de pessoas com deficiências no mercado de trabalho, entretanto, tal legislação não define os critérios para que isso aconteça com eficácia, no sentido de auxiliar a inclusão dos deficientes.

Passou-se a abordar a inclusão ao ensino regular e ao mercado de trabalho deixando de lado apenas uma concepção assistencialista, cuja perspectiva vem se modificando para

acompanhar as necessidades de ter maior aparato para que haja inserção das pessoas com deficiência no ambiente empresarial de forma sustentável. Desta forma, há necessidade de um melhor desenvolvimento do deficiente para desempenhar uma função dentro das empresas e o meio para obter sua evolução.

Sob a ótica pedagógica, há necessidade de se buscar meios de inserção da pessoa com deficiência na educação formal, especialmente na educação superior, como forma de desenvolver suas competências e direcioná-lo ao mercado de trabalho com maior e melhor capacidade para o desempenho de uma determinada atividade, sendo, "no âmbito das deficiências, esta realidade uma necessidade" (LEONTIEV, 1998, p.268).

Tantas medidas geraram mudanças na sociedade e, aos poucos, pessoas com deficiência excluídas socialmente ganham espaços na esfera pública e privada, entretanto a educação inclusiva torna-se um desafio para a sociedade, uma vez que ao incluir é necessária dinâmica de adaptação. Este artigo tem como objetivo uma análise sobre a questão da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado que não pode se captar ou perceber em equações, médias e estatísticas, possibilitando ampliar as relações descobertas.

Inicialmente a pesquisa partiu de um levantamento bibliográfico sobre a inclusão das pessoas com deficiência bem como a legislação específica.

Em sequência, optou-se por uma pesquisa de campo com relato de caso de um aluno com deficiência que ingressou no curso de letras e conseguiu atuar no programa Escola da Família. Foi realizada entrevista semidirigida com um portador de paralisia cerebral, que ocorreu nas dependências da Universidade Paulista no município de Santos-SP, Brasil.

Gil (1999) observa que a entrevista semidirigida, embora livre, aborda um tema específico; isso permite ao entrevistado falar espontânea e naturalmente sobre o assunto e ao entrevistador agir na recondução do tema original quando o colaborador se desvia muito dele.

Segundo Bardin (2011), esse tipo de entrevista permite ao entrevistado uma fala espontânea sobre aquilo que viveu, sentiu ou pensou a respeito do tema proposto. Cabe ao entrevistador expor a questão que pretende conhecer, dar liberdade aos entrevistados para falarem sobre ela, clarear e aprofundar as colocações dos entrevistados e reconduzi-los ao tema, se necessário. Os resultados são descritivos.

Referencial teórico

Pessoas com deficiência e inclusão

Até pouco tempo atrás, em meados dos anos 1990, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade por não serem considerados normais, pela falta de independência e necessidade de diferenciação e de estrutura de apoio. Assim, havia marginalização dessas pessoas, que eram escondidas da sociedade pela família, na maioria das vezes isoladas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define pessoas portadoras de deficiências (PPD) como aquelas que, por alguma condição motora, sensorial ou mental, são limitadas de viver plenamente. Inclui-se nessa categoria a pessoa que apresenta, ao nascer ou durante o decorrer de sua vida, algum distúrbio que lhe acarretará limitação.

Para um indivíduo ser considerado portador de deficiência, ele deve apresentar limitações que lhe tragam prejuízos à sua vida plena. A noção de "normalidade" é algo que varia entre sociedades, épocas e culturas.

Com a nova cultura da diversidade, provocada pelo aumento de acidentes que produzem deficiências e consequente aumento da população com deficiências, a sociedade

passou a considerar as necessidades de inclusão, passando a considerar as limitações e valorizar as diferenças, sendo que passaram a existir esforços para melhor entender a complexidade no tratamento a estas pessoas.

Com a evolução no diagnóstico e aumento na quantidade de deficientes, criou-se a consciência de que não se pode tratar o deficiente como uma pessoa comum, pois ele apresenta limitações que requerem uma estrutura adequada para suprir suas necessidades especiais. O deficiente precisa ser tratado com o cuidado que sua condição exige, sendo um dos principais problemas sociais a exclusão do deficiente, exatamente por não haver condições necessárias ao seu convívio em sociedade (PEDROSO E SHINOHARA, 2010).

Percebe-se que a pessoa com deficiência, apesar de sua limitação, possui as mesmas necessidades de uma pessoa normal e assim como esta, deseja obter sucesso, reconhecimento, aprovação, e ser desejado. O deficiente físico necessita de oportunidades especiais para uma auto exploração, de modo a tornar-se envolvido com alguma coisa e aceito pela sociedade. De acordo com Pedroso e Shinohara (2010, p.143):

> [...] a valorização do desejo da pessoa com deficiência em entrar no mercado de trabalho, participar ativamente do âmbito social e exercer seus direitos e deveres, vão de encontro com o referencial teórico de Arendt (2001), onde se destaca a organização psíquica que o trabalho proporciona além de salientar a necessidade deste ser mais do que uma atividade ocupacional, fazendo sentido para a pessoa que a exerce.

Quando atendidas as necessidades individuais das pessoas com deficiência, ocorre de forma eficaz a inclusão social e esta pessoa despertará para sua função social, reconhecendo seu papel na sociedade e no ambiente de trabalho. Pereira (2008, p.23) considera que o Brasil apresenta um grande aparato de políticas públicas, contudo, estas são de caráter mais assistencialista do que gerador de oportunidades.

> O Brasil é reconhecido mundialmente como um dos países que possui um aparato de marcos legais dos mais completos, e com importantes políticas públicas voltadas para esse segmento. Contudo se perfilha a ideia de que ainda não tenhamos completado a transição de medidas assistencialistas para aquelas de caráter emancipatório.

Há importância de rever as políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiências tendo em vista a quantidade deste tipo de pessoas no ambiente brasileiro, bem como a diversidade de deficiências que apresentam.

Considerando-se os tipos mais visíveis na sociedade brasileira, a divisão dos tipos de deficiências é explanada em sequência.

Tipos de deficiências

Dentre os tipos de deficiência, a visual é uma situação irreversível de redução da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais.

Tal redução da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira).

Deficiência auditiva é a diferença entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora conforme padrões estabelecidos pela *American National Standards Institute*.

Zero audiométrico (0 dB N.A) refere-se aos valores de níveis de audição que correspondem à média de detecção de sons em várias freqüências, por exemplo: 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz, etc.

Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB N.A (decibéis, nível de audição).

A deficiência física caracteriza-se como o comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema ósteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

A deficiência mental, que não era considerada com esta terminologia, inclui pessoas que eram discriminadas por apresentarem limitações intelectuais, o que influenciou tendências quanto ao tratamento destes indivíduos. A OMS (Organização Mundial da Saúde) define deficiência mental como um funcionamento intelectual abaixo da média, que traz perturbações na aprendizagem, na maturidade e no ajuste social, constituindo um estado no qual o desenvolvimento da mente é incompleto ou se detém.

Considerando-se que atualmente, o mercado inclui o debate sobre a maior inclusão das pessoas com deficiências mentais, aborda-se o sistema qualitativo de classificação dos níveis e tipos de deficiência mental.

A deficiência mental pode ser caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população, conforme padronizado em testes psicométricos ou por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas.

Porém, posteriormente, foi criado novo sistema que define quatro níveis de apoio a classificação por QI:

- intermitente: apoio necessário por curto prazo de tempo, durante transições da vida;
- limitado: apoio regular durante curto espaço de tempo;
- extensivo: apoio contínuo com comprometimento regular, sem tempo pré-determinado;
- generalizado: contínuo e de grande intensidade para manutenção de vida.

Os tipos de deficiência são dados compilados de trabalhos gerais da área da saúde para fornecer apenas uma explicação técnica sobre conceito e características de pessoas com os principais tipos de deficiências, que serão o foco da inclusão no mercado de trabalho.

Neste trabalho especificamente, trata-se da paralisia cerebral, um tipo de deficiência caracterizada como uma desordem de postura e do movimento secundária a uma lesão não progressiva do cérebro e desenvolvimento. O conhecimento desse tipo de deficiência vem sendo aprimorado com o tempo, devido a evolução história da ciência médica, que depende do desenvolvimento tecnológico para melhoria da definição de sua etiologia, classificação e consequências no organismo humano.

Este tipo de paralisia pode ser uma deficiência decorrente de problemas no parto, mas também podem ocorrer devido a lesões cerebrais preexistentes. De acordo com tipo de lesão, podem ser classificados em pre-natais, peri-natais ou pós-natais. No primeiro tipo podem ocorrer anóxia fetal, exposição à radiação ou drogas teratogênicas, erros de migração neuronal e/ ou outras malformações cerebrais. No segundo tipo, podem ocorrer traumatismo cerebral ou anóxia em trabalho de parto difícil ou demorado. Já no terceiro tipo, podem ocorrer traumatismo crâneo encefálico, infecções do sistema nervoso central, anóxia cerebral e/ ou acidente vascular cerebral.

As lesões podem ocorrer no córtex motor ou no trato piramidal do cérebro e dependendo do local de ocorrência da lesão, diferentes partes do corpo e do movimento podem ser afetadas.

Existe o tipo de paralisa cerebral extrapiramidal, também denominada coreoatetose, que ocorre nos núcleos da base, em pessoas que não possuem lesão cerebral, e inibe movimentos rítmicos espontâneos iniciados por comandos do córtex. Atua como se o

indivíduo desencadeasse uma ação que não pudesse controlar, ocorrendo anarquia de movimentos. Assim, são promovidos movimentos involuntários e podem ocorrer problemas de articulação da fala, que pode ou não comprometer desenvolvimento motor e ou pedagógico.

Tais problemas ainda requerem maior desenvolvimento de diagnósticos e tecnologias para sua definição mais aprimorada.

Deficiência, inclusão e educação

O debate sobre a Lei de Cotas nas empresas está entrelaçado a criação do Sistema de Cotas nas universidades brasileiras, uma vez que para a eficaz inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, é necessária a mesma eficácia nos processos de formação, especialmente no tocante à educação superior. Pereira explica sobre o sistema de cotas (2008, p. 27):

> No Brasil, o debate sobre o sistema de cotas para o acesso às universidades, teve início nos anos 90 e vem progressivamente sendo ampliado. O sistema de cotas é um mecanismo de ações afirmativas. Entretanto, além do sistema de cotas, há alternativas que podem ser consideradas ações afirmativas como a prática de "preferências" ou o "sistema de bolsas" Um exemplo disso, no Brasil, foi instituído através da Lei nº 11.096/05, com o Programa Universidade para Todos, a partir do qual são distribuídas bolsas de estudos para estudantes que ingressaram em instituições privadas, com cotas para alunos com deficiências.

Observa-se que ainda há marginalização da pessoa com deficiência no ambiente de educação superior, uma vez que estas acabam sendo direcionadas para cursos com menor status no contexto acadêmico, por se considerar que não conseguirão uma formação adequada para ser um profissional pleno, além das barreiras da estrutura física e das baixas condições de competição com outros estudantes. Ainda de acordo com Pereira (2008, p.28):

> A situação do aluno com deficiência no ensino superior, considerando o contexto geral, pode ser percebida em estudos censitários. Os dois últimos censos do ensino superior podem caracterizar bem essa realidade; a evolução das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior deu-se da seguinte forma: em 2003, o total de alunos que ingressaram nas instituições de ensino superior foram 5.078, sendo que desses, 1.373 em universidades públicas e 3.705 em instituições privadas. Já, em 2004, esse número passou para 5.392, sendo 1.318 em públicas e 4.074 em privadas.

Considerando estes números e a realidade brasileira, aborda-se nesta pesquisa a experiência da educação inclusiva na Universidade Paulista (UNIP) a partir de um relato de caso no campus do município de Santos.

RESULTADOS

Foi realizada entrevista semidirigida com a mãe do aluno Rafael, com paralisia cerebral no ambiente da Universidade Paulista, no município de Santos-SP, Brasil.

Inicialmente a mãe contou sobre a gravidez do Rafael, que ocorrei após 08 (oito) anos da primeira filha. Foi uma gravidez sofrida, pois possui pressão alta e estava com 35 anos de idade, sendo gravidez de risco. Aliado a isto, o médico marcou uma cesariana tardiamente e o Rafael perdeu muito oxigênio, nascendo mais ou menos com 32 (trinta e duas) semanas.

Acredita ter sido este o problema e inicialmente não aceitava possuir um filho "diferente". A mãe retornou a sua atividade profissional e quando Rafael estava com 9 meses o médico encaminhou para uma Fisiatra, que foi explicando o que foi eclampsia neo natal e diagnosticou o quadro como paralisia cerebral, embora tenha feito todos os exames para identificar se havia lesão no cérebro e até a última ressonância que fez com 16 anos, não aparece lesão no cérebro, mas o quadro é de paralisia cerebral.
A mãe percebia que o filho demorava para acordar e não chorava, ela precisava acordar o filho para mamar e avisava ao médico que não era normal e ele respondia que não havia nenhum problema com o Rafael. Ele nasceu no Espírito Santo e de lá para cá passou por vários médicos, até quando uma médica informou que seria melhor mudarem para são Paulo, onde havia melhores condições para cuidar dele. A mãe decidiu trazê-lo, mas ainda não aceitava e o pai abandonou-os. Ela teve apoio da filha e tiveram grande mudança de vida. Vieram para Santos para o Rafael ter atendimento pela pediatra e neurologista Drª Maria Lucia Leal, que o acompanha até hoje. Apesar de todas as dificuldades motoras que o Rafael possui, foi preservado o seu cognitivo pela professora e seus estagiários e, apesar de todas as limitações, agora ele está na universidade e evoluiu bastante do ano passado para este ano.
A mãe se emociona ao falar de sua falta de aceitação, mencionando que ainda não achou uma resposta e chora.
"Fui para o Hospital Sara Kubitschek para uma triagem em Brasília. Eu queria outra opinião. Na AACD (Associação de Assistência a Criança Deficiente) desde 1986, o Rafa fez o jardim até a 4ª série (Escola Especial). Sempre estou correndo atrás de novos tratamentos para melhorar o Rafa. Eu sempre procuro a medicina avançada, célula tronco. O médico falou que ainda não e nem tratamento para o Rafa. Também levei-o para equoterapia em São Bernardo do Campo, na época morava em Cubatão e a Prefeitura disponibilizou um carro para levar e buscar o Rafa nas sessões, ele evolui bastante com a equoterapia. No entanto, o tratamento foi interrompido depois que viemos morar em Santos, pois, não consegui junto a Prefeitura carro para leva-lo a terapia".
Mencionou que ele foi para AACD com 6 anos e ficou um tempo com a Dra. Lucia Maria Leal de 1 a 3 anos a fisioterapeuta da Dra. o atendia, ela cobrava, a fonoaudióloga, orientação ocupacional, depois ela também foi para AACD lá também eles fizeram um trabalho, ela ficou 8 anos em tratamento, a computação ele aprendeu lá. Subia e descia a serra para São Bernardo todos os dias.
E a escolaridade ele aprendeu também na AACD, tudo o que ele aprendeu foi lá, tanto que o ensino era mais puxado do que fora, como eles tinham dificuldades, as professoras forçavam nos estudos.
Quando questionada se foi fácil para ele aprender a ler e escrever, respondeu que aos 3 anos ele passou pela casa da esperança, conhecia as cores, números de 0 a 10, ele sabia. Livros de história, parte de simulação, tudo que elas falavam que ajudaria para fazer para o Rafa para parte motora e memória, a mãe fazia tudo para incentivar. Ele sabia coisas que nem ela sabia que ele sabia. Muitas coisas ele aprendeu só de estar olhando.
Ele estudou na AACD até final da quarta serie e teve que ir para a escola normal, aí foi difícil, mas ele foi. Foi a mudança mais difícil de todas.
Ele perdeu dois anos, pois na AACD eles são protegidos e vivem no mundinho deles. Já as escolas são enormes, só que o mundo real é bem diferente, os professores, os alunos.
Ele tinha dificuldade, a mãe não podia ficar na sala para acompanha-lo e alguém copiava a matéria para ele. Era muita bagunça, os alunos jogavam bolinha de papel para cá e para lá, não nele, mas entre eles muito barulho na aula.
Ele não estava acostumado. Daí não deu certo e ele reprovou 2 anos daí no terceiro ano. Até a quinta série ele cursou em uma escola pública e a sexta série ele cursou no Notredame, escola particular. Terminou o ensino fundamental e mudaram-se para Aracaju, em 2010, pois a

família dela mora lá e ele foi para o colegial, onde uma professora de português se interessou porque tinha um projeto de inclusão, com acompanhamento de professores fisioterapeutas e fonoaudiólogas. A escola preparou a todos para receber o Rafael, incluindo os alunos. Lá tem o ensino no notebook, aquele pequeno, isso foi muito bom para ele acompanhar as aulas. As provas também eram efetuadas pelo notebook, cada aluno tinha o seu notebook em sala de aula. Só ficaram 8 meses lá em Aracaju, até terminar o ano letivo.
No ano de 2011, voltaram para Santos e ele entrou no Azevedo e terminou o ensino médio. Foi diferente, se tivessem ficado em Aracaju seria melhor.
Facilitaria o aprendizado do Rafa. Tem vantagens e desvantagens em cidade grande. Lá o pessoal é mais acolhedor, mais simples as pessoas mais dadas, aqui é diferente as pessoas são mais reservadas.
Mas retornaram para Santos, pois a casa deles ficou somente com a filha, que não tinha condições de mantê-la. O pai não pagava pensão desde 2010.
A partir deste momento, a entrevista foi direcionada ao aluno Rafael. Questionou-se por quê ele resolveu cursar letras e ele respondeu que tem o sonho antigo de ser escritor. Ele mencionou que na segunda série escreveu na AACD e elaborou, junto com os aluno e professores uma peça chamada Fórmula Peixe.
Questionado como escolheu a Universidade Paulista – UNIP, ele respondeu que por causa do curso de Letras, a única Universidade em Santos com o curso de letras. Comentou que no primeiro dia que ingressou na universidade ficou com um pouco de medo e se enganar com as pessoas e de as pessoas não o entenderem.
Mas se sentiu acolhido pela Dona Flor (coordenadora do Curso de Letras) e colegas de classe e essa sensação acabou. Se sente feliz!
A mãe mencionou que mesmo com todas as dificuldades ele está sempre sorrindo.
Quando questionado sobre o que espera da universidade, respondeu que espera obter experiência, conhecimento. Comentou que está gostando muito do curso de letras, era o que esperava e disse que quer ser tradutor de Inglês/Português.
A mãe comentou que ele fez curso de Inglês e recebeu diploma.
A mãe, que seis meses após o ingresso do Rafael no curso de letras também fez o vestibular a foi aprovada no curso, podendo acompanhar o filho, explicou que quando pensou que ficaria quatro anos com o Rafa, ela ficava na sala porque tinha necessidade e o dia que não precisava, ficava sem fazer nada. Quando só deixava o Rafael na universidade, se sentia vazia, não fazia nada em casa e nada na universidade. Por conta de uma sensação de paranoia neste período, a coordenadora do curso incentivava, perguntando quando faria o curso de Letras e ela respondia: "Não sei não Flor. Está prestando atenção? Eu não, ponho um palito no ouvido e não presto atenção, só escrevia para o Rafael. Não escutava nada. Alguém perguntava eu respondia para perguntar para outra pessoa ou ao Rafael".
Comentou que não participava, não se interessava, pois não queria fazer o curso de Letras, gostaria de fazer o curso de gastronomia, que será a próxima etapa.
E com isto decidiu cursar letras por considerar que era uma oportunidade que surgiu, então participou do vestibular, mas se conseguisse ingressar no programa Escola da Família.
Ela ingressou como voluntária no programa Escola da Família no primeiro semestre de 2014, e o Rafael já estava neste programa desde o primeiro semestre de 2013, ambos na escola Azevedo. Ele ministra aulas de xadrez para crianças, adultos e em geral. Explicou que está indo bem e quando a pessoa não entende, ele repete.
Quando questionado sobre o que ele acha que a Universidade disponibilizou para facilitar o seu aprendizado e como é ir para Universidade, como é a rotina na sala de aula e com os professores, a mãe se posiciona primeiro "É para falar a verdade Professora? No primeiro semestre tinha professora que duvidava que o Rafa soubesse ler mesmo, se era eu ou ele quem fazia tudo, foi meio complicado. Já no segundo semestre quando entrei, teve a reunião. O

Rafa falava e eu escrevia as provas dele. Até então elas (professoras) não sabiam se era o Rafa ou eu. Gerou uma dúvida da capacidade dele. Agora no segundo semestre elas ficaram sem dúvida nenhuma".
Neste momento o Rafael comenta "Eu mostrei que tinha condições".
A mãe continuou que existe outro colega de classe que tem dificuldade motora, parecido com o Rafael. Ele não escrevia nada, pior que o Rafael, mas a fala dele é melhor. Então pediu uma sugestão para ele, como poderia fazer esse trabalho na Faculdade e ele sugeriu que solicitasse que as professoras gravassem a prova do Rafael no pen-drive para colocar no computador, as professoras salvam e depois apagam. E foi isso que a mãe sugeriu para a coordenadora Flor e para os professores, e assim o fizeram.
A entrevistadora comentou que a coordenadora procura o meio mais eficaz para o aprendizado dele, de forma que fique mais fácil para ele e a mãe comentou que foi essa parte que facilitou bastante o aprendizado e não tem dúvida da capacidade dele, pois em sala de aula é só ouvir, e nessa parte o que ajudou foi o computador, ninguém tem dúvida.
A entrevistadora comentou: "Você está indo para o quarto semestre, parece que foi ontem que você esteve aqui pela primeira vez, passa rápido mesmo. Daqui a pouco você estará formado e eu vou fazer sua formatura. Faço questão de colar o seu grau e de sua mãe um semestre depois".
E questiona a mãe, qual a sua expectativa para o curso de Letras?
Ela responde que pretende com esse curso voltar a trabalhar, de forma que dê para conciliar com a atenção ao Rafael, dando para trabalhar das 7 às 13 horas, no período manhã é mais fácil porque o Rafael faz fisioterapia e ela também tem problema de coluna, e possui com diabete, triglicérides e uma neuropatia, sente dor em todo o corpo, a diabetes fica descontrolada, especialmente quando se aborrece e ela sobe. Ela toma medicação quatro vezes ao dia e precisa cuidar da alimentação, são vários problemas.
Quanto às mudanças que ocorreram na vida deles depois que entrou na Universidade, Rafael considera que amadureceu e a mãe comentou que vem pessoas de outra universidade para ver o Rafael, porque ele foi paciente da Fisioterapeuta e professor de inglês e que ele é uma celebridade para o pessoal que conheceu ele lá.
Questionado quanto aos projetos de Vida para quando terminar o curso de Letras, Rafael quer prestar concurso público na área Administrativa e na profissão em Letras, pretende trabalhar em uma editora e dar aulas no ensino a distância. Sua mãe pensa em dar aulas também.
Sobre a convivência com os seus colegas de classe e na Universidade, Rafael considera todos muito acolhedores, fazendo referência aos professores que inicialmente ficaram meio assustados sobre como lidar com sua deficiência. A mãe complementa que alguns duvidaram da capacidade de aprendizagem do Rafael.
Quanto a falta de preparação de Professores para lidar com a inclusão, a mãe continuou que não é só na Universidade, mas na escola estadual, municipal, desde o ensino no jardim para cá não tem mais escola especial, os professores não estão preparados. Depende muito da boa vontade das pessoas, do amor, querer ajudar são fatores que precisa a pessoa ter boa vontade, gostar do que faz, estar disposto a aprender.
Sobre participar de atividades em grupo, Rafael comentou que faz a sua parte, cada um faz a sua parte e depois juntam todos do grupo.
A mãe questiona se o projeto vai favorecer alguma coisa no futuro para o Rafael e a entrevistadora complementa que este projeto vai mostrar como é feita a inclusão na Universidade, Paulista o quanto está aberta para dialogar as necessidades, além de beneficiar o Rafael e a todos que irão ingressar na Universidade Paulista.
A mãe comenta que a Faculdade está oferecendo a ela outra visão, melhorando sua cabeça e seu psicológico para lidar com a condição de seu filho e oferecendo a ele nova perspectiva de vida.

A Educação inclusiva na Universidade Paulista (UNIP)

A Universidade Paulista - UNIP - tem como missão constituir-se num centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuírem para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência. De acordo com Sassaki (2000, p.23) "A integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social (...). A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade, porque antigamente elas eram consideradas inválidas".

A UNIP instalou-se na cidade de Santos na década de 90 e atualmente a instituição conta com dois Campi; Ponta da Praia e Rangel com cursos nas áreas de humanas , exatas e biológicas.

O processo de inclusão e aprendizagem

Neste trabalho, faz-se uma análise sobre o processo de inclusão escolar no Ensino Superior, partindo da inscrição do aluno no vestibular até a inserção no mercado de trabalho, focar a excelência no atendimento da UNIP campi Santos, voltado às pessoas com deficiências. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que abrange todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior determina no Capítulo V, da Educação Especial. Art. 58 .o seguinte termo: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Porém, pode-se observar nos espaços das universidades brasileiras um pequeno número de alunos com deficiências.

Durante a pesquisa, percebeu-se que a inclusão na universidade não apenas profissionaliza, mas amplia as experiências sócio afetivas de toda a comunidade acadêmica, já que as interações sociais produzem um ambiente de respeito, confiança e solidariedade. Conforme Sassaki (2000) a inclusão social é um processo a qual exige que a sociedade se torne acessível a todas as pessoas, principalmente aqueles que possuem deficiência.

Toda esta mudança, só é possível graças ao trabalho de apoio psicopedagógico, um diferencial da UNIP Santos. Trabalho este desenvolvido pela diretora, a professora Terezinha Carmen Gandelman, psicóloga e mestra em Psicologia Clínica. O processo inicia-se no ato da inscrição do vestibular, quando o aluno já declara precisar ou não de atendimento especializado. Após ingressar na universidade, o universitário juntamente com sua família passa por uma entrevista com a professora Terezinha que, por meio de avaliação psicopedagógica, define que tipo de intervenção será adequada para processo de aprendizagem.

Ao longo do curso, o acompanhamento do aluno é feito semestralmente através da avaliação dos professores, dos coordenadores e direção. Para Oliveira (2002), Vygotsky postula que a mente humana, desde o nascimento não possui estruturas que conhecimentos, este será produzido por meio da vivência na sociedade, da cultura e nas relações com outros seres humanos.

Encarar a deficiência e incluir os alunos não significa apenas profissionalizá-los, ou tampouco inseri-los no mercado de trabalho, já que temos no Brasil a lei de cotas conforme falaremos a seguir; incluir significa lidar com o diferente e com as diferenças, as limitações do nosso próximo e, sobretudo, com as nossas próprias limitações.

CONCLUSÃO

Com este artigo, foi possível desenvolver uma nova ótica sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a partir da percepção sobre a importância da inclusão no ambiente universitário.

No presente estudo, abordou-se a realidade de um aluno portador de paralisia cerebral e com comprometimento motor, e sua inclusão foi um desafio do ponto de vista pedagógico e estrutural. Porém, a evolução deste indivíduo foi significativa, e este obteve ao longo do curso condições de ingresso no mercado de trabalho, atuando no programa Escola da Família.

Esta evolução foi possível a partir do olhar acadêmico que privilegia a adoção de instrumentos e meios para que o portador de deficiência possa se desenvolver do ponto de vista bio-físico-psico-social-profissional.

Os resultados permitem identificar a necessidade de um olhar aprofundado da gestão educacional sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência a partir de necessidades reais e individuais. É preciso que haja consideração e personalização no atendimento à pessoa com deficiência e inserção de instrumentos para que ele possa se desenvolver. Não há como inserir a pessoa com deficiência sem considerar suas limitações, não há forma de massificação da inclusão destes indivíduos na universidade.

Se há atenção aos aspectos de necessidade de cada caso, há uma real evolução e profissionalização desta pessoa, que refletirá na sua vida e promove um ganho real aos profissionais de educação que lidam com esta realidade.

Referências

GUARINELLO, A.C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A.P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Rev Bras Educ Esp**, n.13, v.2, p.205-218, 2007.

LEONTIEV, Alen N.; VIGOTSKII, Leu Semenovick; LURIA, Alemander Romanovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecilia. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PEDROSO, Cristiano, SHINOHARA, Milton Hideo. Educação para e pelo trabalho: a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.138-145, 2010.

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Implicações do Paradigma da Inclusão para o Emprego de Pessoas com Deficiência. In: BATISTA, Cristina A. M. et al. **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

YIN, Richard. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e método. 3 ed. Bookman: Porto Alegre, 2005.

DEZ ANOS DAS POLITCAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL O CASO DA UNIVERSIDADE ESTUDAL DE LONRINA[1]

Maria Nilza da Silva[2]– mnilzap@gmail.com
Departamento de Ciências Sociais - Universidade Estadual de Londrina
Paraná – Brasil

Resumo

Os último dez anos foram muito significativos para o Brasil que, após viver intensos debates entre aqueles que eram favoráveis e os que eram contrários às políticas de ação afirmativa, muitas universidades públicas (estaduais e federais) adotaram as políticas de ação afirmativas, ou seja, as cotas em seus processos seletivos. No início, as políticas foram adotadas com características diferenciadas em cada universidade e somente no ano de 2012 foi aprovada a Lei 12711/2012 que implementou as cotas nas universidades federais do país. Contudo, as universidades estaduais seguem priorizando as características singulares do processo de adoção destas políticas em cada região do país. Pode-se afirmar que houve uma profunda alteração no processo seletivo com o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas e negros nas Instituições de Ensino Superior do país. Este trabalho pretende analisar o processo de adoção e de consolidação do sistema de cotas adotados na Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná.
Palavras-chave: Educação, Ações Afirmativas, Negros

Introdução

Há mais de dez anos as primeiras universidades adotaram o sistema de cotas. Naquele momento muitos, sobretudo os membros do Movimento Negro, começaram a pensar na possibilidade de terem o sistema de reserva de vagas também em suas universidades. A mobilização de diferentes atores, juntamente com o movimento negro, resultou na adoção do sistema de cotas pelas instituições públicas de ensino superior em diferentes regiões do país. As diferentes experiências têm contribuindo para que o debate sobre Ações Afirmativas tenha maior visibilidade e o sistema de

[1] O trabalho contou com a preciosa colaboração de Izabel Maria Diniz, da Pró-Reitoria de Graduação, que disponibilizou os dados quantitativos.
[2] Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

cotas se consolide, em especial com a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 que estabeleceu a reserva de 50% das vagas das universidades federais aos estudantes de escolas públicas.

Quando se pensa o tema e a experiência dos últimos dez anos, percebe-se que foram muitos os avanços conquistados, porém, imensos desafios ainda precisam ser superados, em especial, aumentar a presença de estudantes negros no concurso vestibular, pois às vezes, o número de inscritos é menor que as vagas oferecidas, revelando os problemas estruturais da sociedade brasileira que discrimina racialmente grande parte da sua população. Outra dificuldade é a insuficiência de recursos financeiros, entre outros, que muitas vezes se opõe à permanência do estudante na universidade.

A Universidade Estadual de Londrina, em 2003, começou o debate sobre a ações afirmativas motivada pela demanda do Movimento Negro da cidade que, acompanhando a tendência nacional, solicitou à administração[3] da UEL a implantação do sistema de cotas. Cabe destacar o papel importantíssimo de Dona Vilma[4], liderança negra, admirada por muitos, com imensa capacidade de articulação que, realizou em sua residência a primeira reunião sobre o tema. A partir de então, o debate e a mobilização pela implantação das cotas na UEL ganharam visibilidade. Naquele momento, a luta foi-se consolidando e culminou na adoção do sistema de cotas pela Universidade em 2004, com o primeiro vestibular em 2005.

Em estudos anteriores, as Ações Afirmativas na UEL foram analisadas desde o início de sua implantação[5]. Este artigo, porém, avalia alguns aspectos do sistema, evidenciando a sua dinamicidade que apresenta continuamente novos dados sobre a realidade dos estudantes na UEL.

Se, por um lado, é gratificante perceber que o sistema na UEL foi melhorado, notadamente a partir da avaliação dos sete primeiros anos de sua implantação, por outro, reflete a permanência das desigualdades existentes na sociedade brasileira e em Londrina. Pois, o taxa de candidatos negros que se apresentam anualmente para concorrer a uma das 30.100 vagas disponíveis é imensamente menor que a população negra do país, em torno de 51%, e da cidade, de aproximadamente 26% do total[6]. A média anual de ingresso de estudantes negros, que concorrem pelo sistema de cotas, mantém a constância em torno de 7%.

1 - Duas fases: um processo de consolidação?

Considera-se que o processo de adoção e consolidação das Ações Afirmativas na UEL tem duas fases: a primeira de 2005 a 2012 e a segunda a partir de 2013. Em 2011 ocorreu a avaliação do sistema e alguns aspectos do sistema que foram alterados começaram a ter validade a partir de 2013, com a Resolução 15/2012 que substituiu a 78/2004 do Conselho Universitário.

A primeira fase e a proporcionalidade

[3] Gestão da professora Lygia Pupatto (2002-2006).
[4] Liderança do Movimento Negro, também conhecida como Yá Mukumby, que foi assassinada em 3 de agosto de 2013, juntamente com a sua mãe de 89 anos e a sua neta de 10 anos de idade.
[5] Silva, Maria Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio. Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. Págs. 84 e 85. in.: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf
[6] IBGE 2010.

Na primeira fase, o sistema adotado previu a reserva de vagas de *até* 40% para estudantes oriundos de instituição pública e, de *até* a metade, destinada aos negros, também originários da escola pública, que concorreriam a *até* 20% do total das vagas ofertadas, dependendo do número de inscritos.

A Resolução 78 do ano de 2004, aprovada pelo Conselho Universitário da UEL, previu a condição de proporcionalidade para a determinação do número de vagas destinadas às cotas. Este número ficou dependente do numero de inscritos. Portanto, cada curso poderia ter até 20% de negros oriundos de escolas públicas desde que houvesse até 20% de inscritos no vestibular.

Nos sete primeiros anos de cotas na UEL, os cursos menos concorridos e de baixo *status* social[7], que já contavam com estudantes negros[8], continuaram com a presença negra. Contudo, naqueles cursos de alta concorrência[9], em que os negros estiveram praticamente ausentes em toda a história da educação superior no país, com raras exceções, o número de vagas que lhes era reservado foi baixo pois, entre outros fatores, dependeu do número de inscritos. A média de ingresso por ano foi de 7,2%, durante a primeira fase do sistema na UEL, muito aquém dos 20% pretendidos inicialmente. Convém destacar que nem mesmo a equipe[10] que implantou o sistema de cotas na UEL previa a dimensão do impacto da condição de proporcionalidade[11], em especial, nos cursos mais concorridos. Porém, como analisaremos na segunda parte deste trabalho, após a avaliação do sistema e a ampliação das vagas a partir de 2013, sem o condicionante proporcional, o número total de negros que ingressam na UEL não aumentou significativamente, mas nota-se maior presença nos cursos mais concorridos e de alto *status* social[12].

A Tabela 1 mostra o número de ingressantes por tipo de cotas e a Tabela 2, como seria o ingresso caso, não houvesse a condição de proporcionalidade no primeiro ano de cotas na UEL, em 2005:

Tabela 1: Relação de inscritos e vagas proporcionais por tipo de cotas - 2005

	Total	Universal[13]	Escola Públ	Negros
Candidatos	35.530	23.419	9.914	2.197
Vagas efetivas	3.010	1.999	732	279
%	**100,0**	**65,9**	**27,9**	**6,18**

Tabela: 2 Relação de inscritos e vagas efetivas sem[14] proporcionalidade – 2005

	Total	Universal	Escola Públ	Negros
Candidatos	35.530	23.419	9.914	2.197
Vagas efetivas	3.010	1.806	602	602
%	**100,0**	**60,0**	**20,0**	**20,0**

[7] A exemplo dos cursos de Arquivologia, Ciência do Esporte, Letras/Espanhol entre outros nos anos 2008 e 2012.
[8] Somatória de pretos mais pardos, segundo classificação Cor/Raça do IBGE.
[9] Como os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito/Noturno entre os anos 2008 e 2012.
[10] Gestão da reitora Lygia Pupatto, 2002-2006.
[11] Conf.: Silva, Maria Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio. Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. Págs. 84 e 85. in.: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf
[12] Como é o caso do curso de Medicina que na primeira fase do sistema reservou duas vagas por ano - proporcional ao número de inscritos - totalizando 16 vagas, de 2005 a 2012. A partir de 2013 foram destinadas aos negros 16 vagas por ano, em dois anos, 2013 e 2014, foram disponibilizadas 32 vagas para estudantes negros.
[13] Destinado aos estudantes oriundos de instituições particulares de ensino ou não optantes pelo sistema de cotas.
[14] O debate foi realizado em torno da reserva de vagas de 40%, contudo, diante das resistências de muitos tanto na comunidade universitária como na sociedade daquele momento, a aprovação do sistema ficou condicionada ao número proporcional dos inscritos para a definição do número das vagas.

Desde o início do sistema, em 2005, e da percepção do impacto da proporcionalidade[15], alguns estudos foram publicados sobre o tema. Vale destacar que nos anos de 2009 e 2010, com nova gestão da Universidade[16], a redução das cotas para negros foi ainda maior, pois aqueles estudantes que optaram pelo sistema de cotas ficaram submetidos apenas às vagas destinadas por tipo de cotas (Universal, Escola Pública e Negros), ou seja, o candidato não concorria a 100% das vagas, mas à percentagem igual ao numero de negros inscritos para aquele vestibular[17]. Ao invés de beneficiar o candidato, ocorreu exatamente o contrario, ele era penalizado pelo sistema de cotas:

> Em 2009 e 2010 o índice das vagas destinadas aos negros foi de 5,56% e 6,43 respectivamente (...), muito aquém daquela pretendida de 20% do total. Com a decisão do CEPE de retomar a forma de aplicação do primeiro vestibular, reduziram-se as possibilidades dos estudantes negros de ingresso na universidade no vestibulares daqueles anos. A estratégia utilizada naquele vestibular provavelmente teve o objetivo de reduzir o impacto das cotas para estudantes de escola pública e negros. Ainda que um estudante tivesse uma média melhor que muitos dos que optaram pelo universal, o estudante poderia ficar excluído por haver optado, na inscrição para o vestibular, pelo sistema de cotas (SILVA, 2012).

Em 2011, e sob a nova administração[18], novamente o problema foi corrigido. O candidato negro que optou pelo sistema de cotas concorreu a 100%. Aqueles que optaram pelas cotas de Escola Pública concorriam a 80% das vagas e aqueles que eram oriundos de instituição privada concorriam pelo Sistema Universal, a 60% das vagas. Eram selecionados pelas cotas somente aqueles que delas necessitaram para ingressar na UEL. Caso o estudante que optou pelas cotas tivesse, no vestibular, um desempenho compatível com o sistema Universal, ele ocuparia uma da vagas destinadas a este sistema. Contudo, a condição da proporcionalidade, que refletiu no número de vagas disponíveis em cada curso, continuou e foi alterada somente em 2013. Seguem abaixo os gráficos[19] referentes ao ingresso dos estudantes nos sete anos da primeira fase do sistema:

---

[15] Conf.: SILVA, Maria Nilza da ; PACHECO, J. Q. . As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In.: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, v. , p. 1-25; SILVA, Maria Nilza da . As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão*. 1ed.Salvador: UFBA, 2012, v. 1, p. 77-98. SILVA, Maria Nilza da . População negra: uma presença invisível em Londrina. In: Simone Wolf e Vera Chaia. (Org.). *Pensamento e teoria nas Ciências Sociais - Autores referenciais, dos clássicos aos contemporâneos*.São Paulo: EDUC, 2011, v. , p. 1-20. SILVA, Maria Nilza da . As cotas universitárias para negros no Brasil e o caso de Londrina. In: Vera Chaia e Eliel Machado. (Org.). *Ciências Sociais na Atualidade: tempo e perspectiva*. São Paulo: Paulus, 2009, v. 4, p. 165-186. SILVA, Maria Nilza da . O negro em Londrina: da presença pioneira negada à fragilidade das ações afirmativas na UEL. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, v. 82, p. nº82, 2008.

[16] Gestão do reitor Wilmar Marçal, de junho 2006 ao início junho de 2010.

[17] Em 2005 ocorreu o mesmo, porém ao perceber o problema a administração corrigiu o erro e os negros, em 2006, concorreram a 100% das vagas, embora estivessem limitados pelo condição da proporcionalidade.

[18] Gestão da reitora Nádina Moreno e da vice-reitora Berenice Quinzano Jordão (meados de 2010 a meados de 2014).

[19] Conf.: . Silva, Maria Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio Teles. ***Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.*** Salvador: CEAO, 2012. Págs. 92 e 93. in.: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf

Gráfico 1 – Taxa de ingressantes nos vestibulares de 2005 a 2011 segundo tipo de cota.

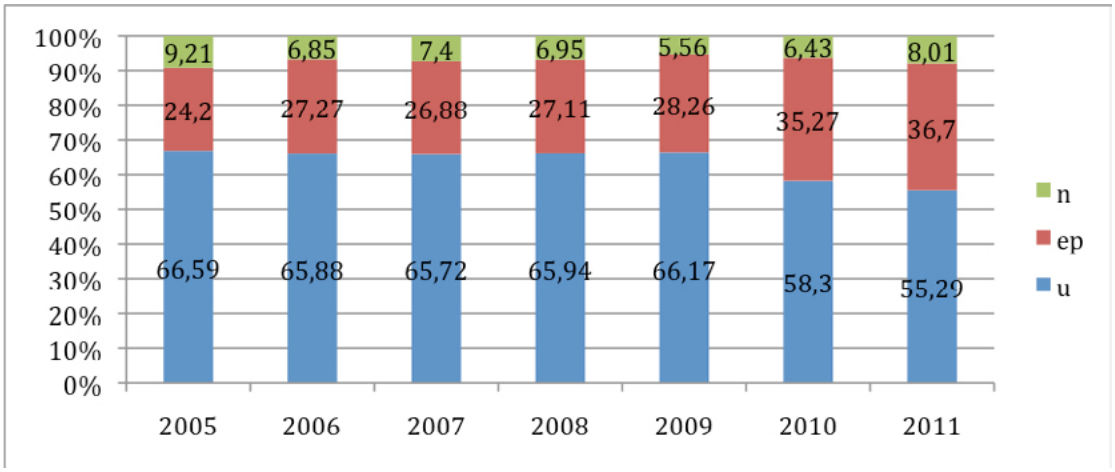
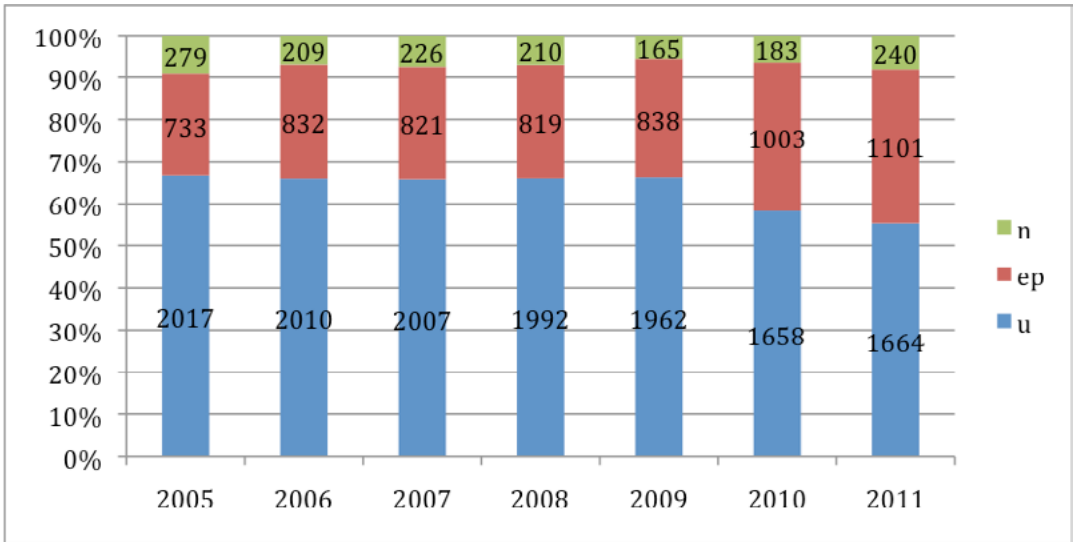


Gráfico 2 – Número de ingressantes nos vestibulares de 2005 a 2011 segundo tipo de cota.

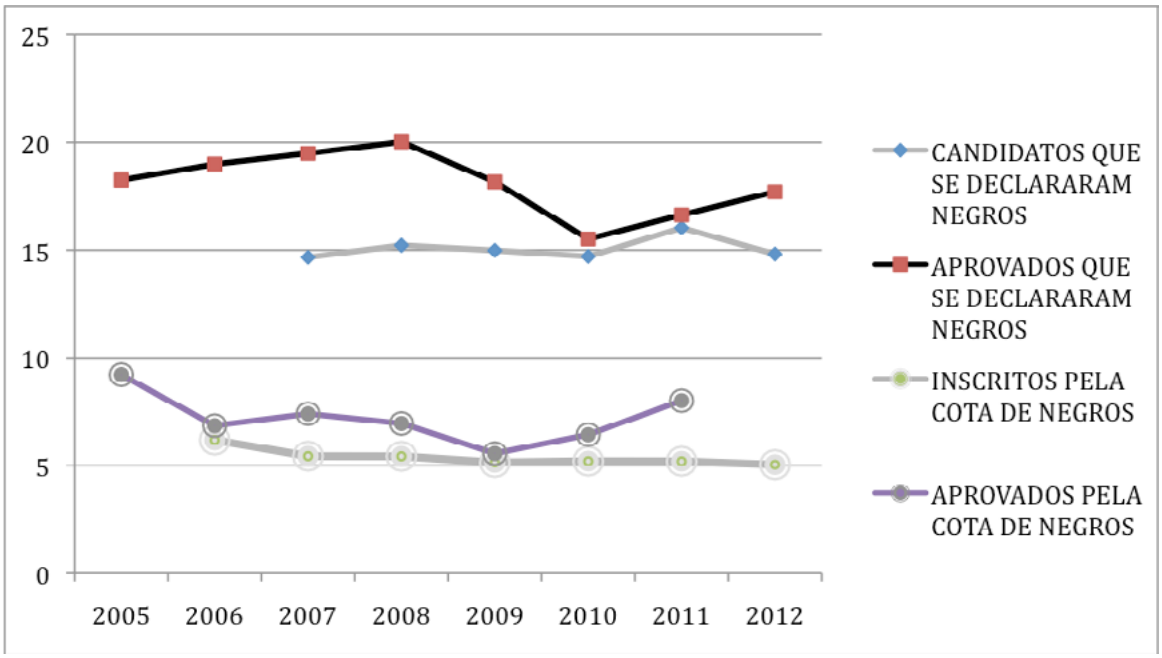


Os Gráficos 1 e 2 mostram a taxa e o número dos ingressantes na UEL nos anos de 2005 a 2012. Fica evidenciada a inclusão dos negros abaixo do esperado. O impacto das cotas para a inclusão dos negros foi significativo, porém aquém do esperado.

Optar ou não pelas cotas?

Além da condição de proporcionalidade, outro elemento fez com que o numero de inscritos para as cotas destinadas aos negros originários de escolas públicas fosse baixo. Muitos destes, mesmo conhecendo a possibilidade de optar pelo sistema de cotas que possibilitaria maiores chances de ingresso na Universidade, não se inscreveram por esse sistema. Somente 37% dos candidatos negros que se inscreveram optaram por concorrer pelo sistema de cotas entre os anos 2005 e 2012, conforme evidencia o Gráfico 3.

Gráfico 3. Inscritos e aprovados que se identificaram como negros e inscritos e aprovados que optaram pela cota de negros, 2005 – 2012



Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL (www.cops.uel.br)
Os dados referentes ao percentual de candidatos que se declaram negros em 2005 e 2006 e de aprovadas pela cota de negros em 2012 não foram encontrados.

Em artigo anterior[20], foram levantadas algumas questões para tentar responder ao baixo numero de candidatos negros aderentes ao sistema de cotas para negros, diminuindo assim a chance de sucesso no vestibular:

> Uma grave questão que pode ser formulada sobre estes dados diz respeito à enorme diferença entre o percentual de candidatos que se identificam como negros (14,5% do total de inscritos, no exemplo de 2007) e dos que se inscrevem pela cota para negros (5,4% do total de inscritos de 2007). Isto significa que apenas 37% dos candidatos que se identificam como negros, ao responder o questionário sócioeconômico, optaram por concorrer pelas cotas. Algumas hipóteses podem ser levantadas para tentar explicar isso. A primeira é de que a instituição não conseguiu comunicar com clareza como o sistema funciona, levando algumas pessoas a pensarem que a opção pelas cotas pudesse diminuir suas chances. A outra é de que a acirrada campanha da maioria dos meios de comunicação desqualificando o sistema de cotas tenha levado uma parte dos candidatos a não optarem pelo sistema. O mais irônico é que, com o critério da proporcionalidade, a não inscrição como cotistas negros de quase dois terços dos que se indentificaram como negros fez com que sua inclusão fosse muito menor que o possível. Por último, há que se considerar que, embora em pequena percentagem, existem estudantes negros oriundos de instituições privadas (SILVA e PACHECO, 2013, pág. 74).

Vale lembrar que, ao longo da história da população negra no Brasil, a discriminação e o racismo obstaram o reconhecimento da identidade do negro. Muitos podem tentar distanciar-se da própria identidade para amenizar os sofrimentos causados pelos estigmas relativos à cor negra.

[20] SILVA, Maria Nilza da, e, PACHECO, Jairo Queiroz. "As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas". SANTOS, Jocélio Teles dos. ***O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).*** Salvador: CEAO, 2013. Pág. 71. in.: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%204.pdf

Outro elemento que convém destacar é que, quando o sistema de cotas foi implantado em 2005, o vestibular da UEL era realizado em apenas uma fase; foi a partir de 2006 que passou a ser em duas fases. Na primeira, para ser aprovado para a fase seguinte[21], o candidato tem de atingir uma determinada pontuação mínima, com acerto de 18 das 60 questões, podendo variar segundo a concorrência do curso escolhido; quanto mais concorrido o curso, mais questões o candidato deverá acertar.

A Resolução 78/2004, que instituiu o sistema de cotas na UEL previu a avaliação do sistema após os sete anos da sua implementação. Então em março de 2011, iniciou-se o processo de mobilização na Universidade para o cumprimento da decisão. Todos[22] os centros de estudos e seus respectivos departamentos foram motivados a realizar a avaliação do sistema.

Além do debate institucional, alguns grupos começaram a se mobilizar para garantir a continuidade do sistema de cotas, pois havia muitas manifestações contrárias à continuidade do sistema; outros queriam garantir as cotas apenas para alunos de escolas públicas e ainda havia aqueles que queriam melhorar o sistema para ampliar a inclusão dos estudantes oriundos de instituições públicas, especialmente os negros.

2 - Avaliação e consolidação do sistema de cotas na UEL

A avaliação destacou que, nos sete anos de cotas na UEL, os níveis de excelência foram mantidos. Pois, quando houve o debate para a implantação do sistema, muitos dos que eram contrários justificavam a posição afirmando que a UEL perderia qualidade com o ingresso de estudantes de escolas públicas e de negros. Não foi isso que ocorreu. Todos os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação confirmaram que houve maior inclusão de estudantes que não ingressariam na UEL caso não houvesse o sistema de cotas, especialmente as reservadas para estudantes de instituições públicas.

Outro elemento destacado foi que o sistema de cotas possibilitou o ingresso de mais estudantes oriundos das camadas mais pobres da população brasileira. Nesta perspectiva, a UEL estava em maior sintonia com a sociedade, visto que grande parte de sua população é de camadas populares e negros.

Tabela 4: Distribuição da renda familiar mensal dos ingressantes, 2004 – 2012[23]

Salário mínimo	Anos			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	0,8	0,1		
Até 3	15,0	17,8	31,5	29,0
De 3 até 10	49,6	50,5	49,7	54,7
Mais de 10	34,6	31,6	18,8	16,3
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

[21] Conf.: http://www.cops.uel.br/vestibular/2013/manual_do_candidato.pdf Acesso em 19/05/2014.
[22] Conf.: http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/cronograma.html Acesso em 20 de maio de 2014.
[23] Conf.: . SILVA, Maria Nilza da. "As cotas raciais na universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade". SANTOS, Jocélio Teles. ***Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.*** Salvador: CEAO, 2012. Págs. 67-103.: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf

Na Tabela 4 percebe-se que aumentou a taxa de ingressantes com renda familiar até três salários mínimos. No ano de 2004, sem o sistema de cotas, o ingresso de alunos dessa faixa de renda foi de 15% e nos anos de 2008 e 2012 a taxa dobrou, a percentagem foi de 31,5 e 29,0 respectivamente. Por outro lado, diminuiu a taxa de ingressantes oriundos das camadas economicamente mais elevadas da sociedade. Os estudantes pertencentes às famílias com renda familiar acima de dez salários mínimos passou de 34,6% em 2004 para 16,3% em 2012.

Desde 2013, com a mudança da legislação anterior que regulava o sistema de cotas, a UEL reserva efetivamente 40% das suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que metade destas destinadas aos candidatos que se autodeclararam negros e optaram por este tipo de concorrência. A Resolução do Conselho Universitário nº 15/2012, que substituiu a de nº 78/2004, regulou os concursos vestibulares a partir de 2013.

A segunda fase e as novas perspectivas

Se antes havia a condição de proporcionalidade, baseada no número de inscritos, que impedia os 20% da reserva efetiva das vagas disponíveis na UEL, a partir da avaliação do sistema e da exclusão da proporcionalidade, o vestibular da UEL passou a reservar em todos os cursos 40% das vagas e para os negros a metade. Contudo, outro problema ficou mais evidente, o numero de inscritos não teve o aumento esperado.

São poucos os negros que concluem o ensino médio e menos ainda aqueles que chegam ao ensino superior. Várias são as dificuldades que impedem os jovens da população negra e os pobres de chegarem a universidade; tais como: a discriminação no ambiente escolar, que causa muitas interrupções na trajetória; a violência que vitima em especial a juventude negra, ceifando prematuramente inúmeras vidas; a baixa autoestima fazendo-os não vislumbrar a universidade como *lócus* acessível também à população negra. O racismo e as suas consequências reduzem até mesmo a capacidade de sonhar.

Há também o fato de muitos serem motivados a ingressar em universidades e faculdades privadas que fazem forte propaganda e, as vezes, abordam de forma intensiva visando aumentas suas matriculas. Também existe o PROUNI[24], programa do governo federal que concede bolsas a estudantes pobres para ingresso em instituição de educação privada. As bolsas poderão ser integrais ou parciais de 50% e possibilita o acesso de muitos estudantes ao ensino superior, acesso ao qual não teriam condições, caso o programa não existisse. Porém, existem boas instituições privadas de ensino que podem oferecer uma formação sólida, existem, porém outras cuja formação é objeto de questionamento. Normalmente, os vestibulares destas últimas são mais fáceis, o que leva muitos a optarem por concorrer nelas em vez de em uma instituição pública pelo fato de nesta a concorrência ser maior.

Nesse sentido, um dos maiores desafios é iniciar um processo de mudança de mentalidade, para que o pobre e, sobretudo, o negro, passem a considerar que podem disputar uma vaga numa instituição publica de ensino. Como mostram as Tabelas 4 e 5, apesar de eliminar a condição de proporcionalidade para a definição das vagas para os estudantes que optaram por concorrer pelo sistema de cotas, foram poucos os negros que ingressaram na UEL pelo sistema de cotas em 2013 e 2014:

[24] http://siteprouni.mec.gov.br/ Acesso em 22 de maio de 2014.

Tabela 4: Participação dos negros optantes pelas cotas – 2012-2014

ANO	Inscritos		Vagas	Convocados			Matrículas/Tipo de cotas			Total Matrículas
	Total de inscritos	Negros	vagas ofertadas	U-PP	EP-PP	PP	U/PP	EP/PP	PP	
2012	25.117	1.266	270	0	0	212	0	0	180	180
2013	19.291	790	479	40	50	131	38	44	123	205
2014	21.057	986	473	42	30	152	37	24	139	200
TOTAL	**65.465**	**3.042**	**1.222**	**82**	**80**	**495**	**75**	**68**	**442**	**585**

Legenda:
U (Universal): Não optante de cotas
EP: Optante pela cota de instituição pública
PP: Preto ou Pardo (Negro) oriundo de instituição pública
N: Não optante pelas cotas.

Tabela 5: Inscritos e matriculados negros no Vestibular – 2012-2014

Ano	Total de inscritos	Negros Inscritos	Vagas ofertadas	Negros Matriculados	Matriculas/ Inscritos %	Matriculas/ Vagas %
2012	25.117	1.266	270	180	14,2	67,0
2013	19.291	790	479	123	15,5	25,7
2014	21.057	986	473	139	14,0	29,4
TOTAL	**65.465**	**3.042**	**1.222**	**442**	**14,5**	**36,17**

A Tabela 5 surpreende pois, com a alteração do sistema de cotas que, a partir de 2013, disponibilizou 40% das vagas para os estudantes oriundos de escolas públicas e metade destas para os negros, constata-se que o numero de ingressantes continua baixo, pelas razoes acima citadas. A cada ano é disponibilizado o total de 3100 vagas, exceto em 2014 quando a oferta foi de 3090.

Em 2012, último ano em que a definição das vagas foi proporcional ao número de inscritos em cada tipo de cotas, o número total de inscritos negros optantes pelas cotas foi de 1.266 candidatos, para 270 vagas ofertadas, ou seja apenas 21% do número de inscritos poderiam conseguir uma vaga na UEL. Contudo, as matrículas dos negros, naquele ano, somaram 180, ou seja, foram utilizadas 67% das vagas disponíveis aos eles. Do total de candidatos (1.266), apenas 14,2% chegaram ao final do processo do vestibular e ingressaram na UEL (Tabelas 4 e 5).

No vestibular de 2013, já em vigência a nova resolução, o número de inscritos para as cotas destinadas aos negros foi de 790 candidatos para 479 vagas. Dos candidatos, 60,6% poderiam ingressar na Universidade, se houvesse o aproveitamento total das cotas para negros. Contudo, foram efetivadas 123 matrículas, o que representa 15,5% dos inscritos e 25,7% das vagas disponíveis para as cotas de negros.

Cabe destacar que, diferente do ano anterior, dos candidatos inscritos, para este tipo de cotas, 38 ingressaram na universidade pela Matrícula Universal e não precisaram de nenhum tipo de cotas para o seu ingresso, visto que o seu desempenho no vestibular foi compatível com os demais candidatos não-optantes pelas cotas. Outros 44 matricularam-se pelas cotas para estudante de instituições públicas, portanto, não usaram as cotas para negros. O total de ingressantes somou, em 2013, 205.

Em 2012, houve 1266 inscritos para 270 vagas e 180 matriculas efetivas. Embora o numero de 790 inscritos de 2013 seja comparativamente menor que no ano

anterior, os ingressantes somaram 205 negros para as 479 vagas disponibilizadas. A ausência da proporcionalidade beneficiou os candidatos negros (Tabelas 4 e 5).

Já em 2014, os inscritos no concurso vestibular somaram 986 para 473 vagas oferecidas e o ingresso de 200 estudantes, o que representa 20% dos inscritos com a ocupação de 42,3% de ocupação das vagas ofertadas. Dos 200 ingressantes 37 fizeram a Matrícula Universal e 24 a Matrícula de Escola Pública. Somente 139 estudantes utilizaram as cotas para negros. Mas, convém ressaltar que, estes não ingressariam na universidade sem o este tipo de cotas (Tabelas 4 e 5).

Tabela 6: Total de matrículas por tipos cotas

ANO	Matr/ Universal	Matricula EP	Matricula P/P
2005	2017 (66,59%)	733 (24,20%)	279 (9,21%)
2006	2010 (65,88%)	832 (27,27%)	209 (6,85%)
2007	2005 (65,69%)	821 (26,88%)	226 (7,40%)
2008	1992 (65,94%)	819 (27,11%)	210 (6,95%)
2009	1962 (66,17%)	838 (28,26%)	165 (5,56%)
2010	1659 (58,33%)	1003 (35,27%)	183 (6,43%)
2011	1656 (55,32%)	1100 (36,64%)	240 (7,95%)
2012	1599 (62,02%)	797 (30,94%)	180 (6,99%)
2013	1702 (67,46%)	698 (27,66%)	123 (4,88%)
TOTAL	16602 (63,71%)	7641 (29,32%)	1815 (6,96%)

Do total de 26.058 ingressantes entre os anos 2005 e 2013, as matrículas universais somam 16.602, as de instituição pública 7.641 e para negros 1.815. Percebe-se que a reserva de vagas foi mais eficiente para incluir os estudantes de instituições públicas, atingindo a percentagem 29,3 das vagas oferecidas enquanto que, no mesmo período, os negros ocuparam a média 6,96% ao longo de nove anos de cotas na UEL (Tabela 6).

As desigualdades são persistentes ao se tratar da realidade dos negros. As consequências do racismo são perversas e estão presentes em todos os indicadores sociais. Mas é com o acesso à educação de qualidade que os negros terão mais condições de superarem as adversidades da discriminação e do racismo.

Cada vez que se analisam os dados do ingresso de estudantes negros na UEL percebe-se a baixa procura pelo vestibular e, consequentemente, baixo número de ingressantes. Evidentemente, a exclusão da proporcionalidade para o ingresso de estudantes fez com que o número de negros presentes na Universidade aumentasse, contudo, esse número é muitíssimo aquém do esperado.

Realmente, é cada vez mais urgente a necessidade de trabalhar com a educação básica para uma parceria fundamental com o ensino superior. As universidades públicas no Brasil foram tradicionalmente direcionadas para atender a um estrato populacional privilegiado econômica, cultural e socialmente, com raras exceções, como constatado nas biografias do doutor Preto, Justiano Clímaco da Silva, médico pioneiro na cidade de Londrina, e do doutor Oscar do Nascimento, advogado, militante do Movimento Negro e um dos fundadores do primeiro clube negro da cidade, a Associação Recreativa Operária de Londrina - AROL[25].

[25] Conf.: SILVA, Maria Nilza da e PANTA, Mariana. *O Doutor Preto - Justiniano Clímaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina.* Londrina: UEL, 2010. SILVA, Maria Nilza da; PANTA, Mariana e SOUZA,

A permanência: outro desafio

Apesar de se constatar o reduzido número de estudantes negros que ingressaram na UEL e que, apesar disso, as políticas de ação afirmativa são realmente necessárias para incluir essa parcela da população, surgem outros problemas, especificamente os relacionados à permanência do estudante. Falta uma política de inclusão ampla que contemple não somente o ingresso mas também a permanência.

É necessário que os estudantes sejam acompanhados e que haja uma política de observação para a melhoria do sistema. Nesta perspectiva foi criado o Programa de Permanência do Estudante da UEL – PROPE, que teve início no final de 2013 e está, no momento, em fase de consolidação. O PROPE tem como objetivo atuar em três aspectos: no acesso, no apoio pedagógico e na assistência estudantil.

Para melhorar o acesso à UEL, um grupo de estudantes e de recém-formados visitam escolas públicas para divulgar a Universidade. Procuram informar sobre o vestibular e o sistema de cotas. Alguns estudantes que visitam as escolas são oriundos das cotas e, segundo eles, as experiências vividas servem de exemplo e estímulo para outros jovens do ensino médio.

Alguns estudantes, ao ingressarem na universidade, têm dificuldades em algumas disciplinas, sobretudo na área de exatas, como cálculo, física, matemática, etc., por isso o apoio pedagógico torna-se necessário. O Laboratório de Tecnologia Educacional - LABTED, com apoio do Cursinho da UEL, ligado à Pró-Reitoria de Extensão, oferece alguns cursos específicos para atender a essa demanda.

Sobre a assistência, esse é um dos maiores desafios por causa da carência de recursos e o ínfimo número de bolsas disponibilizados para os estudantes optantes das cotas[26]. A demanda destaca a necessidade da ampliação das vagas na moradia estudantil; o apoio para aquisição de materiais exigidos por cursos como Odontologia, Medicina, Design de Moda, Arquitetura entre outros; assistência psicológica; bolsas entre outras.

Considerações Finais

Ao constatar a baixa concorrência dos candidatos negros a uma vaga na universidade pode-se questionar a existência do sistema de reserva de vagas ou mesmo a quantidade das vagas reservadas aos estudantes. Todavia, essa é a essência da Ação Afirmativa: é necessário consolidar a política para que os resultados esperados sejam alcançados; é preciso que ocorra a mudança de mentalidade na sociedade, mas especialmente daqueles que tem o direito a concorrer a uma vaga pela sistema de cotas, sejam eles negros ou não, para exercerem o seu direito.

Por outro lado, é fundamental que a sociedade esteja consciente de que mudanças vêm ocorrendo: tem acesso às instituições de ensino superior e à UEL, um maior numero de estudantes negros. É evidente que ocorre a mudança no perfil do estudante, como o aumento - a partir da implementação do sistema de cotas - de 50% de ingressantes cuja renda familiar é de até três salários mínimos. Sem contar a

Alexsandro Eleotério de. *Negro em Movimento: A trajetória de Doutor Oscar do Nascimento.* Londrina: UEL, 2014

[26] Conf.: SILVA, Maria Nilza da ; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In.: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).* Salvador: UFBA/CEAO, 2013.

presença de negros em cursos que historicamente estavam ausentes. As Ações Afirmativas vai lentamente atingindo o seu objetivo, a inclusão daqueles, há muito tempo, excluídos do ensino superior no Brasil.

Referências Bibliográficas

PANTA, Mariana e SOUZA, Alexsandro Eleotério de, SILVA, M.N. (2014) *Negro em Movimento: A trajetória de Doutor Oscar do Nascimento.* Londrina: UEL.

SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. (2013) As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In.: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).* Salvador: UFBA/CEAO, v. , p. 1-25.

SILVA, Maria Nilza da. (2012) As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão.*Salvador: UFBA, v. 1, p. 77-98.

SILVA, Maria Nilza da. (2011) População negra: uma presença invisível em Londrina. In: Simone Wolf e Vera Chaia. (Org.). *Pensamento e teoria nas Ciências Sociais - Autores referenciais, dos clássicos aos contemporâneos.* São Paulo: EDUC, v. , p. 1-20.

SILVA, Maria Nilza da. (2009) As cotas universitárias para negros no Brasil e o caso de Londrina. In: Vera Chaia e Eliel Machado. (Org.). *Ciências Sociais na Atualidade: tempo e perspectiva.* São Paulo: Paulus, 2009, v. 4, p. 165-186.

SILVA, Maria Nilza da. (2008) O negro em Londrina: da presença pioneira negada à fragilidade das ações afirmativas na UEL. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico,* v. 82, p. nº82.

SILVA, Maria Nilza da e PANTA, Mariana. 2. ed. (2014) *O Doutor Preto - Justiniano Clímaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina.* Londrina: UEL.

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar.

UTAD - Vila Real: 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR

Andrea Alves Soerensen[1], Silmara Maria Del Rio [2] , Marcelo Alfredo dos Santos[3]

[1] Departamento da Enfermagem da Universidade Paulista - UNIP, Santos-SP, aasoerensen@uol.com.br

[2] Departamento das Ciências Contábeis da Universidade Paulista - UNIP, Santos-SP, silmara@hotmail.com

[3] Departamento das Ciências Contábeis da Universidade Paulista - UNIP, Santos-SP, marcelo.alfredo@ig.com.br

Resumo

Este artigo têm o objetivo de compreender a educação superior no processo do desenvolvimento do aluno, com relação às diversidades do grupo e a instituição qual está inserido. Para alcançar o objetivo deste estudo optou-se pela pesquisa teórica. Demonstra-se nos resultados da pesquisa, que a inserção de trabalhos com vistas a formação continuada de professores, o trabalho coletivo, os espaços extra-classe, a participação da comunidade, a troca de experiências e as parcerias são estratégias poderosas no processo da educação, qual poderá propiciar um melhor resultado na formação discente com forte poder de intervenção, culminando nos processos de reflexão e ação.

1. Introdução

A constante reflexão sobre a educação e a necessidade de profissionais desafiadores, nas questões impostas por suas profissões, sempre são um dos pontos cruciais em debates e polêmicas sobre o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, o que levam a procura pelo estudo e à reformulação das questões relativas ao trabalho docente no ensino superior, bem como, o olhar dessas questões sobre um novo prisma.

Pensar em educação sem pensar no profissional que nela atua de nada adiantaria, pois a educação, como atividade relacional, somente se realiza por meio da ação entre pessoas: de um lado, o profissional docente; de outro, o aluno.

Atualmente a Educação Superior, é ministrada por instituições de ensino públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, estas são abertas a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, e que tenham sido previamente aprovados em processo seletivo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) a educação superior deve formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. Desta forma, ao recebermos nas instituições de ensino, pessoas dispostas a trilhar novos rumos e que serão expostas a muitas informações, novas maneiras de pensar e capaz de produzir conhecimento, seja na forma do conteúdo programático acerca do seguimento profissional, ou na troca de informações, entre alunos e docentes, torna-se um momento ímpar para promover experiências que poderão ir além da sala de aula.

Contudo, há que se levar em consideração a desigualdade e a diferença entre os ingressantes. Barros (2005) distingue com clareza dois conceitos: “diferente é quando sua essência se difere da essência do outro, seja no todo ou em algum aspecto particular. Já a desigualdade, no entanto, não se refere a essências distintas, mas sim a uma circunstância que privilegia algo ou alguém em relação ao outro”. Ainda salienta que independentemente de serem iguais possam ainda ser diferentes culturalmente. Já a desigualdade, a circunstância que privilegiam alguns é construída socialmente. E, muitas vezes, implica a ideia de injustiça, ou seja a desigualdade não é natural mas social. Como o docente poderá encontrar uma forma de trabalhar estas diferenças, agregando de forma homogênea o conhecimento entre os discentes? Seria isto possível?

2. Objetivo

Este artigo tem o objetivo de compreender a educação superior no processo do desenvolvimento do aluno, com relação às diversidades do grupo e da instituição qual está inserido.

3. Metodologia

Para alcançar o objetivo deste estudo optou-se pela pesquisa teórica. A pesquisa teórica ou bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por artigos científicos e livros de referência.

As pesquisas sobre ideologias ou sobre a análise acerca de um problemas, são desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002).

Para o levantamento bibliográfico foi realizada uma pesquisa em meio eletrônico através do banco de dados DEDALUS (Banco de dados bibliográficos da USP), a base de busca foi para Faculdade de Educação, e período de 2004 a 2014.

Foram utilizados os seguintes descritores: "educação superior", "ensino-aprendizagem" e "inovação". Ao pesquisar educação superior foram encontrados 107 títulos; para ensino aprendizagem foram encontrados 70 títulos e para inovação 81 títulos. Os títulos estão no formato de dissertações, teses e artigos científicos.

Após a busca realizou-se uma leitura exploratória dos resumos, a fim de analisar e selecionar os artigos relevantes à temática do estudo. Foi realizada também busca manual em livros de referência.

4. Resultados e discussão

A identidade do professor universitário por vezes se estabelece pelas funções que desempenha na instituição e na sociedade, neste contexto, este segue um padrão cultural imposto pela instituição qual está inserido. Assim, ao se tornar um professor universitário, este resgata as suas experiências como aluno e são tomadas orientações com outros professores com mais tempo de atividade, resultando numa prática cultural, que reproduz o modelo predominante na universidade.

Cada agrupamento social, inclusive aqueles presentes nas organizações, tendem a superestimar seus padrões de comportamento, desprezando os demais. Portanto, o profissional acaba por se adequar ao ambiente de trabalho, seguindo as normas de conduta pré-estabelecidas pela instituição de ensino (Srour, 1998).

Ao analisar a fala acima indagamos: qual a influência da instituição de ensino ou o do docente no processo de formação do aluno?

Até certo tempo acreditava-se que para ensinar numa universidade seria suficiente o domínio do conhecimento específico, como a pesquisa ou exercício profissional no campo de atividade prática. Segundo Masetto (1998), até a década de 1970, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, com base no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”, porém com a crescente onda da mundialização da economia, passou-se a ter uma aproximação muito grande nas diferentes formas de organizações, nas estruturas sociais, econômicas e culturais, por mais distintas que sejam.

O ensino superior, nível mais elevado dos sistemas educativos, a educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais, traz a função do educador como

de grande relevância. Para alcançar melhores resultados, é necessário que o docente se mantenha atualizado em relação a área de atuação e os saberes pedagógicos, conectado aos eventos a sua volta. Assim, mais preparado para contribuir com a produção de novos conhecimentos com a preocupação de formar e de desenvolver profissionais mais críticos e competentes, pois estes serão essenciais nos processos de mudanças da sociedade em que estão inseridos.

As universidades buscam a qualidade e a excelência no Ensino Superior, mas o conceito de qualidade não pode ser baseado em único ponto de vista, sendo assim este não é neutro. Corroboramos com Almeida e Catani (2009) quando diz que habitualmente as instituições ou programas, relaciona qualidade à capacidade ou propriedade para cumprir os padrões previamente estabelecidos por uma agência ou organismo externo de acreditação que, comumente, utiliza os processos avaliativos para valorar determinados aspectos das instituições e de seus programas, tais como, entre outros, docência, formação, produção, programas e cursos ofertados, aprendizagem, gestão e planejamento, condições de infraestrutura, pesquisa, interface com a comunidade e egressos. Ainda carrega consigo referenciais contextuais, políticos, culturais, econômicos, históricos e sociais. Por isso, não há um acordo universal sobre o conceito de qualidade.

Os docentes do século XXI encontram vários desafios, desde a pressão da cultura organizacional das empresas até a revolução tecnológica junto as mudanças na sociedade contemporânea, advindas das reformas propostas pela globalização. Estes, têm como objetivo formar cidadãos conscientes e capazes de aprimorar, adquirir e reconstruir o seu conhecimento, sabendo que cada aluno é único, que estão submetidos a condições desiguais. É neste sentido, que os profissionais da educação, devem ser capazes de motivar, estimular e acreditar no aluno. É preciso deixar a ideia de que o conhecimento específico e prático é o principal esteio da docência.

Saviani (1998) evidencia uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, citando detalhes acerca da necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. Já prevendo, na década de 1990, as necessidades de hoje e sabedor de quão importante é a relação entre professor e aluno.

Quando falamos na relação professor-aluno tocamos num campo minado, pois encontrar um equilíbrio neste processo é extramente penoso, o docente ainda apresenta muita carência neste aspecto. A postura do professor que cobra resultados e é mais severo é visto como vilão e o outro modelo mais "paternalista" é visto como o "bonzinho", qual seria o ideal? Como encontrar e como buscar um bom modelo?

O estudo de Cunha (1989) pesquisou na visão dos alunos e do professor o que é ser um bom professor? Quais as características de um bom professor? O estudo apontou que para os alunos o bom professor é capaz de “tornar as aulas atraentes”, “estimular a participação do aluno”, “saber se expressar de forma que todos entendam”, “induzir à crítica, à curiosidade e à pesquisa”, “procurar formas inovadoras de desenvolver a aula”. E já as características mais citada pelos professores pesquisados foram: “O gostar de ensinar”, “gostar de gente” e “ ter domínio do conteúdo” .

Assim nos perguntamos dominar o conteúdo, ou seja, sabê-lo de forma exemplar é realmente uma característica de um bom professor. Saber o conteúdo de forma

exemplar pode não ser o suficiente para construir junto aos alunos conhecimento. Althaus (2004) corrobora com esta afirmação: "Nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem!"

Algumas metodologias pedagógicas da transmissão e condicionamento partem da premissa do "aluno como uma página em branco" e o professor como detentor de conhecimentos e habilidades, o que enfatiza o "status" do professor como sendo aquele que detém o conhecimento e assim pode contribuir para a condição de inferioridade do aluno.

Esta forma de ensino estimula a passividade e acentua a competitividade entre os estudantes, sendo a responsável direta pela falta de articulação e mobilização presentes não somente entre os alunos, mas também entre os profissionais formados nesta base pedagógica.

A postura de superioridade do professor pode trazer consequências como a baixa autoestima dos alunos e a futura reprodução do autoritarismo. O respeito não deve ser confundido ou exigido na forma da submissão.

A questão do autoritarismo do professor na relação com seus alunos perpassa a dimensão da subjetividade e da identidade deste professor universitário, que em muitos casos não tem formação, nem tampouco vocação pedagógica, reproduzindo de forma intuitiva ou autodidata apenas o modelo conteudista no qual foi formado. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica do professor universitário, desta forma, na maioria das instituições de ensino superior há o desconhecimento científico do docente em relação ao processo de ensino e de aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2002).

Sabemos que é dada pouca ênfase para a formação e pela busca acadêmica dos docentes, me refiro a construção do saber didático, muitas vezes os docentes são peritos em determinada área do conhecimento, mas sem muita teoria ou prática pedagógica. Conforme Libâneo (2004), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora de ação educativa que deve ser trabalhada.

No ensino encontramos duas realidades diferentes: a instauração de uma cultura da docência capaz de promover a construção da identidade docente e uma outra de uma cultura mais voltada à pesquisa, desvinculada do eixo ensino. Acreditamos que estas, ensino e pesquisa deveriam caminhar juntas, e não serem excludentes. Ainda, há além disto, um abismo muito grande entre a produção do conhecimento das universidades e das empresas, o que impede também a criação de patentes, fato que não acontece nos países desenvolvidos, pois a pesquisa é muito valorizada também dentro das empresas.

A relação e a comunicação professor-aluno é a base do processo do ensino-aprendizagem e estes sofrem influências do cotidiano de cada um de seus protagonista.

Assim é importante que o professor valorize o diálogo, a troca, a relação interpessoal, acreditando que é possível aprender conversando, discutindo e trocando ideias com seus "aprendizes". Por outro lado, espera-se dos estudantes uma atitude mais ativa em busca do saber, da construção do próprio conhecimento com a extração da informação do ambiente, integrando-a a outras armazenadas na memória,

fundamentando assim seu questionamento junto ao professor. O conhecimento é construído, é criado e é dado como fruto de uma assimilação ativa do sujeito (Scherer, et al., 2006).

O papel da Didática é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos (Amaral, 2000).

Quando as instituições formadoras valorizam as atitudes humanitárias, considerando a importância da busca do autoconhecimento, tanto para os professores como para os estudantes, em qualquer momento do aprendizado teórico ou prático, estão valorizando as dimensões afetivas e sociais que integram essas pessoas na sua totalidade. Essa valorização do desenvolvimento global e holístico é tão importante quanto a dimensão intelectual ou cognitiva do processo ensino-aprendizagem, ainda tão presente nos dias atuais (Luckesi, 1994).

É certo que a universidade ainda tem dificuldades para lidar com a diversidade é algo que dificulta o processo ensino-aprendizagem. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem. Ela é, sem dúvida, o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.

A aprendizagem não depende apenas da estrutura biológica, mas também do meio, da qualidade dos estímulos recebidos desde a infância. Portanto, cada pessoa tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, social e cultural (Tavares, 2012).

Quando pensamos em diversidade dentro de qualquer instituição ou grupo, temos que considerar a desigualdade e a diferença entre os alunos, conforme já citado acima por Barros (2005). Talvez trabalhar as diferenças seja ainda o maior desafio na educação, esta é altamente excludente, normalmente os portadores de deficiências físicas ou mentais nem chegam às Universidades. Já trabalhar a desigualdade consideramos uma tarefa árdua e presente na docência. Numa sala de aula há alunos com os mais diferentes níveis de desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo. Fato este que dificulta o aprendizado e é agravado pelo próprio sistema, que ainda ridiculariza os alunos com dificuldades, estes acabam se calando e não demonstrando suas dúvidas e questionamentos. A princípio os alunos estão em franco desenvolvimento e deveriam ser incentivados a ter o direito ao entendimento.

O ser humano está em constante desenvolvimento, este é contínuo e permanece enquanto houver vida. O meio qual estamos inseridos é de suma importância, se estamos dentro de uma universidade no mínimo este deverá favorecer seu crescimento cultural, cognitivo, afetivo e social.

No ponto de vista sociointeracionista o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através dos processos de interação e mediação. Frente a esta teoria já temos dois pontos crucias, a interação e mediação (Vigotsky, 1996).

A palavra mediação remete a "MEDIADOR" porquê acredito que este deva ser o papel do "professor" e não apenas ser o que detém e faz explanações sobre o conhecimento técnico científico. Propiciar um ambiente onde haja interação entre os

alunos e universidade e ser mediador de discussões, conflitos e diálogos enxergo algo como desafiante e construtivo.

Segundo Vigotsky (1998) o homem está inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo.

Sendo assim, a universidade pode ser uma campo fértil para o desenvolvimento do aluno, não pensando somente na construção do saber, mas também no desenvolvimento humano (psicológico, mental e biológico) e sociocultural.

Aos docentes, cabe, entre outros objetivos, pensar e propor novas metodologias de ensino e inserir os alunos num contexto fértil para seu desenvolvimento e também inseri-los nas discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para criação de uma nova cultura, indo assim muito além da exigência da grade curricular.

Um exemplo, qual quebra paradigmas e qual acreditamos ser eficiente é o aprendizado através do método PBL (Problem-Based Learning) ou em português Aprendizagem Baseada em Problemas. A PBL vêm sendo adotada no ensino de múltiplas áreas profissionais, devido a mudança de olhar que essa estratégia metodológica proporciona aos estudantes; em especial pelo seu caráter formativo, à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. Um dos fatores que chamou a atenção neste método foi o de ser capaz de proporcionar uma formação mais humanista, de aprender a aprender, de conviver com outros profissionais e de propiciar a integração teórica-prática.

É certo que conhecer teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se essas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000).

Perrenoud, 2000 ainda ressalta que, o docente de ensino superior necessita de suportes dentro das instituições para a prática e troca de experiências.

Segundo Fleury (1993), a base da organização é ser uma unidade social em que os objetivos organizacionais têm várias funções, como por exemplo: servir de fonte de legitimidade às ações; criar padrões, para que se possa avaliar a eficiência e rendimento das ações; e, finalmente, atuar como medida, para que haja uma meios de se verificar a produtividade.

O educador, a frente de uma organização, tido como formador e atento o às necessidades da sociedade em que está inserido, são exemplo das características profissionais e sociais, que devem ajudar a formar em seus alunos um caráter revelador das expectativas dos mesmos.

5. Conclusões

A educação superior tem lugar estratégico nos processos de transformação social, pode tornar-se um meio de impulsão tecnológica e cultural, ser ferramenta de aumento do discernimento e da capacidade crítica da população.

É nesta linha de pensamento que formatamos a ideia do "ser", profissional da docência, ser a base de cunho inovador, para estabelecer um formato de aula que consiga atingir o aluno, de forma a estabelecer a associação do conhecimento científico/acadêmico e o ambiente externo que o cerca.

Não é o foco deste estudo, porém acreditamos que para uma real mudança no ensino superior se faz necessária a mudança na educação básica, esta ainda calcada no sistema tradicional qual privilegia apenas o desenvolvimento cognitivo. E mesmo assim, hoje nosso sistema que acreditamos ser paternalista e capitalista vem reduzindo o desenvolvimento cognitivo e o pensamento crítico dos nossos alunos.

Um ensino fundamental e médios são bem estruturados são de extrema importância para o bom desenvolvimento do ensino superior de excelência.

Acreditar que todos tenham o mesmo ponto de partida é justo, mas a competição, a meritocracia é salutar. Não é possível impedir a competição em sociedade nem acabar com as classes sociais. Todas as formas de organização social humanas, da mais primitiva a mais complexa, têm algum nível de competição e distinção social. A competição pode se dar em bases éticas quando se respeita o princípio de oferecer o mesmo ponto de partida a todos. As sociedades que mais conseguiram se aproximar disso são as que apresentam os mais altos níveis de bem-estar social.

Outra vertente é a formação e a valorização do docente. Pouco se investi na formação acadêmica e pedagógica e a remuneração é extremamente baixa e incompatível com sua essência.

Não podemos deixar de citar as palavras da mensagem do Senador Cristovam Buarque (2012) para o Fórum: Educação em Primeiro Lugar, qual diz que hoje é preciso redefinir conceitos, como progresso, pobreza, educação, entre outros, pois a realidade é outra, neste mundo em franco desenvolvimento. É necessário uma mudança de mentalidade, da maneira como pensamos e como desejamos. É necessário ter um plano para reconstruir a mente humana para todas as escolas. A Escola do Futuro deve partir da melhoria da formação do professor, para que este possa ensinar de maneira nova.A Escola do Futuro é o professor bem remunerado, bem preparado, dedicado e também avaliado em seu desempenho. Fazer das cidades uma extensão da própria escola, com bibliotecas e acesso a cultura. Fazer da escola uma nova mentalidade, com que o aluno aprenda a se deslumbrar com as coisas belas e se indignar com o que há errado, ter sentimento artístico e cultural e assim um sentimento ético. A partir daí ter a busca pelo ofício, para ter fonte de renda e que possa ter uma vida digna. Fazer com que estes entendam que o objetivo da humanidade é buscar harmonia entre as pessoas e das pessoas com a natureza. Harmonia é a palavra chave da educação e não mais o crescimento como usado até os dias de hoje. Nos últimos 30 anos tudo mudou e se desenvolveu, exceto a prática e o conteúdo pedagógico.

Desejamos com este estudo poder despertar a busca pelo interesse de novos caminhos quais poderão contribuir para a implementação de novas estratégias de ensino, das quais deverão ter garantidas determinadas condições de participação e de experimentação discente. Não existe um "pacote pronto" cada experiência e realidade é única, este não garantiria o processo de ensino-aprendizagem.

Se faz necessário sair da prisão em que, muitas vezes, acabamos nos encontrando, tirar as amarras e entregar-nos à maravilha da construção desse ser criado à imagem divina, com todos os recursos disponíveis para o aperfeiçoamento.

> Quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional. Em outras palavras, o sistema de relações centrado apenas na transmissão da informação – emitida pelo docente, presente em um impresso ou veiculada por qualquer meio tecnológico mais sofisticado, como o que se produz pela comunicação virtual. Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000, p.63).

Diante deste estudo consideramos que o tema é bastante vasto e complexo, qual merece estudos de grande profundidade para assim poder alcançar propostas que façam surgir efeitos práticos dentro das salas de aula.

Acreditamos que o desenvolvimento de um país e sua inserção soberana no mundo só será possível para os aqueles que investem fortemente na educação de seu povo. Enfim, o Ensino Superior deve ser capaz de cumprir suas metas e objetivos num mundo em constante movimento e mudanças.

6. Referências Bibliográficas

Almeida J.; Catani, A.M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. v.14, n.3. nov. 2009.

Althaus, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. REVISTA

Amaral, A. (2000). Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas (SP). Papirus. p.139-150.TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO. v.7, n.1, jan./abr. 2004.

Barros, J.A. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. ANÁLISE SOCIAL, v. 40, n.175, 2005, p.345-366.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.

Bordenave J.D, Pereira AM (1998). Estratégias de ensino-aprendizagem. Petropólis (RJ) 19ª Ed. Vozes.

Buarque, C. (Senador). Mensagem para o Fórum: Educação em Primeiro Lugar. (2012). http://www.joaocarlosbacelar.com.br/videos/mensagem-do-senador-cristovam-buarque-para-o-forum-educacao-em-primeiro-lugar/. Acesso em: 23 de julho 2014.

Cunha, M. I (2011). O bom professor e a sua prática. Campinas (SP). 23ªEd. Papírus.

Fleury, M.T. L. Cultura da qualidade e mudança organizacional. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS. v. 33, n. 2, mar.abr., 1993. p. 26-34.

Gil, Antonio Carlos (2002). Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo. Atlas. 4ªEd.

Gomes, Romeu et al . Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO MÉDICA. Rio de Janeiro , v. 33, n. 3, Set. 2009 .

Hoffmann J (2003). Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 7ª ed. Porto Alegre (RS). Mediação.

Libanêo, J.C (2004). Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia (GO). Alternativa. 5ªEd.

Lucarelli, E (2000). Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S., Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas(SP). Papirus.

Luckesi C.C. (1994). Filosofia da educação. São Paulo. Cortez.

Masseto, M. (1998). Docência na Universidade. Campinas. Papirus.

Nóvoa , A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2000). 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre (RS). Artes Médicas Sul LTDA.

Pimenta S.G; Anastasiou L.G.C (2002). Docência no ensino superior. São Paulo. Cortez.

Saviani, D. (1998). Escola e Democracia. São Paulo. Cortez. 20ª Ed.

Scherer ZAP, Scherer EA, Carvalho AMP. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. REV LATINO-AM ENFERMAGEM. v.14, n.2 2006 março-abril, p. 285-91.

Srour, R. H. (1998). Poder, cultura e ética nas organizações. 2.ed. Rio de Janeiro (RJ). Campus.

Tavares, F. J. Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: respeito às diferenças. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES . ago. 2012.

Vygotsky, L. (1996). S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S (1998). Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

AS RESISTÊNCIAS À AFIRMAÇÃO DISCIPLINAR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO QUADRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E NO CAMPO DA FILOSOFIA. ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA DISCIPLINA EM PORTUGAL.

Margarida Borges Ferreira

Instituto de Educação – Universidade de Lisboa

margarida.borges.ferreira@gmail.com

A Filosofia e a educação não são, por definição, Ciências, no sentido clássico do termo. Enquanto disciplina das Ciências da Educação, a Filosofia da Educação, não deixando de ser um ramo da Filosofia, tem-se esforçado por se afirmar como campo científico autónomo, detentor de um modo próprio de conhecimento, de um objecto de estudo tematizavel e de uma via epistémica de abordagem que deve debater meta-filosoficamente o estatuto epistemológico da própria Filosofia da Educação. Assim sendo, desvela-se a necessidade de problematizar as presenças, as ausências, os avanços, os recuos, os discursos e os silêncios que atravessaram a História da Disciplina.

Ciências da Educação, Interfaces e Diálogos com outras Ciências – Paper 267

A disciplina de Filosofia da Educação foi introduzida no mundo académico português nos "fins da década de 60, com alguns hiatos, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), com o título de História e Filosofia da Educação" (Gomes, 1988: 71). Contudo, foi com o início da regência da disciplina em 1976 na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa que o seu campo disciplinar começou a proliferar, tendo-se instituído noutras Instituições de Ensino Superior nacionais. Nada obstante, as Instituições de Ensino Superior portuguesas em que a Filosofia da Educação esteve presente de forma consolidada, entre 1976 e 2006, a nível da sua presença em vários níveis de ensino, de investigação e publicação, foram as Universidades de Lisboa, de Coimbra, do Minho, do Porto, de Évora e Nova de Lisboa.

Em Portugal, a disciplina de Filosofia da Educação nunca foi disciplina obrigatória de nenhum curso de licenciatura em Filosofia e sempre que surgiu como disciplina de opção foi, quase sempre, como disciplina pedagógica, ou seja, a frequência da disciplina de Filosofia da Educação foi maioritariamente facultada como alternativa à inscrição numa disciplina do quadro das Ciências da Educação (como a Psicologia Educacional, a Introdução às Ciências da Educação...). A Filosofia da Educação, até como disciplina opcional, raramente concorreu curricularmente com as disciplinas filosóficas. A recorrente ausência curricular da Filosofia da Educação nos planos de estudo dos cursos de licenciatura em Filosofia atesta, *de per si*, o seu estatuto de disciplina menor no quadro das disciplinas filosóficas.

Das seis Universidades contempladas para o estudo, começamos por avaliar o sucedido na Universidade de Lisboa. O surgimento disciplinar da Filosofia da Educação na Universidade de Lisboa ocorreu no âmbito do processo de formação de professores da Faculdade de Ciências. Proliferou como disciplina integrante dos planos curriculares de todas as licenciaturas em Ensino, dos cursos de mestrado em Educação e como especialidade de curso de mestrado e doutoramento, durante as décadas de oitenta e noventa.

Embora a Filosofia da Educação também tenha sido leccionada como disciplina de cursos de licenciatura na Faculdade de Letras, o principal pólo promotor da docência da disciplina e de instigação à pesquisa, quer a nível de cursos de formação pós-graduada, quer a nível de publicações no campo foi, na Universidade de Lisboa, a Faculdade de Ciências.

A ausência da presença da Filosofia da Educação no âmbito disciplinar dos planos de estudo dos

cursos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa deverá ser entendida como consequência da prévia existência, na Faculdade de Letras, de uma Secção de Ciências Pedagógicas e, na Faculdade de Ciências, de um Departamento de Educação especificamente dedicados à formação de professores dos alunos dos cursos de Ensino.

Os docentes directamente envolvidos com a leccionação da disciplina de Filosofia da Educação, nomeadamente, Teresa Levy, Olga Pombo, Agostinho Reis Monteiro, Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, na Faculdade de Ciências e Leonel Ribeiro dos Santos e João Pedro Monteiro, na Faculdade de Letras, não se dedicaram à leccionação da disciplina no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, ainda que alguns deles nela tenham leccionado outras disciplinas.

Do trabalho realizado pelo conjunto de docentes de Filosofia da Educação na Universidade de Lisboa destacou-se o levado a cabo por Olga Pombo, tanto pelo número de publicações no campo como pelo incentivo à pesquisa e à publicação de trabalhos dos discentes de vários cursos de licenciatura. No entanto, a inexistência de continuidade dos projectos, a ausência de discipulação e a lacuna da sua presença na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação obstou à afirmação do campo disciplinar da Filosofia da Educação na Universidade de Lisboa.

No respeitante à História da Filosofia da Educação na Universidade de Coimbra, apesar do seu surgimento disciplinar datar do ano de 1980, no âmbito do Curso Superior de Psicologia, a sua presença, nesse período, foi inconstante e só se viria a consolidar em 1991 como disciplina presente no plano de estudos da licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e, em 1997, como disciplina oferecida pelo Grupo de Filosofia a todos os alunos dos cursos de Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O atraso da consolidação da leccionação da Filosofia da Educação na Universidade de Coimbra foi, em boa medida, consequência da tardia institucionalização das Ciências da Educação nesta Universidade, uma vez que a Faculdade de Psicologia, criada em 1980, somente em 1990 é que viu decretada a criação da licenciatura em Ciências da Educação que, desde o início do seu funcionamento, compreendeu a disciplina de Filosofia da Educação como disciplina anual obrigatória no seu plano de estudos e só a partir de 1994 é que passou a introduzir a Filosofia da Educação na panóplia disciplinar de alguns cursos de mestrado em Ciências da Educação. Por sua vez, apesar da criação do curso de doutoramento em Ciências da Educação datar de 1992, somente em 2004 é que foi defendida, nesta Instituição, a primeira tese realizada no âmbito dessa especialidade.

Tratando-se de uma disciplina cuja leccionação, na Universidade de Coimbra, foi assegurada apenas por dois Professores, respectivamente por João Boavida, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e por Joaquim Neves Vicente, na Faculdade de Letras e num período tardio face ao tempo de institucionalização nacional das Ciências da Educação e do inicio do processo de formação de professores, não é de admirar a impossibilidade de afirmar esta Instituição como tendo sido uma Escola de Filosofia da Educação. Na realidade, apesar do trabalho desenvolvido por ambos os filósofos, no sentido de tentar dinamizar o campo disciplinar nesta Universidade, a escassez da pesquisa a nível de formação pós-graduada e de publicações, principalmente no respeitante ao sucedido na Faculdade de Letras, a inexistência de discípulos, de condiscípulos e o atraso institucional da fundação das Ciências da Educação, inviabilizam a possibilidade de reconhecer que, na Universidade de Coimbra, a Filosofia da Educação esteve à altura das suas potencialidades.

A propósito da presença da Filosofia da Educação na Universidade do Minho, constata-se que, uma vez que esta Universidade só iniciou a sua actividade académica no ano lectivo 1975-1976 e que a disciplina começou a ser ministrada em 1982, foi precoce a presença disciplinar filosófico-educacional nesta Instituição. Tendo sido a Universidade onde a Filosofia da Educação teve maior presença e expressão, tanto a nível da sua docência no âmbito de cursos de licenciatura em Educação e Ensino, como disciplina leccionada nas várias especialidades do curso de mestrado em Educação, como especialidade de curso de mestrado e doutoramento, a Universidade do

Minho demarcou-se na História da Filosofia da Educação em Portugal pelo número de teses de mestrado e doutoramento defendidas, pela discipulação concretizada, pelo número de publicações assegurado pelo seus docentes e pela consolidada presença da disciplina nos vários níveis de ensino. O devir filosófico-educacional da Universidade do Minho, inscrito no quadro das Ciências da Educação e fortemente impulsionado pela mestria personalista de José Ribeiro Dias, gerou laços relacionais mestre/discípulo e consolidou um grupo de docentes de Filosofia da Educação com um admirável número de elementos com formação específica filosófico-educacional, face ao das restantes Instituições nacionais, nomeadamente, Norberto Cunha, Manuel Gama, Lúcio Craveiro da Silva, Acílio Estanqueiro Rocha, Manuel Alte da Veiga, Manuel Barbosa, Laura Ferreira dos Santos, José Casulo, Alberto Filipe Araújo, Maria Clara Oliveira, Armando Rui Guimarães, Rodrigo Martins Azevedo, António Silva, José Afonso, Artur Manso, Fátima Barbosa, Maria Conceição Antunes e Custódia Martins. Não obstante, importa ressalvar que a esmagadora maioria dos doutoramentos, concluídos no campo da Filosofia da Educação na Universidade do Minho, foram realizados pelos próprios docentes da disciplina e, por outro lado, interessa, de igual modo, sublinhar que tanto a situação geográfico-periférica da Universidade do Minho como a sua tenra idade, perante as usualmente designadas como Universidades Clássicas (Lisboa, Porto e Coimbra), também terá obstado à extensão da dinâmica da Filosofia da Educação a Universidades espacialmente distantes, tendo sido a Universidade do Porto a mais envolvida com o movimento filosófico-educativo ocorrido nessa Academia.

Quanto à História da Filosofia da Educação na Universidade do Porto, a disciplina foi introduzida, nesta Instituição, no ano escolar de 1984-1985, no âmbito disciplinar do curso de Filosofia da Faculdade de Letras e, sob a docência do Professor Adalberto Dias de Carvalho, foi nessa Faculdade que proliferou na Universidade portuense. Contudo, apesar da sua presença se ter dilatado a outros cursos de Ensino da Faculdade de Letras e de terem sido criados cursos de mestrado e doutoramento em Filosofia com especialidade em Filosofia da Educação, o seu dinamismo, em termos de publicação e pesquisa, acentuado no período de transição da década de noventa para a primeira década do século XXI, revela-se tardio face ao período de emergência das Ciências da Educação e aos primórdios da institucionalização do processo de formação docente.

Por outra via, a ausência da Filosofia da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a sua afirmação no contexto do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras, revelam-se o único caso em que, na História da Filosofia da Educação portuguesa, a disciplina conseguiu afirmar a sua presença integrada no campo científico da Filosofia. Perante a crescente dinamização da actividade do Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras, o campo disciplinar da Filosofia da Educação não proliferou na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Avaliando a intensa actividade filosófico-educacional ocorrida na Escola de Filosofia da Educação da Universidade do Porto constata-se que, apesar do incontestável mérito do trabalho realizado pelos membros do Gabinete de Filosofia, o auge da sua dinamização sucedeu tardiamente e a sua permanência na Faculdade de Letras ter-se-á repercutido na sua ausência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

A propósito da História da Filosofia da Educação na Universidade de Évora, importa esclarecer que, embora a sua introdução tenha sido coetânea à criação do curso de licenciatura em Filosofia e que tenha sido na condição de disciplina presente no plano curricular do curso de licenciatura em Filosofia que tenha sido pioneiramente ministrada nesta Instituição, foi como disciplina pedagógica que se afirmou no nível de disciplina de licenciatura e foi no quadro das Ciências da Educação que a sua afirmação se verificou como disciplina de cursos de mestrado em Educação e como especialidade do curso de doutoramento em Ciências da Educação. A inclusão disciplinar da Filosofia da Educação nos planos de estudo da licenciatura em Filosofia da Universidade de Évora, no ano lectivo 1996-1997, revela-se tardia face à data da defesa da primeira tese de doutoramento em Ciências da Educação com especialidade em Filosofia da Educação realizada

nesta Instituição (tese de Manuel Ferreira Patrício defendida em 1984), e face ao período de fundação das Ciências da Educação e de formação de professores em Portugal. Manuel Ferreira Patrício dinamizou, nesta Instituição, a actividade filosófico-educacional, no quadro das Ciências da Educação, pela via da leccionação, a nível da formação graduada e pós-graduada, da publicação e da discipulação. No entanto, a descentralização geográfica da Universidade de Évora, face aos restantes pólos nacionais de Filosofia da Educação, poderá ter prejudicado o estreitamento de relações com os restantes elementos do campo que poderia ter sido mais eficaz, caso esta beneficiasse de uma localização mais favorável.

Acerca da História da Filosofia da Educação na Universidade Nova de Lisboa destaca-se, primeiramente, a introdução tardia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, criada em 1977, do processo de formação docente que só entrou em funcionamento a partir do ano lectivo 1987-1988. Como agravante à dedicação à causa filosófico-educacional o processo de formação de professores, instituído nesta Faculdade, funcionou através da estipulação de um protocolo que visava que a leccionação das disciplinas do Ramo Educacional da área das Ciências da Educação fosse ministrada por docentes de Instituições ligadas às Ciências da Educação, nomeadamente pelos Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A realidade institucional do quadro das Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, só viria a sofrer alterações quando, em 1991, foi criado o Departamento de Ciências da Educação. Todavia, a Filosofia da Educação permaneceu ausente do campo científico das Ciências da Educação, nesta Instituição, até que, em 1994, foi criado o curso de doutoramento em Ciências da Educação com especialidade em educação e Desenvolvimento que contemplava uma área de Filosofia da Educação.

Em 1999, momento tardio perante o período de fundação das Ciências da Educação e da institucionalização do processo de formação de professores em Portugal foi criado, pelo Departamento de Filosofia desta Instituição, o curso de mestrado em Filosofia da Educação cuja defesa da primeira tese só viria a realizar-se em 2006. A entrada em funcionamento do curso de mestrado em Filosofia da Educação animou, em certa medida, a actividade filosófico-educacional dos filósofos da Instituição que, nesse período, chegaram a publicar alguns textos que denotavam algum optimismo face ao futuro da disciplina. O esforço foi glorioso, mas o momento não era o mais apropriado para o fomento do saber filosófico-educativo.

Analisando holisticamente a presença institucional da Filosofia da Educação, no âmbito das seis Universidades eleitas para o estudo constata-se em primeiro lugar que, das três Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação existentes em Portugal, o campo disciplinar da Filosofia da Educação apenas esteve presente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Mesmo nesta Instituição, a introdução da sua leccionação, em 1991, foi tardia, foi assegurada por um único Professor, a pesquisa e as publicações foram escassas e das duas teses de doutoramento aí defendidas nenhuma foi orientada por João Boavida, único responsável pela docência da disciplina desde o começo da sua leccionação até 2006.

Sobre a presença da disciplina nas três Faculdades de Letras do País, destacou-se o trabalho realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a respeito do sucedido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra pouco há para contar.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a História da Filosofia da Educação assumiu uma dinâmica bastante diferenciada face ao sucedido nas Faculdades suas congéneres, tendo a iniciação do seu magistério acontecido no ano académico 1984-1985, sob a docência do Professor Adalberto Dias de Carvalho, tendo proliferado a nível da pesquisa pós-graduada, no âmbito de cursos de mestrado e doutoramento em Filosofia com especialidade em Filosofia da Educação, e tendo conseguido distinguir-se pelo número e pela relevância das publicações levadas ao prelo e pela organização de eventos científicos e associativistas.

Acerca da História da Filosofia da Educação no contexto dos Departamentos de Educação/Ciências da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, da

Universidade do Minho e da Universidade de Évora, importa começar por sublinhar o sucedido na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, atendendo ao pioneirismo. Nesta Instituição, a sua presença foi sempre marcada pela geminação da Filosofia da Educação com o campo disciplinar da História da Educação.

Sobre a realidade pretérita da Filosofia da Educação institucionalizada no âmbito dos Departamentos de Educação/Ciências da Educação das Universidades do Minho e de Évora, importa destacar que, qualquer um destes dois núcleos, se assumiu como pólo profícuo à explanação do campo da Filosofia da Educação sediada no quadro das Ciências da Educação.

Além destes dois contextos, somente no âmbito do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto é que será legítimo reconhecer a existência de uma Escola de Filosofia da Educação consolidada a nível da leccionação em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, da pesquisa e das publicações efectuadas e da organização de eventos e associativismo.

Foi pouca a expressão da presença do campo da Filosofia da Educação nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação nacionais. Foi ténue o efeito da sua permanência na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foram claras as implicações da sua geminação com a História da Educação na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e foram parcos os resultados obtidos no decurso da sua leccionação nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e Coimbra.

A Filosofia da Educação em Portugal não chegou a encontrar uma linha de consenso nas diferentes Instituições não tendo, por isso, nenhum tema chegado a afectar o debate científico-educacional.

Avaliando as condições institucionais da disciplina, analisando o número de publicações e a dispersão da pesquisa temática do campo da Filosofia da Educação constata-se que, dada a escassez das publicações e a realização de doutoramentos a nível interno dos docentes da disciplina, a comunidade "imaginada" de filósofos da educação portugueses, não conseguiu reunir condições para gerar um debate filosófico-educacional capaz de repercutir efeitos no campo científico das Ciências da Educação, tendo ficado muito aquém do tanto que as suas potencialidades implícitas lhe permitiam.

No respeitante à sua afirmação em relação à Filosofia, o problema maior resulta da indefinição do sentido da expressão 'reflectir filosoficamente sobre a educação'. Nos programas disciplinares de Filosofia da Educação e nos discursos publicados prevalece uma lacuna face ao cuidado de explicitar que, para a Filosofia da Educação, a questão primeira não é a educação mas o filosofar sobre as condições de realização da educação do ser humano e do sentido da prática educativa no decurso da sua própria existência. É a questão do Ser, do Ser em acção e dos valores e das finalidades que devem nortear a acção educativa que tem que ser tarefa primordial para a Filosofia da Educação. É a formação do *homo educandus* o epicentro da reflexão para a Filosofia da Educação.

No referente à sua afirmação face às Ciências da Educação, a primeira questão que se levanta prende-se com a legitimidade da Filosofia da Educação discutir o alcance da cientificidade do conhecimento educacional e o sentido de uma possível concretização de um saber rigoroso e metódico sobre a educação. Nessa medida, importa clarificar que, para a Filosofia da Educação, as questões epistemológicas não devem ser as fundamentais. Para a Filosofia da Educação é o homem o cerne da questão, ou seja, a condição do homem envolvido no processo educativo e a configuração histórica da sua condição existencial.

Porém, constatando que a Filosofia da Educação em Portugal ainda não encontrou uma linha de consenso nas diferentes Universidades e que nenhum dos seus temas chegou, verdadeiramente, a afectar nem o debate pedagógico nem o debate filosófico nacional, impera sublinhar a necessidade de balancear a actividade realizada e ponderar, a partir de então, as possibilidades do porvir.

A Filosofia da Educação ensinada nas diferentes Faculdades das Universidades portuguesas

difere, substancialmente, de umas para as outras. Os filósofos da educação, escudados sob a razão de existência de uma pluralidade de Filosofias da Educação, delegaram para um segundo plano a clarificação conceptual do epicentro da sua actividade intelectual e, tendencialmente, não reflectiram com a devida assertividade sobre a metafilosofia da Filosofia da Educação e sobre o seu próprio estatuto epistemológico. Como corolário dessa tendência, a Filosofia da Educação em Portugal, epistemologicamente menorizada face aos restantes domínios da Filosofia e das Ciências da Educação, tem-se constituído como comunidade filosófica espartilhada que, não se revelando suficientemente consolidada e dinâmica, tem surgido como pouco atractiva na aglutinação de novos membros e para trabalhar no sentido de afirmar a sua identidade e, consequentemente, a sua presença académica.

Na realidade, a actividade investigativa e lectiva dos filósofos da educação portugueses, considerada na sua repartição pelo conjunto de disciplinas afins à Filosofia da Educação (Teoria da Educação, Epistemologia das Ciências da Educação...), nada tem contribuído para a definição da identidade da disciplina.

A parca produção bibliográfica do campo da Filosofia da Educação também não tem auxiliado a proliferação do saber filosófico educativo. A própria definição do género de discurso a adoptar, por parte dos filósofos da educação, não é, de igual modo, tarefa de fácil realização. Caso a opção seja a formulação de um discurso iminentemente filosófico, com recurso a uma linguagem imbuída de termos técnicos da Filosofia, a probabilidade de conquistar o interesse de educadores e educacionistas de diversas áreas científicas fica comprometido e, caso a escolha seja discursar de uma forma acessível e transversal à generalidade do público envolvido na realidade educacional, prevalecem fortes probabilidades de crítica por parte da comunidade filosófica. Ainda a respeito dos discursos outorgados pelos filósofos da educação em Portugal, há que reconhecer uma certa tendência para descurar a dimensão *práxica* da Filosofia da Educação para a enunciação de proposições sobre generalidades dificilmente corroboradas, para a estipulação de fins/objectivos educativos desvinculados da realidade educativa e pouco afins aos interesses dos educandos e dos educadores para idealizar uma concepção antropológica, ontológica e educacional demasiado abstracta e com pouco contacto com os outros saberes que também estudam o homem.

Por sua vez, a ausência da Filosofia da Educação no debate filosófico nacional, no respeitante a Colóquios, Simpósios, Congressos de Filosofia tem, igualmente, concorrido para atenuar a sua afirmação enquanto ramo da Filosofia.

De igual modo, no respeitante aos Colóquios, Simpósios e Congressos realizados na especificidade do campo da Filosofia da Educação, verifica-se que a estrutura temática dos mesmos, tanto peca por ser demasiado generalista e desprovida de um fio condutor capaz de conferir identidade ao debate, como falha por ser tematicamente demasiado específica, atendendo a que, quando tal se verifica, prevalece a tendência para desfocar a *disputatio* filosófica da questão educativa.

Por outro lado, a aplicação de meios científico-tecnológico à *praxis* pedagógica e o surgimento de disciplinas pedagógicas específicas desse domínio, também tem disputado espaço curricular na área educativa com a Filosofia da Educação e tem contribuído para dispersar o interesse pela Filosofia da Educação interrogando a aplicação pragmática do seu saber. A respeito desta postura, assumida pelos cultores das disciplinas pedagógicas técnico- científicas, a reacção dos filósofos da educação nacionais não manifestou repercussões.

É necessário esclarecer que a Filosofia da Educação, concebida enquanto teorização da acção educativa e reflexão sobre os seus processos, só tem sentido quando se verifica interceptada com a *praxis* educativa. A reflexão filosófico-educacional desprovida de um aprofundado conhecimento crítico da acção educativa será, consequentemente, inócua face à possibilidade de produzir conhecimento educacional capaz de problematizar a teleologia da educação e de maximizar a eficácia dos processos educativos através da racionalidade prática filosófico-educacional.

A problematização desencadeada em torno da ponderação da dimensão prática e teórica da educação tem sido recorrente ao longo da História da Filosofia. Já no capítulo II da *Ética a Nicómaco* (2004), Aristóteles estabeleceu a relação entre ciências práticas, saber ético e saber da educação relacionando-os com a política, considerando como função do conhecimento orientar as acções da vida do homem. O contraste assinalado por Aristóteles entre *theoría*, ou seja, ciências interessadas pelo conhecimento em si mesmo, e *praxis*, isto é, acções intransitivas ou morais que requerem conhecimento, permite inferir que o saber filosófico sobre a educação, devendo ter como prioridade definir os fins da acção educativa e a estipulação dos modos para os concretizar, deverá ser perspectivado enquanto saber *práxico* que depende da *theoría*.
No tratado *Sobre a Pedagogia*, Immanuel Kant (2006) também reconhece o saber da educação como sendo um saber *práxico* que tem como função dirigir as acções livres segundo o imperativo da razão.
Na obra *Democracy and Education*, John Dewey (2012) postulou que sempre que a Filosofia foi tomada a sério foi suposto que esta implicaria a aquisição de uma sabedoria que influenciaria a conduta vivencial através da sujeição humana à acção educativa.
Considerando a autoridade filosófica de Aristóteles, de Immanuel Kant e de John Dewey, legitima-se a viabilidade de questionar se, em efectivo, a Filosofia da Educação em Portugal tem sido conceptualizada e praticada como teoria da acção educativa.
Tomando a educação como objecto do conhecimento da Filosofia, a Filosofia da Educação em Portugal verifica-se retraída numa disciplina pedagógica, fechada sobre si mesma e com dificuldade de se definir e de se afirmar perante si própria, perante a Filosofia e perante as Ciências da Educação.
Distanciada da reflexão sobre a prática educacional concreta e historicamente determinada, a Filosofia da Educação portuguesa acusa, ao longo da sua História, um depauperamento perante a sua potencialidade e a sua insubstituibilidade na concretização de um discurso capaz de subsidiar a compreensão e a prática da realidade educacional nacional.

BIBLIOGRAFIA:

- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores. (trad. do grego de António C. Caeiro).

- Dewey, John (2012). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

- Gomes, Joaquim Ferreira (1988). Situação Actual da História da Educação em Portugal. In Gomes, Joaquim Ferreira, Fernandes, Rogério e Grácio, Rui. *História da Educação em Portugal.* (pp. 67-90). Lisboa: Livros Horizonte.

- Kant, I. (2006). *Sobre a Pedagogia.* Trad. de Francisco Cock Fontanella. 5ª Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A DIMENSÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Prof.ª Dr.ª Karyne Dias Coutinho
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
Email: kcout@terra.com.br

Resumo

A precariedade de espaços permanentes de cultura e a dificuldade de acesso às manifestações artísticas no Brasil evidencia a escassez de políticas de investimento em fruição da arte e composição de experiências estéticas. Partindo dessa realidade, e fundamentado em Deleuze e Guattari, este estudo objetiva estabelecer as bases para a valorização institucional de uma formação artístico-cultural de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRN, problematizando a ideia de que, para além de sua função didático-pedagógica, a experimentação estética pode funcionar como experimentação do pensamento.

1. A problematização da contemporaneidade como emergência desse estudo

As discussões em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) acerca de sua política de formação de professores têm girado em torno de sete pontos centrais relativos: 1) ao papel da licenciatura; 2) à especificidade da licenciatura; 3) aos conhecimentos e habilidades dos futuros docentes; 4) à integração dos componentes curriculares; 5) à relação da universidade com as escolas; 6) à carga horária envolvendo teoria e prática; 7) ao papel da instituição formadora.

Atravessando essas discussões, tem-se chamado atenção, mais recentemente, para experiências formativas com escopo artístico-cultural, reconhecendo-se a centralidade de sua importância num contexto de transformações dos modos de vida contemporâneos.

As discussões ainda incipientes tem se desenvolvido entre os professores do Centro de Educação (CE) da UFRN, especialmente aqueles envolvidos com os componentes curriculares de Didática e de Estágios Supervisionados de Formação de Professores, ofertados pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) a dezoito cursos de licenciatura na modalidade presencial[1] e a doze cursos de licenciatura na modalidade a distância[2].

As preocupações de docentes do DPEC/CE/UFRN acerca da precariedade de experiências estéticas na formação inicial e continuada dos professores vem ao encontro das investigações que temos empreendido junto ao Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), e ao Núcleo de Estudos Críticos em Subjetividades Contemporâneas (NUECS), ligados ambos ao Centro de Educação (CE) e ao Centro de Ciências

[1] Filosofia, Ciências Sociais, História, Geografia, Pedagogia, Música, Dança, Teatro, Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Francês, Espanhol, Inglês.
[2] História, Geografia, Pedagogia, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Francês, Espanhol, Inglês.

Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFRN. A seguir, faremos referência a três investigações: apesar de elas não serem necessariamente o foco deste trabalho, consideramos importante referir breve descrição de cada uma, já que este trabalho emergiu nos atravessamentos entre as discussões sobre a política de formação de professores da UFRN e os resultados preliminares das pesquisas que seguem abaixo, embora elas não tenham a temática da formação como foco[3].

Uma das investigações é intitulada "Contemporaneidade e Educação" que, partindo de ideias de Gilles Deleuze e Michel Foucault, e tendo a cartografia como orientação metodológica, objetiva produzir cartografias dos modos contemporâneos de vida em sua transversalidade com a educação, a fim de problematizar as linhas que constituem os sujeitos da educação no tempo presente, por meio das relações de poder e resistência, das micro-políticas, práticas de liberdade e rotas de fuga implicadas em seus modos de subjetivação. Entre as questões investigativas, destacam-se: Como estão sendo constituídos os sujeitos contemporâneos da educação? Quais os seus modos de viver? Quais os valores e as potências da juventude contemporânea? A que poderes, formas de dominação e práticas de liberdade estes sujeitos contemporâneos estão sujeitados? As possibilidades de respostas a essas questões estão sendo fabricadas no encontro com jovens em diversos lugares capazes de manifestar e exibir formas contemporâneas de ser e viver, tais como, entre outros: cinemas, livrarias/bibliotecas, festas *rave*, locais de encontro de jovens *skatistas* e/ou surfistas, *shopping centers*, salas de feitura de tatuagem e colocação de *piercing*, as próprias escolas de Ensino Fundamental e Médio do Município de Natal/RN/Brasil.

A segunda investigação a que queremos dar destaque é intitulada "Cinema e educação: o que pode o cinema?", cujo principal objetivo é investigar, a partir das contribuições de Gilles Deleuze e Michel Foucault, um uso diferencial do cinema em educação, com o intuito de fazê-lo funcionar como potencializador do pensamento sobre a contemporaneidade, produzindo, por meio dele, cartografias do tempo presente para nelas problematizar os modos de subjetivação da juventude contemporânea.

A terceira investigação que destacamos é intitulada "Consumo cultural em Natal/RN: mapeamento dos equipamentos culturais, das frequências e dos gostos dos consumidores de bens culturais", que se inscreve num quadro investigativo mais amplo acerca das práticas culturais na cidade do Natal/RN, prevendo-se três fases de uma mesma investigação. A primeira fase, de cunho quantitativo, está realizando um mapeamento dos equipamentos, hábitos, preferências e frequências relativas ao consumo cultural na capital potiguar, segundo uma série de variáveis, tais como categoria sócio-profissional, profissão, renda, sexo, filiação étnica ou de gênero, nível de instrução, modos de apropriação da cultura (música, cinemas, TV, teatros, festas, leituras de livros, participação em festivais literários, lazer, etc.), os conteúdos consumidos culturalmente (gêneros literários, gêneros musicais, séries de TV, bares e discotecas, etc.). A partir da análise dos dados obtidos, as segunda e terceira fases priorizarão abordagens de cunho qualitativo que preveem, respectivamente, a análise crítica dos discursos e das práticas associados aos produtos e atividades culturais

[3] O primeiro e o segundo projetos de pesquisa – "Contemporaneidade e Educação" e "Cinema e Educação" – são coordenados pelos professores doutores Karyne Dias Coutinho e Alexander de Freitas, do Centro de Educação da UFRN. O terceiro projeto de pesquisa é coordenado pelo Prof. Dr. Alípio de Sousa Filho, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, com a colaboração de outros professores, incluindo os dois já aqui referidos.

identificados na primeira fase, bem como a análise dos modos de subjetivação por eles produzidos nos contextos de interação de consumo de bens culturais em Natal/RN.

Os resultados preliminares destes três projetos de pesquisa, quando transversalmente combinados, foram dispondo as condições para a emergência de nosso interesse acerca da valorização da dimensão artístico-cultural na formação de professores, na medida em que as referidas pesquisas evidenciaram a precariedade de experimentação estética por parte de jovens natalenses, tanto os que frequentam escolas de Educação Básica, quanto os que já estão matriculados no Ensino Superior, muitos deles em cursos de licenciatura.

Assim, é nesse contexto de interlocuções e de atravessamentos investigativos que se insere o presente trabalho, cujo objetivo central é estabelecer as bases para a valorização institucional de uma formação artístico-cultural de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRN, problematizando a ideia de que, para além de sua função didático-pedagógica, a experimentação estética pode funcionar como experimentação do pensamento.

Para tanto, organizamos este texto em quatro seções, sendo esta a primeira, na qual são apresentadas as condições que possibilitaram a emergência de nosso interesse pelos modos de se oportunizar, na formação de professores, espaços de discussão e ampliação de experiências estéticas dos estudantes de licenciatura da UFRN. A segunda seção refere alguns fatores vinculados à precariedade do repertório artístico-cultural dos futuros professores. A terceira seção trabalha com três diferentes entendimentos de cultura, afirmando uma concepção de cultura como produção de significados. Por fim, a quarta seção argumenta em favor da ideia de que a experimentação estética funciona como experimentação do pensamento.

2. O caráter social da limitação artístico-cultural dos estudantes

Os estudantes de licenciatura da UFRN apresentam, de modo geral, um repertório artístico-cultural e um circuito de relações e de experiências estéticas bastante limitados, muitas vezes restritos a produtos culturais midiáticos naturalizados como referência cultural dos sujeitos. Os fatores que possibilitam tal limitação podem estar vinculados às condições materiais de existência e às oportunidades oferecidas pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos, com número restrito de espaços permanentes de cultura, bem como a outros condicionantes hegemônicos, como a escassez ou ineficiência de políticas públicas que promovam a criação, participação e crítica desses espaços.

Seja como for, trata-se do caráter social do problema de acesso às manifestações artísticas e experiências estéticas, uma questão que não é meramente pessoal e privada, de gosto ou interesse, mas essencialmente social. Segundo Trierweiller (2008, p.11601), "o direito à frequentação está atrelado ao modo como nossa sociedade compreende a arte e a cultura. Enquanto discurso hegemônico, até reconhecem essas como indispensáveis, mas em sua maioria secundarizam as ações que poderiam contribuir para a concretização de tais direitos". Assim, ao mesmo tempo em que há um reconhecimento discursivo da formação artístico-cultural de professores, ele não se efetiva na prática pela falta de políticas de investimento em fruição da arte e experimentação estética.

Concordamos com Nogueira (2008, p.9) quando a autora defende a ideia de que,

> dadas as precariedades no campo do conhecimento estético por parte de grande parte dos jovens brasileiros, é urgente que a universidade assuma como sua a tarefa de proporcionar instrumentos para a formação cultural de seus alunos. Em geral, a universidade não dispõe de uma política cultural efetiva, mas sim eventos isolados que atingem apenas os alunos já previamente sensibilizados para a importância das manifestações culturais.

Considerando-se a relevância da formação artístico-cultural dos futuros professores, questiona-se: qual o espaço da arte-cultura na trajetória formativa dos estudantes dos cursos de licenciatura da UFRN? De que modos a experimentação do pensamento por meio da arte-cultura pode ser incorporada às discussões sobre a política de formação de professores na UFRN? Com quais estratégias é possível ampliar o repertório artístico-cultural desses professores em formação? Raramente se oportunizam espaços de discussão e ampliação das experiências estéticas dos futuros professores, o que culmina na presença fortuita da dimensão artístico-cultural na vida e na atuação desses profissionais.

> As restrições ou limitações da experiência estética dos professores os impedem de projetar o futuro para além do vivido. Os impelem ou os condicionam a contentarem-se com pouco, a não olhar ao seu entorno, a não perceber o mundo estético-criticamente. A não reconhecer ou produzir belezas, mas reproduzir os discursos monológicos instituídos. (TRIERWEILLER, 2008, p.11607).

Além disso, se a ausência de espaços de cultura configura fator limitador, a presença deles por si só não garante o acesso dos sujeitos. É nessa direção que defendemos que haja uma diversidade de modos de constituição de experiências estéticas por parte dos estudantes dos cursos de licenciatura da UFRN, na medida em que é indispensável que nos coloquemos diante da obra de arte (filme, fotografia, tela, música, quadro, peça, dança, etc.) a fim de que, fazendo dela um problema sobre o contemporâneo, sejamos capazes de acessar outras dimensões que não as racionais ou lógicas e que igualmente contribuem para nos tornar quem somos, para além do já estabelecido.

3. A cultura como produção de significados

Se defendemos uma formação artístico-cultural dos estudantes de licenciatura, a fim de que ampliem seu repertório de significados que se podem atribuir às ações humanas, consideramos necessário problematizar diferentes concepções de cultura, que tanto pode ser entendida como produto quanto como produção.

O entendimento de cultura como produto pode seguir pelo menos duas direções.

Por um lado, a cultura seria produto quando entendida como herança coletiva e patrimônio intelectual da humanidade, equivalente "à grande arte que é apreciada por poucos afortunados" (KUPER, 2002, p.25).

Tal entendimento, com clara conotação elitista, é inspirado em Mathew Arnold e Frank Raymond Leavis, para os quais a cultura seria um corpo de conhecimentos identificado com o melhor que se pensou e que se disse no mundo, com destaque para os grandes cânones da literatura e das artes. Ou seja, a cultura teria a ver com tudo aquilo que se pensou e produziu de "melhor" ao longo da história. Segundo Costa

(2005, p.136), a tradição arnoldiana de cultura esteve vigente desde a segunda metade do século XIX, dominou por mais de cem anos as análises culturais no ocidente. Trata-se de uma visão discriminadora de cultura, a partir da ideia de que ela "sempre teria sido sustentada por uma minoria que mantinha vivos os padrões da mais refinada existência".

Para essa perspectiva que aposta na harmonia social (Arnold, 1994), haveria uma cultura geral e universal, que deveria ser comum a todos; na esteira disso, acredita-se na inferioridade das culturas de grupos minoritários, que deveriam ser abolidas por meio de um projeto educacional preocupado em preservar a tal suposta cultura legítima.

Ao nos referir a este modo de entender a cultura, o fazemos apenas para descartar qualquer aproximação de nossas intenções com essa concepção estática, inercial e essencializada de cultura.

Por outro lado, a cultura também seria produto quando entendida como "o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais 'inconfessáveis" (FORQUIN, 1993, p.11).

Como se pode perceber, se o primeiro entendimento coloca a cultura num extremo acessível a apenas alguns poucos, este segundo entendimento a situa no outro extremo, identificando-a com toda e qualquer manifestação humana que se dê no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc. Nessa perspectiva, a cultura deixa de ser exclusividade de alguns para se estender a todas as pessoas, já que qualquer sujeito, desde que tenha algum modo de vida, possui cultura, ainda que suas formas de expressão sejam diversas umas das outras.

Assim, como dissemos, se o primeiro entendimento de cultura (como patrimônio intelectual) é bastante restritivo, esse outro entendimento, que concebe a cultura como modo de vida é, ao contrário, demasiadamente amplo, dado que engloba os mais variados aspectos.

E esse é exatamente o ponto fundamental e problemático das relações estabelecidas entre nossa proposta de formação artístico-cultural dos professores ***e*** cultura quando entendida tão amplamente como modos de vida. Vejamos por quê.

Tomemos a afirmação de que a cultura é o repertório de significados que permite às pessoas se identificarem entre si. Se assim for, é desse repertório que seriam selecionados os eixos de formação artístico-cultural a serem trabalhados nos cursos de licenciatura. Mas se existe mais de uma cultura, ou seja, se existe mais de um repertório de significados, "nem todos são sempre considerados válidos, como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa" (LOPES; MACEDO, 2011, p.184).

Considerando a existência e a igual legitimidade de diferentes culturas, uma proposta de formação artístico-cultural teria como função reconhecê-las, inclui-las e trabalhar com elas. A questão que se passou a fazer em torno dessa discussão é: se todas as culturas devem ser igualmente valorizadas, como fazer a seleção do que deve ser priorizado nos projetos de formação de professores? Em outras palavras: se a própria formação compreende uma seleção de elementos da cultura, considerados válidos para

serem trabalhados com os estudantes, quais elementos da cultura devem ser selecionados?

A problematização dessas questões torna evidente que a escolha desses elementos não ocorre destituída de relações de poder, na medida em que a seleção de algumas coisas implica necessariamente na exclusão de outras. Portanto, escolher o que deverá ser selecionado é, ao mesmo tempo, escolher o que deverá ser excluído. Evidentemente, tais escolhas dependerão sempre dos graus de valorização que os grupos que escolhem atribuem às diferentes expressões culturais.

Daí que as relações entre cultura (entendida como modos de vida) ***e*** formação artístico-cultural de professores se dão num território de conflitos em torno da seleção daquilo que, dentre as diversas manifestações culturais, irá integrar o projeto de formação. Território esse, portanto, contestado: de lutas por reconhecimento de determinadas culturas, historicamente negligenciadas e silenciadas nos currículos dos cursos de licenciatura.

Sabendo-se disso, o entendimento de cultura que permeia nossas intenções de formação artístico-cultural dos futuros professores é ampliado de "produto" para "produção". Não seria produto da erudição (primeiro entendimento aqui apresentado), nem somente produto dos modos de vida dos sujeitos (segundo entendimento), mas produção de significados que são constante e incessantemente atribuídos aos discursos e às práticas nas quais os sujeitos estão envolvidos. Em outras palavras: a cultura produz formas de compreender o mundo social. E os significados produzidos pela cultura não são fixos e estáveis: estão sempre em movimento, em trânsito, em permanente fluxo, sendo continuamente produzidos. Entendida como produção de sentidos, a cultura é criação, trabalho e ação constante das pessoas sobre as informações, as representações e os significados que recebem, e por isso a cultura é sempre fugidia, porque não pode ser fixada de uma vez por todas, ela está em frequente transformação, em incessante produção.

> Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido. [...]
>
> Em vez de seu caráter final, concluído, aqui se destaca sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro lado, de remontagem e de reconstrução. [...] Vê-la como produção não significa dizer que a cultura opera sobre o vazio, que a criação se dá a partir de nada. Mas significa, sim, dizer que os materiais existentes, as matérias significantes vistas como produtos, como coisas, não estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas. A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são sempre, embora às vezes de forma desajeitada e oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação. (SILVA, 1999, p.17-20).

Entendido isso, não é difícil perceber que esse trabalho de produção de significados, atribuídos aos discursos e às práticas, envolve uma série de negociações em torno dos significados que devem ser mais ou menos valorizados. Dos significados constantemente produzidos pela cultura, quais serão mais legitimados do que outros? E por que alguns significados são considerados válidos e outros nem tanto, no interior de um determinado grupo social? As negociações em torno dos significados acontecem, então, em meio a relações de poder, num campo de conflitos, lutas e disputas que intentam fazer valer alguns significados, que passam a ser valorizados como desejáveis e adequados, em detrimento de outros, que passam a ser considerados menores e inferiores.

Mas as decisões sobre quais serão valorizados e quais serão inferiorizados não dependem do significado em si, já que ele, como criação, não existe sem que a ele se atribua alguma valoração, algum juízo de valor. Sendo assim, as decisões sobre quais significados serão valorizados e quais serão inferiorizados dependem, então, das redes e das tramas que compõem um determinado contexto de relações sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas de uma determinada sociedade.

É nessa direção – da cultura entendida mais como produção do que como produto – que abdicamos do uso instrumental da arte-cultura na formação de professores, como se, por meio dela, se pudessem trabalhar outras áreas formativas consideradas de maior relevância. Declinamos, portanto, do papel didático-pedagógico como função primeira ou como justificativa para a formação artístico-cultural de estudantes de licenciatura da UFRN.

Assim, esse terceiro entendimento de cultura (como produção de significados) é profícuo para situar o lugar que a arte-cultura ocupa neste trabalho. Não se trata de usá-la como veículo para o ensino-aprendizagem nem fazê-la desempenhar uma função ilustrativa, metafórica ou didático-pedagógica. Trata-se de usá-la tão somente para se produzir abalos nos modos habituais como estamos acostumados a pensar, como tática e estratégia para nos fazer pensar o presente (a atualidade, o aqui agora) em sua multiplicidade de representações, sentidos, significados diversos, pelo poder de afetação que as experiências estéticas têm sobre nós. Na seção a seguir, desenvolveremos mais essa ideia.

4. A experimentação estética como experimentação do pensamento

Chegamos aqui ao cerne desse trabalho, que consiste em estabelecer as bases que justifiquem a relevância da dimensão artístico-cultural da formação de professores.

Parte-se do pressuposto de que as atividades de natureza lógica e objetiva, características dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UFRN, ainda que desenvolvam as competências necessárias para um docente atuar de modo crítico e criativo no meio profissional, podem ser potencializadas por uma formação artístico-cultural capaz de ampliar os horizontes cognitivos do professor e sua capacidade perceptiva em relação às questões cotidianas que lhe cercam (NEITZEL; CARVALHO, 2011). Assim, privilegiar a dimensão artístico-cultural na formação de professores significa inserir os estudantes de licenciatura num universo de valores simbólicos que lhes permita uma sensibilidade estética, fundamental à problematização do cotidiano profissional, na medida em que ampliam suas percepções acerca da contemporaneidade e dos sujeitos da educação.

Tendo essas ideias como pano de fundo, o presente trabalho fundamenta-se especialmente na perspectiva de Deleuze (1987, 2006, 2008) e Deleuze e Guattari (2009), segundo os quais há pelo menos três diferentes formas de pensar, vinculadas respectivamente à arte, à ciência e à filosofia, sem superioridade de um campo de pensamento sobre o outro: a arte pensa por criação de blocos de sensações (perceptos e afectos), a ciência por criação de funções, e a filosofia pela criação dos conceitos. Se consideradas na formação de professores, as manifestações artístico-culturais poderão servir como mecanismos de corrosão destes distintos domínios do pensamento, um desterritorializando o outro, quando dos encontros entre eles. Nesse sentido, o uso dos perceptos na formação de professores permite inicialmente alavancar o desejo de pensar sob pontos de vista diversos, tendo a multiplicidade como perspectiva.

É na esteira disso que afirmamos ser possível fazer da arte-cultura um campo de experimentação do pensamento, no sentido de se ensaiar modos diferentes de ver o mundo sob o ponto de vista da multiplicidade. Se assim for, a formação artístico-cultural dos futuros professores seria um eixo a partir do qual se vislumbraria incitar novos modos de olhar para as práticas educativas, na medida em que, por meio da arte-cultura, podem-se provocar rupturas nos modos habituais de se pensar. Quando os estranhamentos e os deslocamentos efetuados pelas manifestações estéticas conduzem a questionamentos, colocam o sujeito em confronto com os significados já instituídos; na medida em que não fazem a sua substituição, impelem o sujeito a ativar em si o desejo de repensar e problematizar, caso se encontre diante da indeterminação de verdades últimas.

Daí a força que têm as manifestações artístico-culturais em fazer devir o pensamento, de servirem como disparadores do pensamento. Para aproveitar esta força, pode-se deixar que o abalo que elas causam nos nossos modos habituais de pensar sirva de potência inventiva de novas percepções, já que:

> Pensar é um ato de sensibilidade. Um encontro com signos. Não se pensa representando ou contemplando. Pensar não tem nada a ver com uma imagem dogmática do pensamento. [...] Pensar é uma força que abre mundos e não que controla o mundo. Encontros com signos que nos forçam a pensar e que entram pela nossa sensibilidade aberta. O pensar tem mais a ver com o sentido do que com a verdade. Ele não busca resolver problemas mas criá-los, já que os problemas abrem horizontes de sentido, inauguram perspectivas impensadas e levam à criação de conceitos. [...] Dispor uma sensibilidade aberta aos signos do mundo. A imagem dogmática do pensamento tira dele a sua potência, faz dele um exercício triste. (KOHAN, 2002, p.126-127).

Também com base nisso, apostamos numa formação de professores que promova a fruição da arte e a experimentação estética a fim de, por meio delas, estabelecer relações com saberes de outros domínios, não para justificá-los ou legitimá-los, mas para criar modos diversos de pensar as questões educacionais que envolvem o cotidiano dos professores. Se criar implica considerar um sistema de relações entre conceitos (filosóficos, científicos) e elementos não conceituais oriundos de domínios diferentes, trata-se, então, na formação de professores, de propiciar o estabelecimento de ecos, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos de diferentes saberes. As possibilidades de se ensaiar múltiplos olhares sobre o mundo se dão nesses encontros, nessas relações, nas associações que se fazem entre conceitos e elementos não-conceituais; nas conexões ou ressonâncias que se estabelecem de um domínio a

outro, a partir de questões que nos afetam, nos incomodam e nos desacomodam. A questão passa a ser, então, de quais agenciamentos os estudantes de licenciatura participam, em que redes de relações artístico-culturais eles circulam, quais deslocamentos no campo do pensar é possível se ensaiar nesses agenciamentos e nessas redes?

Por meio da valorização da dimensão artístico-cultural na formação de professores, propõe-se que os estudantes de licenciatura da UFRN experimentem pensar o tempo presente e as questões educacionais de modos e lugares a partir dos quais não estejam acostumados a pensar. Trata-se, pois, de pensar o impensado. Para tanto, é preciso fazer os estudantes encontrarem-se com experiências que lhes são estranhas, deixarem-se surpreender por algo intolerável no mundo, permitirem-se confrontar com algo impensável no pensamento; como diria Deleuze (2006), encontrar-se com um "de fora" do próprio pensamento. Para tanto, faz-se necessário colocar o estudante de licenciatura diante de situações puramente sensíveis para, com elas, pensar determinadas questões fora do campo de possibilidades em que elas estariam dadas, criando-se assim outros modos de expressão frente a elas.

Importante esclarecer que não se trata de revelar uma suposta 'verdade' por trás da obra de arte, mas de inventar os sentidos que nela habitam. Isso porque falar de arte não é falar 'sobre' arte, mas sobre os conceitos que ela suscita, e que estão também em relação com outros conceitos correspondentes a outras práticas, sem nenhum privilégio uma sobre outras. Trata-se mais de experimentar a experiência artística e menos de examiná-la, visto que ela só se perfaz em ato. É nesse sentido que as artes abrem certos espaços para pensar: aumentam a capacidade das pessoas de serem afetadas e se deixarem afetar; permitem maiores possibilidades de questionamentos de clichês; e, assim, operam como máquinas que põem um dispositivo do pensar em movimento.

Não significa fazer dos alunos artistas, nem muito menos propor uma formação através da arte, como se ela por si só bastasse à formação. Concordamos com Trierweiller (2008, p.11598), quando afirma que:

> Defender uma formação artístico-cultural do professor é [...] uma necessidade de formação de sujeitos, de platéia; de acrescentar-se à formação do professor a inteireza do ser pelo pólo do compromisso, da competência e da sensibilidade que lhe abrirá caminho para romper com a fôrma do cotidiano pessoal e profissional.

Assim, ao invés de significações dominantes características de um sistema homogêneo de raciocínio, tem-se a experimentação artística levada a cabo, capaz de conectar forças heterogêneas, e "concebida como um conjunto de efeitos imprevistos, dispersivos e assistemáticos; inimigos, portanto, das fórmulas prescritivas e das sequências antevistas, todas elas modos de obstaculização da experiência do inédito" (AQUINO, 2009, p.8).

Eis a função de resistência e libertação que a arte-cultura de forma geral é capaz de desempenhar. Afirma-se, assim, um uso inaudito da arte-cultura no campo da formação de professores: não como recurso didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem, mas como máquina capaz de colocar em suspensão e suspeição as representações dominantes que estão inalienavelmente vinculadas às informações que consumimos diariamente. É assim que, por meio da experimentação estética, podem-se traçar linhas de fuga, entendidas como vetores de desorganização ou desterritorialização do já estabelecido. Na esteira disso, e tendo a multiplicidade como chave do olhar, a

dimensão artístico-cultural poderá permitir aos estudantes de licenciatura da UFRN a constituição de outras possibilidades de pensar também as questões educacionais intrínsecas à sua formação, abordando-as por outros vieses (propositadamente destorcidos) e fazendo-as passar por outras linhas (propositadamente transversais): "é quando ligadas transversalmente que as coisas perdem sua fisionomia, deixando de ser pré-identificadas por esquemas prontos" (ZOURABICHVILI, 2004, p.32). Em suma: perverter as proposições educacionais para que seus efeitos de sentido não parem de se renovar em função dos agenciamentos nos quais são envolvidas. Se assim for, acreditamos que os estudantes de licenciatura da UFRN estarão muito melhor capacitados para exercer crítica e criativamente a docência em escolas e outras instituições educativas.

Entende-se neste trabalho que, se assim efetivada, a formação artístico-cultural dos estudantes de licenciatura da UFRN pode produzir inúmeros efeitos capazes de atender às demandas educacionais contemporâneas, abrangendo também as que estão recentemente contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil, relativas à diversidade e inclusão (educação escolar indígena, quilombola, de jovens e adultos em situação de itinerância ou em situação de privação de liberdade, educação de relações étnico-raciais e de gênero, entre outras). Para além de conhecimento técnico-científico, o trato de tais questões demanda um profissional minimamente sensível às questões da diferença e da diversidade, não apenas teorizando-as, mas principalmente percebendo-as como intrínsecas às relações humanas. Acredita-se que a formação artístico-cultural dos professores é meio privilegiado para a abertura dos modos de pensar e nesse sentido traz inúmeras contribuições a uma política de formação de professores preocupada com os efeitos de seu trabalho para os níveis de ensino da Educação Básica no Brasil.

5. Referências Bibliográficas

Arnold, Mathew (1994). Cultura e Anarquia. Lisboa, Portugal. Pergaminho.

Aquino, Julio Groppa. O que pode a escrita. In: Aquino, Julio Groppa et al. (org.) (2009). Miríade 290: O que pode a escrita. p.7-11. São Paulo. Annablume.

Costa, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: Lopes, Alice; Macedo, Elizabeth (org.). (2005). Currículo: debates contemporâneos. p.133-149. São Paulo. Cortez.

Deleuze, Gilles. (1987) O ato de criação. Publicado na Folha de São Paulo em 27/06/1999. Disponível em Http://Copyfight.Me/Acervo/Livros/DELEUZE,%20Gilles%20-%20O%20ato%20de%20Criac%CC%A7a%CC%83o.Pdf. Acessado em 29/06/2014.

Deleuze, Gilles (2006). Diferença e Repetição. Rio de Janeiro. Graal.

Deleuze, Gilles (2008). Conversações. São Paulo. Editora 34.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2009). O que é a filosofia? Rio de Janeiro. Editora 34.

Forquin, Jean-Claude. Introdução: currículo e cultura. In: Forquin, Jean-Claude (1993). Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. p. 9-26. Porto Alegre. Artmed.

Kohan, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. EDUCAÇÃO & REALIDADE, v.27, n.2, Jul./Dez., 2002, p.123-130.

Kuper, Adam (2002). Cultura: a visão dos antropólogos. Bauru. Edusc.

Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (2011). Teorias de Currículo. São Paulo. Cortez.

Neitzel, Adair de Aguiar; Carvalho, Carla. Estética e arte na formação do professor da Educação Básica. REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO. n.17, 2011, p.103-121.

Nogueira, Monique Andries. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. 31ª Reunião Anual ANPED, Caxambu/MG, 2008.

Silva, Tomaz Tadeu (1999). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte. Autêntica.

Trierweiller, Pricilla Cristine (2008). No itinerário da formação artístico-cultural do professor da educação infantil, o encontro com a arte e as contrapalavras que movem a vida. Disponível em Http://Www.Pucpr.Br/Eventos/Educere/Educere2008/Anais/Pdf/224_264.Pdf. Acesso Em 29/06/2014.

Zourabichvili, François (2004). O vocabulário de Deleuze. Rio De Janeiro. Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação.

AS EXIGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE E O MESTRADO PROFISSIONAL

Luiza Beth Nunes Alonso
Clarisse Droval

UCB - Universidade Católica de Brasília (DF) – Brasil
UTAD – Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real – Portugal

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as razões e motivos que determinaram a criação e consolidação da modalidade MP - Mestrado Profissional no Brasil. Para discutir as práticas teórico-metodológicas adotadas por esta modalidade na construção de conhecimento técnico e científico, e problematizar a separação entre mestrados acadêmicos e mestrados profissionais, foram analisados documentos legais que lhes deram origem e as respectivas interpretações desses documentos. Pretende-se, assim, além de estabelecer a relação entre os documentos legais e as respectivas construções teóricas que os fundamentaram, analisar como esses aspectos se traduziram em práticas educacionais.

Palavras-chave: Mestrados Profissionais; teoria e prática; demandas sociais.

1. Introdução

Mestrados Profissionais (MPs) existem desde 1995, e decorridos todos esses anos continuam a ser objeto de diferentes definições. Uma revisão histórica constata que a natureza do mestrado *stricto sensu* profissional envolve inovação e solução de problemas práticos. Em paralelo, MPs continuem a ser vistos e compreendidos de forma polêmica por diversos segmentos da sociedade. Diferentes concepções abordam desde a visão de que não são programas *stricto sensu*, de que não passam de cursos de especialização, de que não produzem conhecimento válido, de serem meramente transmissores de conhecimentos já existentes, mas não legitimados por uma metodologia científica, até a de serem, epistemologicamente inferiores aos programas acadêmicos, entre outros entendimentos. Entre as empresas, algumas o têm como a forma de aportar recursos financeiros uma vez que poderiam obter soluções científicas testadas, pensadas, e fundamentadas em pesquisas a serem desenvolvidas ao longo de um programa de mestrado *stricto sensu*. Quanto aos profissionais que estão no mercado de trabalho, pesquisa realizada com alunos de um MP demonstra que há uma clientela que busca uma qualificação profissional em nível de pós-graduação que esteja alinhada com os seus interesses pessoais e de carreira profissional.

MPs se concretizam de diferentes modos, mas priorizam o diálogo e a interface entre o domínio conceitual, fortemente desenvolvido na academia, e os campos de aplicabilidades sugeridos e oportunizados por diferentes agentes e atores da sociedade. Na

academia o MP representa um exercício de alteridade porque envolve vários agentes sociais. O MP inclui pessoas de diferentes segmentos sociais como sujeitos da construção do conhecimento, reconhecendo o conhecimento tácito como objeto de investigação científica. O MP inclui o mercado que tem uma lógica diferente da Universidade, o que obriga os seus participantes a problematizarem questões que não são tradicionais no campo acadêmico.

Para a sociedade o MP representa o reconhecimento da importância do conceitual e da abstração e a valorização do capital intangível tanto para o sistema econômico quanto para as políticas públicas. O MP não tem uma relação de atendimento de necessidades, mas de reflexão e crítica a cerca das demandas que a sociedade apresenta. Seu objetivo é o de contribuir para o aprofundamento e compreensão de novos fenômenos produzidos pelas transformações econômicas, tecnológicas e sociais que ocorrem em ritmo cada vez mais veloz.

A interface entre o mundo acadêmico e a sociedade modifica as estruturas de conhecimento. As exigências sociais e de mercado questionam as abordagens epistemológicas e a departamentalização da ciência: não se questiona a verticalização dos conhecimentos, mas se reconhece que a transversalidade de diferentes áreas do conhecimento é imperativa pela possibilidade de trazer resultados criativos ou inesperados.

2. Perspectiva histórica do Mestrado Profissional *stricto sensu*

As razões e motivos para o surgimento do MP encontram-se nas discussões geradas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), no período de 1992 a 1994, que concluíram que havia a necessidade de flexibilizar a pós-graduação via criação de cursos de mestrado de natureza diferente do acadêmico, constituindo-se no embrião da ideia dos MPs. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - 1997).

A ideia inicial concebe o MP, na época chamado de Mestrado Profissionalizante, dentro do sistema de pós-graduação *stricto sensu*. Em 1995, o Boletim Informativo da CAPES, intitulado Documento Mestrado no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva subsidia a construção da Portaria CAPES 47/1995, em que se argumenta sobre a demanda social existente desde os anos 1970, com ênfase na necessidade de profissionais com perfis específicos e diferentes daqueles formados pelo mestrado acadêmico diante da evolução do conhecimento; da abertura do mercado e na necessidade de recursos humanos altamente capacitados que possam gerar uma transferência mais rápida dos conhecimentos da academia para as empresas e para a sociedade.

Em 28 de dezembro de 2009, a CAPES divulga a Portaria Normativa nº 17, que se tornou objeto de extensas discussões por promover uma polissemia de interpretações. Há desde os que entenderam que os mestrados *stricto sensu* profissionais produzem resultados mais compatíveis com o que foi preconizado para um doutorado, em termos de produção de conhecimento novo, há os que veem na titulação do MP uma oportunidade de qualificarem cursos de especialização. Essa portaria abre amplas possibilidades para a produção de diversos tipos de trabalhos de conclusão de curso, além da disserta-

ção, como ocorre nos mestrados acadêmicos.

Na citada Portaria Normativa 17/2009 são utilizados os termos apropriação de conhecimento, aplicação de conhecimento, e, sobretudo no parágrafo III, que estabelece que o MP deve possibilitar "[...] a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias [...] e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos".

Destaca-se aqui o termo proposição de inovações. Primeiro o termo proposição, que pode assumir o significado de hipótese, teoria, criação de algo novo, se tomado como sugestão que se faz sobre alguma coisa, uma proposta. Porém, uma proposta ligada ao termo inovação, que entre os seus diversos significados, tem em comum, aquele que se refere à mudança de algo, de um processo, por exemplo, e que conduz a novas formas de algo; de um conhecimento novo.

A construção de mestrado *stricto sensu* profissional tem se constituído ao longo desse caminho de mudanças sutis, percebidas nas regulamentações legais, que ora acrescentam textos, ora os suprimem, com o intuído de fomentar novas formas de pensamento e interpretação, ou geração de crenças compartilhadas. Os documentos oficiais destacam o MP como curso *stricto sensu* no qual a pesquisa tem caráter técnico-científico e no qual se aprende a fazer pesquisa, mas não necessariamente enquanto uma etapa preliminar ao Doutorado. Dos mestres titulados esperam-se ações transformadoras e intensa interface com os diferentes atores sociais: mercado, órgãos públicos e movimentos sociais, entre outros.

Historicamente, sua razão de existência atrela-se ao atendimento de demandas sociais e econômicas provenientes do desenvolvimento do país, o que poderia ter sido atendido por outro processo que não o dos MP, uma vez que entre os documentos analisados, se observou ênfase em Formação Profissional. É constante o destaque dado para a formação de profissionais atentos à criação de conhecimento científico em espaços exógenos às universidades, em profissionais altamente capacitados que possam gerar uma transferência mais rápida dos conhecimentos da academia para as empresas e para a sociedade enquanto um todo, que possam trabalhar com a dialética entre o conceitual e os diferentes campos de aplicabilidade.

O exame da documentação sobre MPs constatou a presença de termos como: ciência nova, formação de mestrados com equipes multidisciplinares provenientes de diferentes campos do saber, emergência de novas práticas pedagógicas, concepção epistemológica em projetos de pesquisa e de docência, e divulgação de pesquisas científicas, ainda que existam poucos periódicos sensíveis ao conhecimento produzido por MPs. A revisão da documentação oficial referente aos MPs destaca e denota que estes programas possuem ou deveriam possuir uma maior interface com a sociedade, na medida em que atenderiam demandas que outros programas de pós-graduação *stricto sensu* não estão realizando.

Considerando a documentação da CAPES conclui-se que a caracterização de um MP por si só é polêmica, e que as razões que levaram a criação e a continuidade do MP também se aplicam a muitos mestrados acadêmicos ainda que de forma diferente.

3. O *modus operantis* dos Mestrados Profissionais

Quando se constrói conhecimento a partir de demandas da sociedade, com o sentido de contribuir para a resolução de problemas, uma das primeiras constatações é a necessidade de se formar equipes multidisciplinares, o que exige tolerância e abertura para discutir a conjugação de diferentes métodos de investigação, e a análise e proposição de soluções concretas. No entanto, esta não é uma situação vivida unicamente por Mestrados Profissionais.

É fato que um significativo número de MPs é interdisciplinar ou se propõe a ser. Estes programas precisam considerar os valores sociais e educacionais que hoje estão em transição; assim como suas práticas pedagógicas e metodológicas interdisciplinares precisam ser compreendidas e explicitadas.

A Interdisciplinaridade (Allport, 1954) resumidamente significa um trabalho de relacionamento tanto dos problemas, questões e fenômenos investigados, como da metodologia para abordá-los. Jean Piaget em 1971 definiu a interdisciplinaridade como uma síntese dentre duas ou mais disciplinas, desde a simples comunicação de ideias até uma integração mais ampla entre conceitos, epistemologias e metodologias.

Em uma abordagem interdisciplinar o diagnóstico de realidade é entendido como oportunidade para criação de conhecimento. O MP é um espaço para aprender a aprender fazendo, uma vez que o trabalho dos alunos tem abertura para o risco, portanto, para a criatividade sem, no entanto, estar obrigado a criar ou inovar para auferir maiores lucros. A possibilidade do erro não incide em um trabalho de pesquisa menor ou de segunda categoria, por atender uma população interessada na ciência para a busca de soluções no mundo do trabalho. As Empresas podem ser parceiras na criação de conhecimento e fomentar resultados que vão além do espaço universitário. As dissertações podem atender requisitos metodológicos do Mestrado Acadêmico e também demandas do mercado e da sociedade, uma vez que são resultados de: estudos de caso, diagnóstico de organizações reais e concretas; processos de criação de metodologias inovadoras, particularmente, ao considerar diferentes áreas do conhecimento e vários agentes sociais, além de também terem a opção de abordar um problema tecnológico proveniente da atuação profissional do aluno.

A tradição científica e filosófica desde a publicação do "Método" por Renée Descartes (2002) contribuiu para o debate de três questões epistemológicas: a relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento; a metodologia para se conhecer o processo de produção do conhecimento; e a relação entre teoria e prática.

Na questão referente à relação entre teoria e prática, para as concepções mais empiricistas e pragmáticas, as teorias e conclusões científicas servem de guia para melhorar, modificar e reformar a realidade. Nas concepções idealistas as teorias e os conhecimentos obtidos servem para indicar a possibilidade de maior racionalização da ação, maximizando ou adequando os meios aos objetivos. Em ambas, há uma separação nítida entre a teoria e a prática; entre o pensar e o fazer, valorizando-se mais o trabalho da produção intelectual, que irá determinar a prática.

Pensador contemporâneo de grande respeitabilidade, Morin (2003) afirma que os modelos de representação e explicação do mundo, exigem novas reflexões e aprendiza-

gens. O conhecimento é um processo contínuo, exigindo constante investigação, a ação é a modificação intencional de uma determinada realidade, e o conhecimento tanto pode ser apenas descritivo, estabelecer relações de causa e efeito e formular políticas com o objetivo de orientar uma prática sem relação com a ação, quanto ter o compromisso de produzir conhecimento para modificar uma realidade. Com relação à prática, esta inclui políticas e ações dentro do contexto das estruturas e processos determinados, tanto aqueles sobre os quais se atua como aqueles que condicionam os resultados das ações. O que se considera no ato consciente e comprometido de conhecer são três grandes eixos: a relação entre a teoria e a prática, os rumos da transformação e as formas como ocorre a transformação.

4. Mestrados Profissionais e Acadêmicos ou Mestrados *stricto sensu*

As questões sobre o MP vêm evoluindo e mudando ao longo do tempo, sendo difícil separar a questão dos valores da comunidade social e da comunidade científica dos condicionantes sociais e econômicos que ensejaram a sua criação**.** Por exemplo, durante um longo período as discussões sobre o MP foram cercadas de polêmicas e dúvidas quanto à sua natureza, validade e equivalência (MATOS, 1997). Ou ainda, enquanto curso de pós-graduação, o acesso a recursos pelas universidades para fomento dos mestrados (com oferta ou não de bolsas de estudo aos discentes e docentes), o aumento do número de títulos de mestre concedidos pelos cursos *stricto sensu* de natureza profissional em comparação com os títulos concedidos pelos cursos *stricto sensu* de natureza acadêmica, são exemplos de questões que aumentam a polêmica por se configurarem em divisão de recursos, no primeiro caso, e do acesso ao poder de uma categoria ou classe, igual em *status quo* (SPINK, 1997).

A partir desses questionamentos lançamos algumas questões. De onde provem os valores sustentadores do MP? Da mesma fonte de onde foram registrados os valores sobre os mestrados acadêmicos, em principio no Parecer 977/1965 de Newton Sucupira, e depois em regulação própria que vem sendo construída pela CAPES, que foi o órgão encarregado para tal. Mas não apenas dessas fontes documentais, mas também e principalmente tem se tornado um espaço de arena de discussões filosóficas, epistemológicas e práticas a partir dos atores que formam coalizões para definir políticas públicas de ensino superior, fomentar a pesquisa científica e tecnológica em determinadas áreas consideradas estratégicas para o país, e estabelecer a métrica com a qual se avaliam os seus resultados. Somam-se aqui os tomadores de decisão das políticas públicas, a comunidade científica, com seus docentes e discentes, instituições de ensino públicas e privadas, institutos de pesquisa, e outros segmentos da sociedade.

Os valores compartilhados e reforçados pelos atores que formam a cultura educacional brasileira estão fortemente arraigados nas definições exaradas pela Portaria 47/1965. E as perguntas sobre **o que vem a ser, qual o papel e o que se espera de um MP e do profissional por ele formado**, talvez ainda não tenham encontrado respostas definitivas de acordo com a percepção de docentes, discentes, pesquisadores, academia e sociedade em geral. Talvez esses questionamentos possam ser verificados em estudos futuros.

Acredita-se que estas questões ainda carecem de debate para se chegar a possíveis consensos; mas atualmente, cederam espaço para novas preocupações quanto à equidade e consequências do sistema de avaliação ao qual o MP vem sendo submetido (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2011). Além da discussão sobre os valores sustentadores do MP ligados ao processo sócio históricos da academia; abrangência e resultados gerados pelos mestrados profissionais; critérios de avaliação utilizados pelos órgãos externos; demandas crescentes da sociedade, para maior acesso e solução de problemas de determinados segmentos sociais (SPINK, 1997) tem acendido novamente as discussões em torno dos mestrados profissionais, não só na comunidade científica, mas por todos os nela interessados, notadamente a sociedade e o governo.

Para estabelecer novos valores ou mudar antigos valores dentro de uma cultura educacional ou outra, são necessários muitos esforços. Sendo que os primeiros movimentos em direção ao novo serão marcados por movimentos de resistência, tensão e depois acomodação dentro de uma nova configuração, que pode ou não, sustentar esses novos valores, pois as práticas e soluções criadas e compartilhadas por um grupo para resolver ou pensar problemas interno ou externos de adaptação sobre determinado tipo de situação ou artefato (SCHEIN, 1985).

MP parece ser uma especificidade brasileira para o Ensino Universitário. Uma revisão dos *rankings Times Higher Education, QS World University* (2012) e da Universidade de *Shanghai Jiao Tong* (2012) que classificam instituições de ensino ao redor do mundo demonstra que nos Estados Unidos da América - EUA, país que concentra o maior número de universidades entre as cem primeiras nos três rankings consultados, os principais programas de Mestrado estão centrados em Ciências, Artes e Administração. Situação semelhante é encontrada no Reino Unido, país que concentra a segunda maior concentração de instituições de ensino entre as primeiras cinquenta colocadas.

Na Alemanha, país que influenciou fortemente a formação da pós-graduação nos EUA até o final da II Grande Guerra Mundial do século XX, o Mestrado, atualmente seguindo a Declaração de Bolonha estipula que os cursos de bacharelado de três anos são seguidos de cursos de mestrado de dois anos, sem especificação quanto a ser acadêmico ou profissional. O mestrado é necessário para o ingresso no doutorado condição que não é *sine qua non* no Brasil. Na França, país com grande ascendência na formação dos programas em ciências humanas e sociais brasileiros, a situação é semelhante a existente na Alemanha.

Em consulta realizada nos sites das principais universidades não foram encontradas diferenças que apontassem para a existência de um MP como ocorre no Brasil. O que pode ser constatado é o compromisso com qualidade da educação, impacto social e acadêmico, qualidade dos docentes, internacionalização e inovação. Por que então, no Brasil foi preciso criar um programa para formar profissionais altamente qualificados para atender temas de interesse público?

Um primeiro pressuposto vincula-se à nossa herança cultural que privilegia social e financeiramente o trabalho abstrato em detrimento de trabalhos voltados para a solução de problemas coletivos. No final do século XIX a discussão entre os positivistas estabeleceu uma relação entre **ciência pura e desinteressada** versus **ciência aplicada e comprometida com o progresso da nação**. De acordo com Ferreira (2007) não havia uma intencionalidade na desvalorização da ciência pura, mas sim "praticar o conheci-

mento científico com uma destinação social associada ao papel fundamental atribuído ao cientista no novo Brasil positivista". Essa discussão ao longo dos anos se restringiu ao debate entre ciência pura versus ciência aplicada em uma perspectiva na qual romantismo e estereótipos conviveram.

A divisão entre pesquisa pura e aplicada, sustentada pelas abordagens empíricas e idealistas e rechaçada por pensadores como Thomas Kuhn, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos, é parte do dilema. Essa dicotomia subjaz a uma separação estabelecida entre a valorização que se *deveria* atribuir a resultados desses tipos de pesquisa, ou da origem do conhecimento adotado, se proveniente de práticos (*practioners*) ou de acadêmicos (*scholars*).

Essa dicotomia sustenta a discussão inconclusa até o momento, sobre a natureza do tipo da dissertação de mestrado e suas diversas concepções: se a dissertação deve caracterizar-se como um aprender a fazer ciência ou não. Para Spink (1997, p. 166) a dissertação de mestrado é um processo de aprendizado, tanto para o pesquisador, quanto para possíveis descobertas da ciência e que a distinção do MP em relação ao acadêmico, "pode ter feições diferentes, sobretudo em um mundo onde a distinção entre teoria e prática, não somente existe, mas pior, é revestida com significados de superioridade". Para este autor a criação de mestrados profissionais, trouxe à tona uma questão talvez adormecida, e que já se referia ao mestrado em si, independente de ser acadêmico ou profissional, que é "a associação exagerada do mestrado com o conhecimento e o mundo da academia, tornou a sua abertura para o mundo profissional um pesadelo simbólico, em que todos os esqueletos saíram do armário" (SPINK, 1997, p. 167). Quais as características das dissertações produzidas em mestrados profissionais atualmente?

Levantando uma polêmica, em uma área especifica a da Gestão do Conhecimento, por exemplo, se partirmos da premissa de que cabe principalmente ao doutorado o processo de descobrir algo novo, questiona-se: até que ponto as dissertações produzidas em mestrados profissionais, dadas as suas marcantes características relacionadas ao ambiente empresarial e a inovação, dentre outros, tem produzido conhecimento novo, tal e qual tem se feito no mestrado acadêmico ou no doutorado, por exemplo? Para Spink (1997 p.166) "até mesmo o doutorado, sempre visto como teste de capacidade de produzir algo original, também em muitos lugares começa a adquirir uma característica opcional".

Em outras palavras, uma dissertação de mestrado, principalmente profissional, deveria estar inserida dentro de um contexto de aplicação prática e **produzir** por assim dizer conhecimento, e ainda conhecimento prático ou teórico. Tal separação sustenta-se em argumentos lógicos e condizentes com um paradigma pós-positivista de ciência que não considera ainda a ciência nos moldes do que se tem hoje na abordagem interdisciplinar, com o qual coadunamos nossos argumentos.

De acordo com Spink (1997) a dissertação de mestrado é parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre, ou seja, é parte de um processo, e não um fim em si mesmo. E se a natureza da dissertação ajuda a "[...] fixar o saber como e o saber por que de um campo de conhecimento" caracteriza-se como uma dissertação, independente de ser profissional ou acadêmica.

Um segundo pressuposto refere-se aos recursos financeiros destinados aos programas de pós-graduação. Historicamente, os recursos eram escassos, e por mais que o

investimento cresça ele será eternamente insuficiente dada à dinâmica de desenvolvimento da própria pós-graduação. Ao impedir por força de Lei bolsas para alunos de mestrados profissionais propagandeou-se uma prática de restrição ao fomento de projetos de pesquisa oriundos de tais mestrados, o que é incompatível com os objetivos que originaram a criação do MP.

A valorização, status e remuneração dos docentes desses cursos e a inserção profissional, carreira e status social dos discentes que obtém a titulação, se torna cada vez mais incoerente com as atuais restrições de fomento ao desenvolvimento de conhecimento nos programas de MP, uma vez que esses docentes também fazem parte da mesma rede ou comunidade científica que dita às regras do jogo.

5. Conclusões

As fronteiras que delimitam ou diferenciam o MP do mestrado acadêmico são pouco claras envolvendo desde a concepção de ciência, no que se refere ao processo cientifico de construção de conhecimento em si pelos cientistas, a posicionamentos ideológicos sobre a concepção de ciência defendida por uma elite científica e intelectual em determinada época. Essa elite reproduz valores e práticas que afetam diretamente as universidades, que pela natureza do MP, situam-se dentro de uma política de distribuição de recursos para financiamentos das pesquisas e distribuição de bolsas de pesquisa e de estudo, das quais não são merecedoras, uma vez que a lógica dominante é a de que os cursos sejam custeados pelas empresas para empregados, o que não ocorre na maioria dos casos.

É preciso considerar as razões e motivos que resultaram em um novo tipo de mestrado *stricto sensu* para atender os anseios e demandas da sociedade em especial a partir dos anos 90 do século XX. Tais razões não são e não estão sendo atendidas apenas por mestrados profissionais. É preciso reconhecer que inúmeros programas de mestrado acadêmico e de doutorado orientam o trabalho de seus discentes e suas pesquisas na interface com as necessidades da sociedade.

O curso de mestrado seja ele profissional ou acadêmico deve ter como parte do seu processo de avaliação, a inclusão do futuro pesquisador ou mestre na comunidade científica, seja por meio da apresentação de trabalhos em congressos, seja pela publicação de artigos científicos, ou de outros tipos de diálogos com os seus pares. É preciso lembrar ainda que quem orienta os mestrandos e nesse sentido é cocriador desse conhecimento de natureza **profissional**, são docentes oriundos da academia, em geral de cursos *stricto sensu* e de natureza acadêmica, reproduzindo o modelo de ciência e de fazer ciência no qual aprendem desenvolver a sua própria expertise de cientista e/ou pesquisador.

A construção social da identidade do MP não é pela oposição ao Mestrado Acadêmico. Tampouco é pela complementaridade, o aluno de MP ao concluir o curso está apto para fazer o doutorado. Na prática dos MPs existe uma indissociável relação entre pesquisa pura e pesquisa aplicada. Dado a procura crescente é de se supor que MPs estão atendendo uma demanda desassistida que procura se capacitar para atuar no atual

contexto econômico, social e político mundial. Em uma perspectiva longitudinal poderá ocorrer a formalização de um novo Mestrado, nem acadêmico e nem profissional, porém com uma nova lógica: nem da oposição e nem da complementação.

Há, objetivamente, necessidade de critérios novos aceitos pela comunidade científica acerca dos padrões de avaliação dos MPs, em paralelo com novos estudos sobre sua dinâmica, seus processos e seus resultados.

É preciso aprofundar a análise da evolução dos mestrados em termos de quantidade de cursos criados nas instituições públicas e privadas, e verificar se há alguma tendência emergente em relação ao aumento ou diminuição da natureza de um ou outro, ou há linearidade e um crescimento equivalente entre ambos. Ainda não temos dados suficientes sobre como a demanda por cursos em nível de pós-graduação do tipo mestrado tem se caracterizado nos últimos anos, e se os tipos de parâmetros de natureza qualitativa poderiam ser considerados, além dos atuais, junto a CAPES. Falta uma análise sobre os produtos finais que têm sido apresentados nos mestrado profissionais, além da dissertação de mestrado escrita, uma vez que a CAPES possibilita que sejam apresentados como produtos finais relatórios técnicos, patentes, e outros (Portaria Normativa 17/2009). E, sem o propósito de esgotar as demandas por novos estudos, aprofundar o conhecimento sobre as estratégias adotadas e as estratégias emergentes dos cursos de MP frente às demandas do mercado e no cenário político e educacional que temos hoje.

6. Referências

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Brasil. Portaria Normativa nº 17, de 28/12/2009. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, nº 248, p. 20-21.

_____. Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995. REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. V. 2, nº. 4, jul. 2005, p. 147-148. Disponível em < http://www.fnmp.org.br/documentos/>, acesso em 23/03/2011.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Portaria Nº 47 de 17/10/1995.

_____. Seis décadas de avanço da pós-graduação brasileira; Linha do tempo; Avaliação: o crivo da comunidade científica da Capes; Evolução da pós-graduação. CAPES 60 ANOS – REVISTA COMEMORATIVA. Jul. 2011, p. 8-43.

_____. Mestrado profissional. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA. V. 1, nº. 2, maio/ago. 1997, p. 145-152.

Descartes, R. (2002). O Discurso sobre o método. São Paulo: Escala.

Ferreira, L. O. O Ethos Positivista e a Institucionalização da Ciência no Brasil no Início do Século XIX. HISTÓRIA E ESTUDOS CULTURAIS. V. 4, nº. 3, jul/Ago/Set/2007. Disponível em www.revistafenix.pro.br, acesso em 17/07/2012.

Khun, T. A Estrutura das Revoluções Científicas (1992). Tradução: Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 257 p.

Mattos, L. P. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA. Rio de Janeiro: ANPAD. V. 1, nº. 2, maio/ago. 1997, p. 153-171.

Morin, E. (2003). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Oliveira, M. R.; Almeida, J. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação da Capes. REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. V. 15, nº. 14, 2011, p. 37-57.

Piaget, Jean (1971). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

QS World University Rankings 2011/2012. Disponível em <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011>, acesso em 16/07/2012.

Santos, B. S. (2006) Um discurso sobre as ciências. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shanghai Jio Tong University 2012. Academic Ranking of World Universities. Disponível em < http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp>, acesso em 16/07/2012.

Spink, P. A formação acadêmica e a Ciência: ampliando o debate sobre o MP. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA. Rio de Janeiro: ANPAD, V. 1, nº. 3, set/dez/1997, p. 163-169.

Sucupira, N. Parecer nº 977 CES, de 3/12/1965. Definição dos Cursos de Pós-graduação. p. 1-16. Disponível em < http://www.fnmp.org.br/documentos/>, acesso em 23/09/2011.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PARFOR DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Cristina Zukowsky-Tavares [1]

[1] Pós Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP/SP; Docente visitante CEDESS/UNIFESP, São Paulo, cristina.tavares@unasp.edu.br

Resumo

A investigação realizou-se com graduandos inseridos no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). O estudo de natureza qualitativa teve como instrumento de coleta de dados o questionário aberto objetivando caracterizar o perfil dos participantes, suas perspectivas profissionais, contribuições recebidas em processo e encaminhamentos que realizam ao curso formador. A amostra contou com concluintes PARFOR (72) de Pedagogia em Instituição na zona sul da cidade de São Paulo. Os resultados expressam contribuições da formação na visão de mundo e educação dos pesquisados, destacando o reconhecimento e valorização profissional ao receberem o título de "Professores".

1.Introdução

Avaliar a repercussão de um projeto de formação que se veicula no desenho de um currículo de formação de professores não é pauta para debates secundários. Como formadores de opinião os docentes que atuam a partir dos primeiros anos de escolarização de uma criança poderão simplesmente reproduzir dados, fatos e informações numa perspectiva de transmissão mecânica de conhecimentos acumulados ao longo de gerações ou fomentar o pensamento, a reflexão e a possibilidade de apropriação crítica de conhecimentos e a construção de novas experiências e conceitos contextualizados com as necessidades educacionais e sociais de determinado tempo e espaço. Pensar a educação

como direito fundamental de todas as pessoas para que possam exercer sua vida política e cidadã com naturalidade e dignidade é também pensar o perfil profissional do educador necessário para uma sociedade em busca de qualidade de vida para um número cada vez maior de pessoas:

> Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (Gatti, 2013, p.53).

Avaliar a formação inicial de profissionais do magistério matriculados em diferentes Instituições de Ensino Superior públicas e privadas é fundamental para que se possa pensar e refletir em ações que impliquem retomada, melhoria e aperfeiçoamento dos planos e programas educacionais em curso tendo em vista sua qualidade científica, profissional e social. Considerando a avaliação da formação vivida em um curso como um processo de levantamento de indicadores e resultados a respeito do mesmo, acreditamos que oportunizar a vez e a voz a graduandos no processo final de seu percurso de formação possa trazer dados pertinentes ao debate e a possibilidade de planejar estratégias de intervenção em processo. Leda Scheibe ao tecer considerações sobre a valorização e formação dos professores da educação básica defende que o processo avaliativo em nossos espaços de formação no Brasil pode ser regido por critérios mais amplos uma vez que procedimentos avaliativos são essenciais para a melhoria de nossas políticas, planos, projetos e currículos de formação:

> A partir de uma autoavaliação institucional, em todos os sistemas de ensino, com critérios definidos nacionalmente, podem ser identificadas, por exemplo, lacunas na formação inicial, passíveis de serem sanadas pelo desenvolvimento de um programa de formação continuada, assim como aspectos com potencial para a melhoria dos profissionais de educação. Para que, efetivamente, contribua para a formação e a valorização profissional, o processo avaliativo requer um caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos (Scheibe, 2010, pp. 994 e 995).

Imbuídos da necessidade de avaliar a repercussão da formação vivida e planejar de forma mais consciente reestruturações e melhorias é que iniciamos o procedimento de investigação e percepção dos anos de estudos e práticas em um curso de Pedagogia oferecido em um Centro Universitário de natureza comunitária na zona sul da cidade de São Paulo e que abrigou a partir de 2011 um grupo de 91 graduandos matriculados no Plano Nacional de Professores da Educação Básica - PARFOR.

O curso de Pedagogia PARFOR, de natureza presencial foi concebido com tempos de formação distribuídos em 20 horas semanais ao longo de quatro anos e com um desenho curricular inovador na perspectiva de um currículo integrado em que as disciplinas isoladas foram agrupadas em ciclos temáticos semestrais de formação e inserção na

realidade educacional. Cada ciclo foi constituído por módulos e agregou componentes curriculares afins numa perspectiva de trabalho interdisciplinar.

A preocupação com a formação de docentes preparados adequadamente para pensar, refletir e agir propositivamente diante dos inúmeros desafios que a sociedade e escola básica contemporânea nos impõem, muito bem nos relembra Bernardete Gatti que no século passado Fernando de Azevedo já apregoava no discurso inicial do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova o desafio da formação docente para a escola básica, questão muitas vezes tratada com descuido. Assim, "*em 1932, se propunha uma formação universitária para todos os professores da educação básica*" e esforços na direção de *"criar para os docentes uma identidade profissional fundada na formação em nível superior, mas uma formação densa erigida a um alto nível cultural-científico"*.

A autora ainda pondera que desse Manifesto (1932) para cá, pouco caminhamos em qualidade. Na verdade, embora somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Brasil, 1996) preconizasse oficialmente a formação de todos os professores em nível superior e que inúmeras pesquisas tenham sido empreendidas na tentativa de compreender essa realidade e propor alternativas, os resultados muitas vezes parecem indicar que há necessidade de um maior número de ações no enfrentamento da complexa realidade educacional brasileira de ensino e formação.

Um dos caminhos propostos para a expansão da formação dos professores brasileiros foi o Decreto nº 6.755 aprovado em 29 de janeiro de 2009 que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) coube a gestão e fomento de programas de formação inicial e continuada para a rede pública de educação básica em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os artigos desse decreto explicitam finalidades, diretrizes e objetivos dessa política de formação que com certeza mostrou-se ousada diante de tamanhos desafios a transpor. Para cumprimento desses objetivos foram criados Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre os distintos entes federais, estaduais, municipais e ações especificas do Ministério da Educação (Castro, 2010).

Três meses depois da promulgação desse Decreto foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no dia 28 maio de 2009, e instituído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em 30 de junho do mesmo ano por meio da Portaria Normativa nº 9, com ações definidas em acordos de cooperação técnica do MEC, por intermédio da CAPES e as Secretarias de Educação para organizar a formação dos professores das redes públicas, levando em consideração dados do censo escolar 2007 que registrou 600.000 professores atuando no Ensino Básico público brasileiro sem a formação adequada ao seu foco de atuação e as exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). E como bem elucida Bernardete Gatti:

> O PARFOR (Brasil, 2009) compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Esses cursos podem ser uma primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem

> disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas. As potencialidades do PARFOR são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide (Gatti, 2013, p.61).

Três meses após a instituição oficial do PARFOR em 30 de junho de 2009, em 3 de outubro do mesmo ano o Congresso Nacional sancionou a Lei 12.056, que acrescenta três parágrafos ao artigo 62 da LDB, ressaltando que a formação de docentes para atuar na educação básica como um processo de colaboração entre União, Estados e Municípios, inclue a possibilidade do uso de recursos tecnológicos de formação mas com preferência ainda ao ensino presencial (Castro, 2010).

Formar professores por meio desse Programa emergencial do governo federal mostrou-se como uma possibilidade que poderia servir aos objetivos originais se a parceria entre os entes federados, e instituições universitárias demandassem comprometimento, planejamento e avaliação. É por isso que nos voltamos nessa investigação para uma das células de atuação do PARFOR em um Centro Universitário na Zona Sul da cidade de São Paulo buscando questionar os concluintes desse processo de formação tendo em vista as reorientações necessárias que ocorrem em um processo formativo em avaliação ou mesmo aos encaminhamentos que podem acompanhar os resultado de uma pesquisa.

2.Metodologia

A investigação de natureza qualitativa buscou flagrar opiniões, percepções, significados, sonhos e sugestões dos graduandos em Pedagogia participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), estando esse grupo de estudantes próximo da finalização de sua formação. O curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, consciente de sua função social, aderiu ao PARFOR, assumindo o compromisso com a formação de professores. No *Campus* São Paulo dessa IES, há quatro turmas de Pedagogia PARFOR, curso presencial de primeira e segunda licenciatura, com um total de 91professores estudantes. O primeiro grupo foi distribuído em três turmas (duas noturnas e uma vespertina) e tiveram início em fevereiro de 2011; hoje, estão cursando o 8ºperíodo. O segundo grupo compôs uma única turma que iniciou em agosto de 2011 e está no 6º período. A amostra incluiu todos os estudantes PARFOR matriculados nesse campus da IES. Mesmo com algumas faltas ou alunos de licença no dia da aplicação do instrumento de coleta de dados foi possível reunir 72 questionários, com perguntas abertas sobre a caracterização do perfil dos participantes, suas perspectivas profissionais, contribuições recebidas em processo e encaminhamentos que realizam ao curso formador. Para a análise temática das informações preliminares, os dados sobre o perfil dos estudantes foram organizados em planilha Excel para posterior levantamento do perfil. As demais respostas foram organizadas em quadros, um para cada pergunta. Esse corpo de respostas constituíram as unidades temáticas que foram em um segundo momento estudadas e a partir dos registros mais expressivos selecionadas as categorias de análise que nortearam a discussão dos resultados da pesquisa em diálogo com a literatura específica da área. As respostas dos pesquisados foram catalogadas por meio de designações alfa numéricas como: P1, P2, P3 ...até P72.

3.Discussão dos resultados

3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Dentre os participantes da pesquisa 69 pertencem ao sexo feminino e apenas 3 ao sexo masculino. Os dados revelam mais uma vez a predominância feminina nas salas de aula

da educação infantil e séries iniciais no Brasil, excluindo muitas vezes desse período de formação da criança uma participação masculina que poderia trazer um novo olhar e contribuição à educação da mesma.

A atuação profissional desses sujeitos de pesquisa se concentra nas escolas públicas dos municípios de Embu das Artes (70%), São Paulo (10%); Embu Guaçu (7%), Itapecerica da Serra (5%), São Lourença da Serra (5%), Taboão da Serra (2%) e Juquitiba (1%).

A concentração de idade dos concluintes PARFOR encontra-se na média de 35 anos (25%) e 55 anos (25%), tendo os pesquisados em geral muitos anos de experiência em sala de aula mas sem a formação em ciências da educação que permite uma leitura mais ampla dos desafios educacionais. Muitos desses graduandos residem em um município, e trabalham ou estudam em outro, o que demanda grande esforço na racionalização do tempo, e administração do cansaço físico e mental. Sendo um grupo predominantemente feminino ainda acumulam responsabilidades caseiras no cuidado da família e educação dos filhos e netos. Muitos ainda são o suporte financeiro do lar, e o salário de auxiliares de ensino é muito próximo de um salário mínimo brasileiro em 2014. Dessa forma observamos que esse Plano de Formação do governo federal veio colaborar e muito, com um grupo de profissionais que dificilmente teria condições de cursar o ensino superior Praticamente todos os participantes do grupo PARFOR pesquisado atuam na função de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), alguns no ensino fundamental nível I e poucos no fundamental nível II por estarem cursando a segunda licenciatura. Assim, a possibilidade de em breve portar o diploma de Licenciados em Pedagogia outorga à maioria o direito de exercer a sua profissão de forma mais plena, sendo a partir daí designados "Professores", podendo no plano de carreira ter melhor reconhecimento social, econômico e profissional.

3.2 Contribuições do Curso: aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais

Na categoria dos resultados em termos conceituais e atitudinais, os graduandos expressam principalmente observar mudanças no que diz respeito à formação de uma visão de mundo e educação capaz de nortear e fundamentar crítica e eticamente sua prática pedagógica, e em alguns momentos ressignificá-la ou mesmo transformá-la:

Tive um entendimento da construção do conhecimento em ação conjunta do professor e aluno (P 46);O entendimento de como se dá o conhecimento da criança na criança, a forma como ela aprende e interage com esse conhecimento (P 16); Tenho pouco tempo como docente e aproveitei para unir a teoria com a minha prática (P20); Sei agora acompanhar por meio de jogos o nível do raciocínio lógico- matemático, pensar em estratégias para alfabetizar e avaliar o aprendizado do aluno (P23); Aprendi a praticar a teoria, muitas vezes sabíamos a prática e não a teoria que hoje pensamos junto (P29); Agreguei a prática à teoria de forma mais clara e objetiva (P32);Com o magistério (nível médio de formação) já sou professora há 7 anos e tenho mais 8 anos como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), tudo na mesma rede de Embu das Artes. Porém, foi na faculdade que aprendemos O PORQUÊ dessa prática na teoria (P33);Tive conhecimento sobre as teorias da educação e suas concepções pedagógicas e filosóficas (P37);Exercer coerência com o que aprendi e o que já sabia na prática (P51); Mais responsabilidade e interesse em buscar novos conhecimentos (P54); Mudei alguns conceitos já impregnados que não auxiliavam no desenvolvimento dos alunos (P17); Passei a compreender e valorizar o aluno em todos os aspectos de forma integral, com respeito, ética, amor à profissão (P23); Mudei conceitos sobre religião, sobre como lidar com as pessoas e comigo (P30); Mudei a postura agregando valores como cooperação e solidariedade , uma outra visão de mundo (P35);Aqui me tornei mais solidária (P24);Aprendi a lidar com certos problemas com maior clareza com base no ensino religioso que tivemos (P 29);Melhorou meu modo de pensar e

conceber o ser humano (P27);Mudou muito minha visão de sala de aula e escola [...] P49); Formei uma cosmovisão com valores e princípios perenes (P18); Melhorei em valores profissionais e familiares (P40); Aprendi a interagir, respeitar a opinião dos outros, entender colegas de trabalho e alunos (P56); Integrei o conteúdo teórico aprendido às ações do dia a dia tanto no trabalho como na vida social (P46); Ampliei os conhecimentos abolindo práticas que não eram boas para dar espaço a coisas novas (P10); Mudei meu perfil de educadora (P12).

Algumas contribuições da formação obtida em termos procedimentais foram destacadas como por exemplo:

Aprendi a fazer jogos, pesquisar e manusear o computador (P24); Aprendi a desenvolver melhor as redações e planos de aula (P27); Os vários procedimentos que foram ensinados aqui como sondagens, trabalho com jogos, até a forma de falar com a criança em certas situações (P29); Diversidade de estratégias e técnicas mais adequadas para desenvolver os conteúdos (P50); Aprendi que os jogos podem ser usados em diferentes áreas do conhecimento (P31); Tenho mais facilidade em planejar aulas, projetos e fazer interpretações de texto que antes era bem mais difícil (P38);Aprendi a fazer pesquisas e por meio delas eu aprendi a manusear e usar o computador nas minhas atividades (P39);Sei melhor desenvolver um artigo científico e plano de aula (P40);Aprendi a fazer projetos com as suas etapas e melhorar os meus planos de aula (P41);Metodologias conscientes de trabalho, seguindo o processo de evolução dos alunos (P17);Métodos inovadores e criativos para preparar aulas (P55);Métodos de ensino que vão de encontro com meus objetivos em educação. Envolvi outros colegas de trabalho em projetos para o melhor desenvolvimento das crianças (P16); Observar com olhar de pesquisador as crianças e as aulas em geral (P52); Aprendi a ler! (P56).

Ao serem convidados a explicitar de forma um pouco mais detalhada esse processo de mudança obtivemos declarações como:

Passei a avaliar minha postura como educadora. Estou utilizando o conhecimento adquirido para melhorar minha prática levando sempre em consideração o estágio de desenvolvimento da criança (P 61); Aprendi a enxergar a criança de outra forma a partir do conhecimento de suas fases de desenvolvimento, faço intervenções de forma mais adequada principalmente nos conflitos. Aprendi a estimular as crianças a avançar em seu desenvolvimento (P2); Mudei no critério de avaliar e me dirigir ao aluno integrando-o na aula e dando –lhe liberdade de se colocar sem medo de errar (P17); O curso de Pedagogia me auxiliou muito no trabalho. Aprendi a discutir e trabalhar com a equipe da escola, de igual para igual (P3); Ao longo do curso desenvolvi a capacidade de compreender e interpretar diferentes textos por meio da leitura (P4); Houve sim mudanças, principalmente no respeito entre os demais colegas de trabalho. Passaram a me dar mais oportunidade de me expressar perante os demais e mais atenção ao meu profissionalismo (P15); Minha visão em sala de aula ampliou, não os vejo só como alunos e sim como seres humanos. Os métodos que aprendi abriram um novo mundo, e não quero parar. Estudar é cansativo, mas é necessário (P 43); Posso dizer que aprendi muito e algo que nunca tinha apreciado como os jogos matemáticos que estudamos [...] no estágio quando aplicado para as crianças elas adoraram. Seus rostinhos brilhavam de entusiasmo e alegria (P44); Ao iniciarmos o curso já desenvolvíamos nosso trabalho com competência. Porém tínhamos posturas não adequadas, vícios interiorizados da maneira como cada uma de nós aprendeu. Após passarmos pelos bancos da universidade fomos nos despindo dessas posturas iniciais [...]Hoje sei lidar e entender as crianças, trabalho com prazer e me sinto privilegiada em estar estudando (P11);Vejo a escola de forma mais ampla e o aluno como sujeito capaz de aprendizagem e desenvolvimento

cognitivo (P22);Exerço minha profissão com mais segurança e confiança no trato com os alunos, com mais amor e dedicação, pois agora entendo melhor como funciona a sua mente (P23);Hoje a visão que eu tenho de educação é totalmente diferente e por trabalhar na área, acredito que tenho mais autonomia para realizar determinadas tarefas que me competem (P45);Melhorei em todos os sentidos, na forma de falar, na escrita, nos procedimentos de aprendizagem usados com as crianças, ao planejar atividades na vida profissional e pessoal também (P29);Fazer a faculdade foi a melhor coisa que me aconteceu [...] surpreendente [...] conquistei uma nova maneira de pensar, expressar esse pensamento que também influenciou no meu agir (P46).

3.3 Sonhos e perspectivas para além do processo formador vivido

Ao serem questionados a respeito do seu sonho em termos profissionais os participantes declaram o interesse em fazer diferença no seu ambiente de trabalho como multiplicadores de aprendizagens vivenciadas. Alguns pensam em montar a própria escola de educação infantil e exercer funções de gestão no ambiente escolar. Expressam também o desejo de prestar novos concursos públicos que tragam melhorias em sua carreira profissional, todos na área da educação. Dentre os pesquisados 40% desejam investir ainda mais na carreira profissional e acadêmica, continuando estudos de pós graduação e 5% manifestam o desejo de prosseguir sua especialização até a docência no Ensino Superior.

No entanto o grande sonho de todos os concluintes Pedagogia PARFOR é receberem a curto prazo o título oficial de professores da educação infantil e ensino fundamental I. O aumento da autoestima, a valorização e reconhecimento profissional e social tornam-se fundamentais. A partir da constituição sedimentada de novos construtos e conhecimentos, valores e concepções filosófico-pedagógicas, caminha-se assim na direção da profissionalização docente:

> Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela (Gatti, 2013, p.60).

O reconhecimento salarial também abre novos horizontes aos docentes em formação que vislumbram dias melhores na constituição do status profissional e social:

> A questão do salário é fundamental para o aprimoramento da profissão de professor, uma vez que sem um bom salário não haverá motivação e sem perspectivas será difícil atrair os melhores alunos do ensino médio para o magistério. A questão salarial é um problema sério em nosso país, onde a profissão docente continua muito desvalorizada, se comparado seu piso com o valor do salário mínimo nacional, levando em consideração as exigências de formação e a jornada de trabalho do professor em relação àquelas de qualquer trabalhador sem nenhuma qualificação (Castro, 2010, p.789).

E a autora segue ressaltando que mais do que ações pontuais precisamos refletir numa política de valorização e profissionalização da docência que contemple a formação inicial

na graduação, a formação continuada, as condições de trabalho, salário e plano de carreira do professor (Castro, 2010).

A pesquisadora Laurizete Passos (2012) ao apresentar a resenha do livro Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte, de Gatti, Barreto e André (2011) destaca por meio dos estudos que a questão salarial e de carreira dos professores da educação básica é organizada pela análise de planos de carreira cedidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais e reúne dados das diferentes regiões do país. A avaliação indica que os ajustes em relação ao que a legislação tem determinado e em função das propostas em nível federal ainda não foram incorporados pelas legislações de muitos estados e municípios. Concluem, no entanto, que houve avanços significativos nos últimos anos havendo uma movimentação em torno dos planos de carreira nessas duas instâncias. E encontramos iniciativas recentemente constituídas que se encaminham na direção e intenção de

> [...] valorizar o campo profissional, ainda que em patamares incipientes, tais como a Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009). Contudo, é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como *o responsável* pela realização do ideário do século XXI (Scheibe, 2010, p.987).

Observa-se claramente um movimento, pelo menos por parte das instâncias federais de governo assegurar, no plano legal, maiores direitos e garantias aos professores de educação básica que poderiam repercutir de alguma forma sobre a atratividade da carreira docente. Contudo, a carreira continua sendo matéria dos estados e municípios que a organizam segundo suas capacidades e a força política presente em cada local. Sabemos que "*sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada por esses governos para os sistemas públicos de educação*" (Oliveira, 2011, p.36).

3.4 Conflitos e controvérsias: encaminhamentos sugeridos

Os participantes da investigação também foram convidados a tecer considerações sobre o currículo e encaminhar sugestões ao aperfeiçoamento do processo de formação realizado pelo curso de Pedagogia. Muitos graduandos não quiseram emitir sugestões e declararam-se satisfeitos com o processo de formação vivido e acreditam que nada deveria ser alterado, avaliando suas aulas como ativas e aptas ao bom desenvolvimento dos profissionais da educação. As sugestões colocadas referiram-se a:

- ✓ Aprofundar concepções filosóficas, linhas teóricas que fundamentam o ensino e a aprendizagem ao longo do percurso de formação;
- ✓ Um número maior de aulas dedicadas à elaboração do projeto e consecução da pesquisa de conclusão do curso;
- ✓ O cuidado quando se possui dois ou três professores conduzindo um módulo, se não houver suficiente diálogo pode ocasionar dificuldades; Que haja melhor planejamento dos módulos integrados do currículo;
- ✓ Mais aulas para aprendizagem de libras e quem sabe outro idioma;
- ✓ Ampliar ainda mais o número de estudos e pesquisas fundamentados na realidade da escola pública e aulas práticas;

- ✓ Alguns problemas de acesso ao espaço virtual de aprendizagem, alterações técnicas sem comunicação prévia ou excesso de trabalhos no ambiente virtual quando o tempo de sala de aula não é bem equacionado; Elaborar um manual para guiar o uso da informática educacional;
- ✓ Ampliar a vivência em escolas durante o período de formação;
- ✓ Reduzir as aulas optativas a partir do sexto semestre;
- ✓ Que se reduzam as aulas de seminários que as vezes se tornam muito repetitivas e com pouca atuação do docente; Cuidar para que as aulas não se tornem cansativas e pouco dinâmicas em alguns módulos em específico;
- ✓ Considerações sobre melhorias no espaço físico também como carteiras, pinturas na parede, etc.

Mesmo engajados em um modelo curricular diferenciado, o que favoreceu a construção de uma perspectiva mais integradora da educação é importante estar atento a comentários de alguns alunos sobre a perda de diálogo entre os docentes o que pode fazer com que haja brechas e rupturas no processo integrador e o aluno volte a solicitar a presença de um único docente por componente curricular, na perspectiva de currículos tradicionais de natureza segmentada e fragmentada. Ao analisar trabalhos de diferentes pesquisadores Gatti (2013) evidencia inúmeras potencialidades do PARFOR em diferentes estados brasileiros mas também algumas fragilidades na gestão organizacional e financeira nas IES, bem como a necessidade de rever aspectos da organização curricular assumida pelas instituições parceiras, uma vez que sendo em sua maioria regidas por disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdos que não se adequam aos propósitos do Programa, especialmente ao se tratar de estudantes que já são professores em exercício. Dessa forma critica currículos que não favorecem a prática reflexiva e a integração teoria-prática, fazendo associação com a experiência docente de seus alunos.

4. Considerações finais

A investigação que nos propusemos apresentar no XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação refere-se a um estudo realizado com graduandos inseridos no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse Plano como iniciativa política do governo federal é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), por meio dos Fóruns Estaduais, em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e das Instituições de Educação Superior neles sediadas, com fins à melhoria da formação do corpo docente brasileiro já em exercício nas escolas públicas.

Mesmo considerado um Plano emergencial de formação docente no contexto brasileiro e que precisava alcançar à princípio milhares de professores sem formação adequada à sua atuação em sala de aula nas escolas públicas, inferimos pela experiência com aproximadamente cem professores em formação e profissionalização que é possível avançar para outros patamares em nossas concepções e ações educacionais por meio do estudo e trabalho cooperativo entre governo federal, secretarias de estados e municípios, instituições parceiras de ensino superior públicas e privadas, escolas e professores se houver engajamento e comprometimento de todos em favor da melhoria da qualidade da educação.

Ao objetivarmos trazer para a pauta de discussões a percepção dos participantes sobre o processo de formação vivido e a repercussão dessa formação em sua prática pedagógica

cotidiana os resultados expressaram uma contribuição relevante do curso de Pedagogia PARFOR em termos conceituais e atitudinais na formação de uma visão de mundo e educação capaz de nortear e fundamentar critica e eticamente a prática pedagógica docente, e em alguns momentos ressignificá-la ou transformá-la.

É notória a intenção de continuidade nos estudos (45%) para além da graduação que acompanha a possibilidade de progresso na carreira profissional e um exercício docente mais consciente e significativo não importando a idade em que começaram a cursar o Ensino Superior.

Sugerem dentre outros aspectos que haja maior diálogo entre os docentes participantes de um módulo integrado do currículo, maior número de aulas voltadas à pesquisa e às linhas de pensamento filosófico aliadas à prática pedagógica na escola pública. Alguns mencionam também alterações no espaço físico das salas de aula.

Concluímos em todos os relatos que a maior conquista evidenciada pelos pesquisados reside no reconhecimento e valorização pessoal, profissional e econômico. Ao portar em breve seu diploma do ensino Superior, e para alguns a segunda licenciatura, os auxiliares de ensino passam a ser nomeados como PROFESSORES o que altera substancialmente sua identidade como profissionais do ensino.

Mesmo com todos os conflitos vivenciados durante o período formador e os obstáculos que nunca se mostram pequenos, reforça-se cada vez mais a relevância dos processos formadores na conquista profissional e pessoal de espaços mais autônomos e alargados para exercício da docência e profissionalização no Brasil.

Com certeza não podemos nos acomodar aos processos já vividos ou experiências exitosas já colhidas ou não. É preciso semear e muitas vezes em terrenos ainda não explorados. Torna-se necessário ousar para expandir mais e melhor na formação para o tempo em que vivemos e com os novos desafios que se impõem.

Finalizo como que negritando as palavras da pesquisadora Bernardete Gatti ao denunciar que ainda precisamos avançar, e muito, nos processos de formação:

> As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais (Gatti, 2013, p.64).

Estaremos dispostos a enfrentar o desafio?

Referências

Brasil. Decreto 6755, de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no DOU de 30/01/2009, Brasília, DF.

Brasil. Lei nº 12.056, de 13/10/2009: acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil/MEC. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**.** Brasília, DF, 28/05/2009.

Brasil/MEC. Portaria Normativa nº9, de 30/06/2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

Brasil/MEC/CAPES. Fóruns Estaduais de apoio à formação docente: orientações para sua organização. Brasília, setembro, 2009.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010).

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

Castro, Magali de (2010). Convergências e Tensões nas Propostas de 2009: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e Plano Nacional de Formação de Professores. In: Dalben, Ângela I. L.de F. (et al.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**.** Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Editora Autêntica.

Gatti, Bernardete (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. EDUCAR EM REVISTA, n. 50, out./dez., pp. 51-67.

Passos, Laurizete Ferragut. (2012). Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte. Resenha. CADERNO DE PESQUISA, vol.42, n.145, jan/abr, pp.298-329.

Scheibe, Leda (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, v. 31, n. 112, jul./set., pp. 981-1000.

Oliveira, Dalila Andrade (2011) A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. RBPAE, v.27, n.1, jan./abr, pp. 25-38.

ASPECTOS QUE INFLUENCIAM OS RESULTADOS DO ENADE NA ÓTICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

Josiane Carvalho [1], Cristina Zukowsky-Tavares [2]

[1] Pós graduada em Didática e Tecnologia de Ensino pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP/SP, São Paulo
[2] Pós Doutora em Educação. Coordenação de Pedagogia Centro Universitário Adventista de São Paulo UNASP/SP. Docente visitante CEDESS/ UNIFESP, São Paulo,
cristina.tavares@unasp.edu.br

Resumo

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) concorre como modalidade de avaliação em larga escala no Brasil. Incluso nesse sistema temos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esta pesquisa qualitativa analisou contribuições na ótica de 188 graduandos em saúde que participariam do ENADE 2010 por meio de uma questão aberta aplicada em uma Instituição na cidade de São Paulo. Os resultados indicam que os estudantes estão cientes de fatores que influenciam o seu aprendizado e bom desempenho nas provas e sugerem investimento no corpo docente (30,77%), e nas abordagens e condições de ensino (42,77%).
Palavras-chave: Ensino Superior, ENADE, estudante universitário.

1.Introdução

No final dos anos 90 a expansão do Ensino Superior tornou-se uma questão premente na agenda das políticas públicas como fator de crescimento e desenvolvimento social, e a quantidade de estudantes do Ensino Superior no mundo passou de 13 milhões, em 1960, para 82 milhões, em 1995 (Martins, 2009; Penin e Mitrulis, 2006).

Não se tem ainda uma única teoria para explicar a expansão do Ensino Superior na sociedade moderna, mas alguns fatores podem ser apontados. O fator econômico que busca mão-de-obra mais profissionalizada, tecnológica e pesquisadora para atender o mercado de trabalho. O fator

sociológico onde as classes buscam por meio do credenciamento acadêmico manter-se ou progredir no status social. O fator político buscando integrar as pessoas na sociedade industrial e também profissionais graduados para cargos públicos e o fator culturalista que é a simples busca pelo conhecimento (Prates, 2007).

No entendimento de Martins (2009) para atender a este crescimento e a demanda de alunos, aconteceu em 1968 a reforma do ensino superior que modernizou uma parte significativa das universidades federais, estatais e confessionais. Introduziu-se o regime departamental, a carreira acadêmica e criou-se as pós-graduações para preparar o professor do Ensino Superior :

> A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (Dias Sobrinho, 2010, p. 195).

O aumento do número de Instituições de Educação Superior (IES) em função da intensificação das demandas de formação do trabalhador e das novas exigências capitalistas trouxe instituições responsáveis por grande parte da produção de conhecimento intelectual e acadêmico, em contrapartida, há outras instituições que se caracterizam por atuar como instituições de formação profissional de acordo com as necessidades do mercado. Estas IES atendem, um "novo aluno", oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à Educação Superior e que, normalmente, dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica (Britto, et al., 2008).

A ampliação do acesso bem como a implantação das políticas de inclusão resultaram numa expansão especialmente pelo sistema privado. Isto ensejou uma situação controversa, uma vez que além do ensino ser pago favorecendo uma inclusão instável, a formação oferecida pelo sistema privado é muito criticada pela sua baixa qualidade (Fachinetto, et al., 2007).

Visando controlar e manter a qualidade de ensino nas IES, o governo propôs uma avaliação dos cursos, alunos e instituições. Porém, a avaliação no sistema universitário brasileiro é recente e ainda está em fase de implantação. No Brasil a avaliação institucional começa por volta da década de 1970 onde era quase sempre limitada à avaliação dos estudantes por meio de provas e exames ou, em alguns casos, à avaliação dos professores pelos estudantes. Já na década de 1990, a avaliação tornou-se um tema central nas discussões de professores e pesquisadores, sendo que, mais recentemente, tornou-se também objeto amplamente divulgado pelos meios de comunicação (Brito, 2007).

Desde o início dos anos noventa, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes atribuídas à avaliação educacional são, essencialmente, as que remetem à seleção dos indivíduos e para à “gestão produtivista” do sistema educativo. Na perspectiva de mercado educacional a avaliação, fundamentalmente, auxilia a subsidiar as escolhas dos consumidores da educação. E Afonso continua esse pensamento, apontando a relação entre avaliação, mercantilismo e alienação:

> Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é,

> através da avaliação estabelece-se um valor de troca (...) a alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador (...) uma simples mercadoria (Afonso, 2000, p.25).

É importante ressaltar também nesse sentido que há o risco de se descaracterizar e desvirtuar a concepção e função da avaliação nestas políticas públicas *"quando o MEC inicia um movimento de divulgar listas de resultados do ENADE na imprensa, estimulando desta forma, as IES na corrida pelo marketing fácil, enganoso e tornando difícil a implantação de um novo olhar sobre a avaliação."* (Stano, 2010, p.111)

Um dos objetivos básicos dos sistemas de avaliação educacional consiste em melhorar a qualidade das instituições educacionais. Poderíamos nos perguntar também em que conceito e indicadores de qualidade estamos nos referindo, mas essa é uma discussão mais ampla a qual não se propõe essa comunicação. No sistema de avaliação brasileiro, a avaliação da Educação Superior ganhou relevância no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Embora o objetivo fosse a implantação de um sistema avaliativo para a melhoria da Educação Superior, o modelo proposto sofreu resistências por parte da comunidade universitária.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado no período de 1996 a 2003 com estudantes formandos de graduação, foi a primeira tentativa de avaliar o processo ensino-aprendizagem de cursos em várias áreas por meio de alguns indicadores sendo o exame do estudante conhecido por todos como "Provão". Na última edição da prova, realizada em 2003, participaram mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos e 26 áreas de conhecimento. A implementação dos processos avaliativos e o impacto das medidas implantadas para avaliar o desempenho dos alunos (Provão) trouxeram questionamentos sobre o desempenho didático-pedagógico do professor e a busca de caminhos para desenvolver a profissionalização da docência universitária Em 2004, o "Provão" foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (Bittencourt, et al., 2008; Pereira e Secco, 2004).

O ENADE é parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo sido proposto em 2003 e formalmente instituído pela Lei n. 10.861, aprovada em 2004. Para Bittencourt(2008) e Dias Sobrinho (2010), sendo o último um dos idealizadores da proposta de avaliação é importante focar o olhar em diferentes variáveis que estão relacionadas com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Superior como infraestrutura, objetivos, atividades, compromissos e responsabilidade social como também uma avaliação externa do corpo docente e uma avaliação específica de cada curso de Graduação, realizada por avaliadores selecionados pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim a avaliação das IES procura ser abrangente podendo dar uma nota mais fidedigna e que pese todos os fatores que contribuem para uma educação de qualidade. Um sistema de avaliação da educação superior deve ter como objetivo principal oferecer informações de qualidade para subsidiar a tomada de decisões de indivíduos e organizações direta ou indiretamente envolvidos com esse nível do sistema educacional (Leitão, et al., 2010). A finalidade das IES deveria se voltar a formação de cidadãos para o exercício da crítica e do pensamento reflexivo, capazes de interagir com conhecimentos sofisticados com independência, desenvolvendo uma sociedade justa e comprometida com a cidadania e a democracia (Britto, et al, 2008).

Em linhas gerais, podem ser apontados como principais interessados em um sistema de avaliação da Educação Superior: os atuais e os potenciais alunos e suas famílias, os futuros empregadores dos profissionais egressos desses cursos, os agentes reguladores, as próprias instituições de ensino superior e os profissionais que nelas atuam. O principal interesse dos alunos, de suas

famílias e dos empregadores está diretamente relacionado aos resultados finais dos cursos, ou seja, está em identificar quais cursos formam indivíduos com melhores condições de serem bons profissionais no mercado de trabalho, pois assim os alunos podem escolher as instituições em que tentarão ingressar, relacionando com essas informações aspectos como preço e localização, entre outros. Os alunos podem muitas vezes utilizar os bons resultados de seu curso ao se candidatar a uma vaga de estágio e/ou de emprego e os maus resultados para cobrar melhorias da instituição de ensino. Já os futuros empregadores têm mais um subsídio para decidir que profissional será contratado para agregar valor ao seu empreendimento (Leitão, et al., 2010).

Mas como pensa e se comporta o aluno de Instituições de Ensino Superior que ao mesmo tempo buscam desenvolver cidadãos qualificados para a vida, com habilidades e competências diversas e ao mesmo tempo atender à demanda do mercado de trabalho? O que o universitário considera importante para um ensino de qualidade e que realmente contribua para um bom desempenho dos alunos no ENADE?

Esta pesquisa objetivou identificar elementos e ações que podem contribuir com a melhoria do ensino e formação e a consequente elevação de resultados no ENADE na ótica dos estudantes.

2. Metodologia

Essa investigação de natureza qualitativa buscou entender a opinião e propostas de ação a respeito do ENADE elencando sugestões e encaminhamentos de ação para Instituições de Educação Superior na ótica de relevantes interlocutores desse processo: os estudantes universitários.

O instrumento de coleta de dados selecionado para os fins designados foi o questionário com apenas uma questão aberta com possibilidade para duas sugestões que permitiu coletar um número maior de posicionamentos dos estudantes em um curto espaço de tempo e sem perder o aprofundamento no conhecimento do objeto em estudo por permitir a livre manifestação dos respondentes.

O ambiente de pesquisa foi um Centro Universitário tri campi de natureza Comunitária na zona sul da cidade de São Paulo. O foco da pesquisa foi o Campus São Paulo que conta com uma população de aproximadamente seis mil alunos e concentra as ofertas na área de saúde, dentre os 15 cursos superiores oferecidos nesse campus. Selecionamos dentre os estudantes do Campus apenas formandos da área de Saúde que participariam do ENADE em 2010 e estavam de alguma forma envolvidos com a realização do exame em seus respectivos cursos de Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física. Puderam colaborar com a investigação uma amostra de 188 universitários.

As questões abertas foram organizadas em protocolos qualitativos que reuniram as ideias de todos os sujeitos de pesquisa. A partir das colocações e temáticas abordadas pelos estudantes para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Superior foram destacadas as seguintes categorias de análise elencadas dentre 325 sugestões registradas pelos estudantes: Condições de Ensino, Corpo Docente, Infraestrutura e Envolvimento do Aluno. As sugestões dos participantes da pesquisa foram numeradas recebendo as seguintes designações: S 1, S2, S3...etc.

3. Resultados e discussão

Ao analisar as sugestões apresentadas pelos 188 estudantes questionados observamos que na sua ótica as condições de ensino juntamente com o corpo docente são determinantes para um aprendizado significativo que contribuiria para a elevação da nota do ENADE. A infraestrutura institucional e o envolvimento do aluno são componentes importantes para a melhoria do

desempenho acadêmico e essa é a percepção dos estudantes envolvidos no processo Ensino-aprendizagem na Educação Superior (ver tabela 1).

Tabela 1
Aspectos que influenciam resultados do ENADE na ótica dos estudantes

Categorias	% de 325 sugestões
Condições de ensino	42,77%
Corpo docente	30,77%
Infra-estrutura	14,92%
Corpo Discente	6,46%
Não atenderam à questão	5,08%

No entendimento de Leitão, et al. (2010) conhecer a contribuição dos cursos na formação de seus alunos no Ensino Superior é importante pois permite que as IES alterem suas práticas caso constatem deficiências específicas.

3.1 Condições de Ensino

No quesito **condições de ensino** (42,77%), as sugestões elencadas pelos estudantes foram: vestibular mais rigoroso na seleção dos alunos; projeto pedagógico dinâmico e diferenciado; professores com linguagem mais acessível, diálogo e interação maior com os alunos; incentivo ao estudo e pesquisa; reforço e apoio ao longo da graduação para os alunos com dificuldades; simulados e esclarecimento sobre a importância dos resultados do ENADE e promoção de eventos como congressos, simpósios, etc, para atualização dos alunos:

"Realizar simulados para os pontos deficientes dos alunos; promover reforço para as deficiências encontradas." (S24)

"Realizar uma avaliação para detectar as dificuldades dos alunos e dos docentes". (S43)

"As faculdades e universidades devem fazer jornada de estudos, simpósios, congressos, simulados para manter os alunos atualizados e consequentemente sair melhor preparados para o mercado de trabalho."(S101)

"Pode-se realizar programas de monitoria acadêmica de revisão de conteúdos que foram expostos durante o curso."(S143)

"Modos diferenciados de ensino, seria a segunda ação. Como cursos extra-curriculares e palestras e brincadeiras que ajudem aos universitários a pensarem por si mesmos, obterem opinião formada."(S 180)

"Um programa de apoio ao aluno é importante para o incentivo e prática do estudo."(S 82)

De acordo com Lopes, et al. (2006) a adaptação e integração ao contexto acadêmico podem ser bastante difíceis para alguns alunos, resultando, muitas vezes, em elevados níveis de insucesso escolar e aumento de problemas, com repercussões no desenvolvimento do indivíduo. Uma

central de apoio como sugeriram alguns alunos poderia ajudar a facilitar esta inserção acadêmica.

3.2 Corpo Docente

O investimento no **corpo docente** não pode ser desconsiderado e foi aspecto incidente em 30,77% de todas as sugestões apresentadas. Pereira e Secco (2004) comparando estudos sobre as abordagens de ensino dos docentes no ensino superior concluíram que existem barreiras no relacionamento com os professores e alunos como linguagem inadequada, didática deficiente dos professores e a falta de integração entre as disciplinas e conteúdos programáticos distantes das necessidades reais dos alunos. Os cursos de educação continuada voltados para desenvolver processos pedagógicos de maneira crítica e reflexiva podem trazer efetiva colaboração para formação docente e melhoria da qualidade das aulas e aprendizagem dos estudantes.

A avaliação da qualidade docente com base na visão dos alunos é no entendimento de Montenegro et al. (2006) capaz de diagnosticar pontos fortes e fracos da atividade docente, procurando desenvolver e aperfeiçoar a prática de ensino sendo ainda mais válida, pois os primeiros agentes da aprendizagem são os alunos. Muitos docentes temem que esta avaliação possa ser influenciada pela dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante e o tamanho da turma.

Tendo ciência de que 30,77% das sugestões para melhoria dos resultados no ENADE apresentadas pelos graduandos em saúde referiam-se ao corpo docente os alunos ressaltaram dentre essas sugestões a titulação e formação contínua dos docentes ao longo da carreira acadêmica (59%) e a emergência de novas abordagens de ensino em sala de aula (41%) como primordiais para um bom desempenho e motivação dos alunos. Os estudantes estão bastante conscientes quanto à importância da formação dos professores voltada a sua titulação acadêmica e competência pedagógica específica, aprimorando a prática de ensino cotidiana com melhor abordagem e instrumentos:

"A primeira ação seria realizar cursos de aprofundamento e aprimoramento da didática dos professores para que os alunos aprendessem mais." (S 89)

"Incentivar o corpo docente a aprimorar seus conhecimentos e conscientizá-los que este ato eleva o grau de pontuação da universidade/escola e junto a isso oferecer cursos dentro e fora da instituição". (S122)

"Promover mais interações entre professores do mesmo curso, assim criando uma maior ligação entre as disciplinas. (S 123)

"Cobrança dos alunos da instituição por melhorias na composição do corpo docente." (S50)

"Para obter melhores profissionais deve-se analisar sua (professor) trajetória profissional tais como cursos específicos e atualizados em diferentes áreas e formação acadêmica. Sua forma de atuação e sua dinâmica frente aos alunos fará somente bons profissionais." (S 153)

"Dentro da instituição antes da contratação dos professores deveria acontecer um processo seletivo, pois ainda existem professores desqualificados que deixam muito a desejar. Precisa mostrar que realmente é capaz de exercer a função." (S129)

O ensino constitui o campo de atividade com maior visibilidade social da Universidade e a responsabilidade dos docentes pela qualidade do ensino ministrado é grande, mesmo não sendo de responsabilidade exclusiva dos mesmos. Assim, podem ser múltiplas as formas de avaliação

do desempenho profissional de docentes por meio de questionários aplicados aos alunos que identifiquem contornos pedagógicos da sala de aula e o valor científico e profissional dos conteúdos ensinados, aspectos que os alunos poderão estar menos atentos e menos capazes de avaliar (Montenegro et al., 2006). No entanto também é essencial destacar que toda estrutura e gestão da instituição Educacional precisa auxiliar o corpo docente com suporte necessário para a sua devida qualificação e o preparo com as competências pedagógicas específicas do saber ensinar, avaliar e intervir para o real progresso acadêmico e profissional dos graduandos.

3.3 Infraestrutura

Os estudantes também opinaram que a **infraestrutura** (14, 92%) é um fator relevante para o bom desempenho dos alunos na prova do ENADE. Dentre os comentários podemos ressaltar que os graduandos da área da saúde pesquisados acreditam que bibliotecas atualizadas, laboratórios bem equipados, materiais necessários para o estudo proporcionam um ambiente facilitador da aprendizagem. Mesmo o acesso aos deficientes físicos e até transporte para o dia da prova foi considerado fator que contribui para uma ambiência educacional à favor da melhoria de desempenhos no cotidiano do Ensino Superior e também na prova do ENADE:

"Fornecer aos alunos meios que aumentem o acesso a livros e computadores com fins acadêmicos." (S14)

"A instituição deve fornecer aos alunos bons educadores, ambiente e materiais necessários para o estudo."(S62)

"Fornecer uma boa infra-estrutura ao aluno para ele estudar, fazer laboratórios de pesquisa, adequar salas de estudo, biblioteca atualizada com as últimas tecnologias." (S82)

3.4 Corpo Discente

Os graduandos dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Educação Física Bacharelado) relacionadas ao envolvimento do **Corpo Discente** (6,46%) na configuração de melhor desempenho na prova do ENADE, alguns acreditam que é de responsabilidade individual do aluno estudar e buscar o conhecimento. E se unirmos o interesse e envolvimento individual com o apoio e incentivo dos professores mantendo um diálogo entre aluno, professor, instituição formadora e mercado de trabalho? É interessante destacar também que a maior fatia das sugestões não é um destaque à participação ativa, envolvimento e co-responsabilização nesse processo de melhoria dos resultados do ENADE. Muitos graduandos ainda se excluem de qualquer envolvimento maior com uma prática que parece não lhes dizer respeito.

Os pesquisados destacam que que uma explicação da importância e do significado da prova poderiam aumentar a adesão e comprometimento com a aprendizagem e a nota enquanto símbolo sintético desse resultado de aprendizagem:

"Os alunos devem se dedicar ao máximo aos estudos, podendo assim tirar boas notas no ENADE" (S 162)

"Quando for sua vez de realizar a prova, não fazer por fazer, pensando no seu futuro e de outros colegas que estudam ou que irão estudar na instituição." (S 71)

Leitão, et al. (2010) expressa que este instrumento de avaliação, por vezes, é contestado por alunos e instituições por ser demasiadamente dependente do aluno. Na mídia, encontram-se declarações de estudantes que afirmam ser injusto o peso que esse exame coloca sobre eles, já que o objetivo final é avaliar o curso, e não o aluno. Em contrapartida, algumas instituições de

ensino superior reclamam que os alunos não teriam nenhum incentivo para se comprometer com a prova, o que afetaria o resultado de seus cursos.

Quanto à importância e participação dos alunos nas avaliações das IES Sarrico. et al. (2010) em estudo sobre as atitudes dos alunos enquanto avaliadores discutiu que eles consideram importante a qualidade das instituições como um todo incluindo a sua Gestão; a qualidade do ensino (cursos) e da docência; e a facilitação da empregabilidade dos graduados. Seu envolvimento e responsabilidade em relação aos resultados das avaliações são importantes estimulando a preservação e melhoria da imagem das Instituições e dos cursos, trazendo prestígio social para a formação e atribuindo valor aos diplomas recebidos no mercado de trabalho.

4. Considerações finais

Há um reconhecimento crescente de que é necessário preparar o aluno para o presente cenário, onde a capacidade de pensar e resolver novos problemas ocupa um lugar central. Instituições que inibem o pensamento criativo e independente produzem alunos ansiosos por notas e forçados a memorizar uma grande quantidade de informações e numa velocidade que impede o aluno de refletir sobre o que está aprendendo. São treinados para aplicar o conhecimento de maneira convencional. Vê-se que é preciso estar atento para que a excessiva preocupação com as avaliações externas não leve a uma simples sobrecarga de conteúdos justapostos não assimilados de maneira significativa.

Os alunos do Ensino Superior em Saúde pesquisados demonstram estar cientes dos fatores que influenciam o seu aprendizado e bom desempenho nas provas quanto no mercado de trabalho. Eles destacaram como questões prioritárias para as quais estão diretamente relacionadas a sua aprendizagem, motivação ao estudo, e por extensão aos resultados no ENADE as abordagens e condições de ensino (42,77%), e ao corpo docente (30,77%).

Cabe as instituições manterem um diálogo aberto e contínuo com os alunos para ressignificar seus planos estratégicos de ação e desenvolvimento institucional levando em consideração a perspectiva dos estudantes, como protagonistas e conhecedores do processo de formação vivido. Para além do desempenho dos graduandos no ENADE, é possível repensar e progredir no entendimento das concepções e formas de ação que transitam nas salas de aula em cada curso do Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2000). Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo. Editora Cortez.

Bittencourt, H.R.; Viali, L.; Casartelli, A. de O.; Rodrigues, A. C. de M. (2008). Uma análise da relação entre os conceitos ENADE e IDD. ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, v. 19, n. 40, maio/ago, pp. 247-262.

Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

Britto, L.P.L.; Silva, E. O.; Castilho, K. C. de (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. AVALIAÇÃO: Revista de Avaliação da Educação Superior, vol.13, no.3, pp 777-791.

Brito, M. R. F. de. O. (2008). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. AVALIAÇÃO**:** Revista da Avaliação da Educação Superior, vol.13, n.3, pp. 841-850.

Brito, M. R. F. de (2007). ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. AVALIAÇÃO**:** Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 12, n. 3, pp. 401-443.

Dias Sobrinho, J.D. (2010). Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. AVALIAÇÃO, v. 15, n. 1, pp. 195-224.

Fachinetto, R.F., Neves, C.E.B., Raeizer, L. (2007). Acesso, expansão e equidade na Educação Superior: Novos desafios para a política educacional brasileira. SOCIOLOGIAS, ano 9, nº17, jan./jun. 2007, p.124-157.

Leitão, T.; Abrão, M.; Moriconi, G.; Silva, D. (2010). Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 15, n. 43, jan./abr., pp.21-44.

Lopes, P.N.; Pereira, A.M.S.; Motta, E. D.; Vaz, A. L.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A. C.; Ferreira, J.; Rodrigues, M. J.; Medeiros, A. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. ANÁLISE PSICOLÓGICA,1 (XXIV), pp.51-59.

Martins, C.B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, vol.30, n.106, jan./abr., pp.13-35.

Montenegro, M. I., Almeida, L.S., Morais, N. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. ANÁLISE PSICOLÓGICA (2006), 1 (XXIV), pp. 73-86.

Penin, S. T. de S., Mitrulis, E. (2006). Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. CADERNOS DE PESQUISA, v.36, n.128, maio/ago, pp.269-298.

Pereira, M.L.T., Secco, L.G. (2004). Concepções de qualidade de ensino dos coordenadores de graduação: uma análise dos cursos de odontologia do Estado de São Paulo. INTERFACE: Comunicação,Saúde, Educação*,* v.8, n.15, mar/ago, pp.313-30.

Prates, A.A.P. (2007). Universidades vs terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade- o caso brasileiro. SOCIOLOGIAS*,* ano 9, n.17, jan/jun., pp.102-123.

Sarrico, C.; Cardoso, S.;Santiago, R. (2010). As atitudes dos estudantes face a avaliação das instituições de ensino superior. AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 15, n. 3, pp. 29-58.

Stano, R.de C.M.T. (2010). O ENADE como possibilidade para se pensar mudanças. In. Abramowicz, M.; Lara, M.R; Moniz, M.I.A.S. Políticas públicas de avaliação: uma pesquisa em currículo. Curitiba. Editora CRV.

AS COTAS ÉTNICO-RACIAIS E OS SEUS REFLEXOS NA CONQUISTA DA CIDADANIA.

Marluce de Souza Oliveira Lima [1]
Ângela Ferreira Pace [2]
Joanna de Ângelis Lima Roberto [3]
Ahyas Siss [4]
[1] Mestre/PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, oliva1972@hotmail.com
[2] Mestre/PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, angelafpace@gmail.com
[3] Mestre/PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, nanaufrrj5@gmail.com
[4] Pós-Doutor/ PPGEduc/UFRRJ/BRASIL, ahyassiss@gmail.com

RESUMO

O presente artigo se propõe a expor as decisões recentes do Supremo Tribunal Federal (STF) a respeito da constitucionalidade e aplicabilidade das cotas étnico-raciais nas universidades federais brasileiras, bem como, suscitar as experiências de tais políticas, ocorridas nas universidades estaduais UERJ, UENF, UEZO e UNEB. Apesar da recente polêmica envolvendo a implementação das cotas etnico-raciais no acesso ao ensino superior brasileiro, a primeira experiência de implantação e execução de tal política pública no Brasil, nesse âmbito, se deu nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária. O debate em torno do público que se quer alcançar com esta política de ação afirmativa, que em um passado não tão distante expôs interesses e motivações diversas, onde, nem sempre, o objetivo que se queria alcançar era de fato combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física ou de origem nacional, bem como corrigir ou mitigar os efeitos presentes na discriminação praticada no passado, torna-se necessário para que, neste momento da obrigatoriedade de aplicação da lei de cotas nas universidades federais, a ação seja estruturada no objetivo da concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, propiciado pela satisfação dos direitos civis, políticos e sociais a todos os brasileiros, sem distinção de cor/raça.

Palavras – chave: Cotas étnico-raciais, STF, Universidades federais

1 - INTRODUÇÃO

A aplicabilidade das políticas de ações afirmativas voltadas a atender um universo de Afro-brasileiros no ingresso ao ensino superior no Brasil tem alcançado destaque na mídia brasileira, desde que as primeiras turmas foram formadas, por volta do ano 2003, em algumas universidades estaduais brasileiras que adotaram tais medidas. Muito se discutiu nesse decênio, algumas vezes contra as cotas étnico-raciais, por admitirem que fosse pertinente apenas a condição social do beneficiado, independentemente de sua raça, por acreditarem que a instituição de cotas para indivíduos negros poderia criar uma cultura de segregação racial inexistente no país; outras vezes a favor, para que fossem corrigidos efeitos presentes de discriminação praticada no passado, a fim de concretizar o ideal da efetiva igualdade de acesso aos bem fundamentais para uma sociedade, como a educação e o emprego. No entanto, o grau de importância ensejado por essas políticas inclusivas nas populações contempladas tem gerado expectativas que vão além de um mero discurso negativo ou positivo em relação ao grupo que se quer atingir. Interessa-nos saber como esses jovens Afro-brasileiros se reconhecem após as mudanças ocorridas na inserção ao meio acadêmico.

Por uma iniciativa do Estado do Rio de Janeiro, em 28 de dezembro de 2000, foi sancionada a Lei Estadual 3524/00 que dispôs os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais, instituindo cota de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de escolas públicas, desde que preenchessem os critérios estabelecidos no diploma legal. No ano seguinte, foi sancionada a Lei Estadual 3708/01 que instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O Decreto Estadual n. 30766 de 4 de março de 2002, regulamentou essa lei instruindo o "Sistema de Cota para Negros e Pardos no Acesso à UERJ e à UENF".

Em 04 de setembro de 2003, por meio da Lei Estadual 4151/03, foi instituída nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais, agora com 45% das vagas reservadas, subdivididas em: 20% para estudantes de escolas públicas; 20% para negros; 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Por fim, nova alteração legal em 2008, e que permanece até os nossos dias, oportunizou na sanção da Lei Estadual 5346/08, instituindo por 10 (dez) anos o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais. O percentual total observado foi preservado, 45%, porém a distribuição entre os grupos contemplados sofreu algumas mudanças, como por exemplo, negros e indígenas agora dividem 20% do total estabelecido.

Outra universidade estadual pioneira na aplicação de cotas étnico-raciais em seu vestibular foi a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que em julho de 2002, aprovou no Conselho Universitário – CONSU, a resolução que reservava 40% das vagas no processo seletivo, aos estudantes negros que estudaram em escolas públicas.[1]

Apesar de precursoras as iniciativas das universidades estaduais UERJ, UENF e UNEB, o Brasil inicia, por exemplo, um processo já consolidado em solo norte-americano, quando em 1964 foram vividas batalhas lideradas por Martim Luther King para que houvesse o reconhecimento da Suprema Corte dos EUA aos Direitos Civis dos Negros Norte-Americanos[2], o que nos faz lamentar meio século de atraso na propiciação da cidadania aos Afro-brasileiros mediatizada pela educação escolarizada, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN,1996), alterada pela Lei de nº 10.639/2003, que em seu artigo 26-A, §1º, diz que

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Estas ações marcam o início de um movimento de inserção propiciado pela UERJ e outras universidades do estado do Rio de Janeiro e da Bahia, que, por serem precursoras na implantação deste mecanismo de ingresso em seus espaços educacionais, trazem experiências e dados importantes a serem analisados, como é caso das universidades federais que deverão cumprir a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que

---

1 Resolução de autoria dos professores Valdélio Santos Silva e Wilson Roberto de Matos e do discente Osni Cardoso de Oliveira, aprovada pelo Conselho Universitário da UNEB – CONSU, em reunião realizada no dia 18 de julho de 2002.

2 Disponível em: <http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf> Acesso em 15 mai 2012.

dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, tendo seu regulamento sido instituído pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, que estabelece:

> Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:
>
> I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e
>
> II - **proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas** (grifos meus).

Neste contexto de um decênio da aplicação de cotas étnicas, ou raciais, pela UERJ, a UENF e, posteriormente, a Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), ainda se perseguem respostas para várias indagações como, por exemplo, se os egressos por cotas étnicas se reconhecem no sentido da conquista ou não de sua cidadania após as mudanças ocorridas na inserção ao meio acadêmico, e se após a conclusão de seus cursos de graduação, existe um mecanismo para incentivar a colocação desses alunos cotistas no mercado de trabalho e, ainda, se os recém-formados, de fato, atuam em suas respectivas áreas de formação profissional.

2 - AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA INSERÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA.

Na última década do século passado, observou-se o fortalecimento dos debates em torno da adoção de ações afirmativas na modalidade de cotas nas universidades públicas brasileiras, desencadeado pela promulgação da Lei Estadual nº 3.708/01, que determinava cotas para a população negra – pretos e pardos – em até 40% no acesso à UERJ e à UENF, no vestibular de 2003.

No ano de 2004, a Universidade de Brasília (UNB) implementou cotas étnico-

raciais em seu vestibular, o que veio a tornar-se assunto midiático pelo fato de dois irmãos gêmeos, univitelinos, terem sido classificados, um como negro e o outro como branco. Em 2007, uma revista de grande circulação semanal veiculou a polêmica gerada pela classificação racial dos irmãos gêmeos, transformando, desta forma, a situação em assunto popular com a massificação da opinião editorial de que o melhor sistema de ingresso é mediante a distribuição de vagas nas universidades e nos empregos públicos, baseado no mérito individual ao invés da cor.

A controvérsia suscitada pela classificação dos irmãos, quanto à raça, trouxe ao público, em geral, discussões acerca do assunto, no que motiva a entender melhor sobre a aplicação de um sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Desde então, o tema se tornou recorrente nos meios de comunicação vindo a alcançar a mais alta corte do judiciário brasileiro, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de uma ação proposta pelo Partido Democratas (DEM)[3], em 2009, questionando a constitucionalidade do preenchimento de vagas da UNB pelo critério racial.

Após a deliberação final pelo plenário do STF, em 26 de abril de 2012, ficou decidido por unanimidade de votos que as cotas raciais estabelecidas por universidades públicas brasileiras são constitucionais. O julgamento se deu após anos de debates sobre o tema e deve colocar fim à insegurança jurídica a respeito da reserva de vagas. Para alguns estudiosos contrários às cotas étnico-raciais, a questão ainda mantém o status de ilegalidade, já que vivemos em uma democracia racial e que não há como separar negros e brancos em um país com a maioria da população miscigenada.

O placar da votação 10x0 na decisão das cotas vem ao encontro dos anseios de um longo percurso de lutas dos movimentos sociais negros e grande parcela da sociedade brasileira. O ministro relator do processo Ricardo Lewandoviski, muitas vezes criticado por adotar um positivismo em torno de assuntos controversos, foi taxativo:

> A histórica discriminação de negros e pardos, revela um componente multiplicador, mas às avessas, pois a sua convivência multissecular com a exclusão social gera a perpetuação de uma consciência de inferioridade e de conformidade com a falta de perspectiva, lançando milhares deles, sobretudo as gerações mais jovens, no trajeto sem volta da marginalidade social.

[3] Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/por-unanimidade-stf-valida-cotas-para-negros> Acesso em 12 fev 2013.

> Tais espaços não são apenas ambientes de formação profissional, mas constituem também locais privilegiados de criação de futuros líderes e dirigentes sociais. Todos sabem que as universidades, e em especial as universidades públicas, são os principais centros de formação das elites brasileiras. Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados no país"
>
> O reduzido número de negros e pardos que exercem cargos ou funções de relevo em nossa sociedade, seja na esfera pública, seja na privada, resulta da discriminação histórica que as sucessivas gerações de pessoas pertencentes a esses grupos têm sofrido, ainda que na maior parte das vezes de forma camuflada ou implícita. Os programas de ação afirmativa em sociedades em que isso ocorre, entre as quais a nossa, são uma forma de compensar essa discriminação, culturalmente arraigada, não raro praticada de forma inconsciente e à sombra de um Estado complacente.[4]

Interessante destacar o voto do ministro Luiz Fux que salientou que a Constituição Federal impõe uma reparação de danos pretéritos do país em relação aos negros. Para sustentar suas palavras o ministro baseou-se no artigo 3º, inciso I, da Constituição Federal, que preconiza, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Apesar da recente polêmica envolvendo a implementação de cotas etnico-raciais no acesso ao ensino superior brasileiro, a primeira experiência de implantação e executação da política de cotas no Brasil, nesse âmbito, se deu nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária.

A lei 5.465 de 3 de julho de 1968, mais conhecida como a "Lei do boi", adotada no período ditatorial brasileiro, pelo então presidente Costa e Silva, que instituía a reserva anual de 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam em cidades ou vilas que não possuíam estabelecimentos de ensino. Por dezessete anos esta lei vigorou, sendo revogada em 17 de dezembro de 1985 pelo diploma legal de nº 7.423. Esta norma não alcançou a repercussão que se esperava ao destinar uma parcela significativa de vagas nos estabelecimentos de ensino público básico e superior brasileiro, por mais de uma década.

Dentre os beneficiários da época, observou-se um seleto número de filhos de

[4] Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalhe.asp?idconteudo=205888> Acesso em 16 jan 2013.

fazendeiros que ocupavam os cursos universitários de Agronomia e Medicina Veterinária (ASSAD, 2013). Durante a aplicação da lei, não houve questionamento capaz de atribuir aos cotistas a queda da qualidade dos cursos de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária, já que, como dita o documento legal, o público alvo a preencher as vagas seriam os "candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural."

> Mesmo porque os pequenos agricultores e seus filhos, naquela época – e a rigor ainda hoje em muitas regiões – dedicavam grande parte de seu tempo ao trabalho, para garantir a sobrevivência da família. Mal frequentavam escolas para alfabetização. Ensino superior? Nem em sonhos (ASSAD, 2013, p. 7).

Polêmicas a parte, ao analisarmos o público que se quer alcançar com a política social de cotas na inserção ao ensino superior, temos visto, em um passado não tão distante, interesses e motivações diversas, onde, nem sempre, o objetivo que se quer alcançar é de fato combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física ou de origem nacional, como também para corrigir ou mitigar os efeitos presentes na discriminação praticada no passado, tendo por objeto a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001).

Por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso reconheceu publicamente que o Brasil é um país racista, portanto, sendo necessária, como exemplo, a adoção de medidas de discriminação positiva na composição de alguns dos seus quadros funcionais, como os do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o da Justiça e o das Relações Exteriores, comprometendo-se também em adotar políticas públicas que pudessem alterar um quadro permanente de discriminação no Brasil.

A partir de então, as políticas de ação afirmativa envolvendo raça/cor, voltadas ao ingresso de Afro-brasileiros ao ensino superior tomaram força, alcançando as iniciativas das universidades estaduais brasileiras em compor seus respectivos quadros discentes com a diversidade proposta por tal política. No entanto, destaca-se o resultado do quadro das ações afirmativas nas universidades estaduais que, na atualidade, apresenta-se distinto daquele que se instalou nas universidades federais a partir da Lei 12.711/12, por ser mais homogêneo no tocante aos procedimentos e distribuição do benefício (JÚNIOR, 2013). Nas instituições estaduais há uma predominância de ações

afirmativas classificadas em primeiro plano como de caráter "social". A experiência adquirida nas universidades estaduais, ainda que ausente de uma lei que estabeleça critérios homogêneos para as políticas aplicadas em seus respectivos universos de atuação, proporcionando a configuração de desenhos institucionais e percentuais de vagas reservadas extremamente variadas, ensejou na pavimentação do caminho para a adoção, na modalidade de cotas, de ações afirmativas para o ingresso também nas instituições federais de ensino técnico e superior.

Segundo Valentim (2012, p. 66),

> As ações afirmativas para os negros nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, dentre outros.

No entanto, reconhecer as diferenças de grupos étnicos traz ao debate a dinâmica empregada por Poutignat & Streiff-Fenart (1998), onde a etnicidade se manifesta na intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano, ressaltando, portanto, as suas identidades étnicas. Essa forma de organização ou princípio de divisão do mundo social desperta a importância para tais assuntos de acordo com as épocas e as situações vividas por membros de uma sociedade.

Admitir que "da perspectiva da etnicidade, não existe maior estrangeiro do que seu vizinho" (ALBER, 1992, *apud* POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 124), torna possível uma reflexão sobre as reações ao examinar o assunto *cotas a Afro-brasileiros*. Considerando o paradigma construído, no que tange à formação da sociedade brasileira, sob o jugo do modelo econômico escravista, a força com que, alguns aspectos de dominação racial ainda se mostram presentes no pensamento de muitos, manifestamente, de forma velada, conclui-se que "o Brasil, por sua vez, continua acreditando oficialmente que seus cidadãos são inteiramente iguais, em termos raciais, no que diz respeito ao acesso aos canais que proporcionam ascensão social (SKIDMORE, 2012, p. 292)."

A decisão do STF em 26 de abril de 2012 trouxe a perspectiva do reconhecimento legal das desigualdades interpessoais vividas pelos Afro-brasileiros, na sociedade brasileira por mais de um século, oportunizando o ingresso de uma parte significativa da população ao ensino superior gratuito. Os critérios objetivos de seleção para o ingresso dos cotistas nas universidades públicas permitem levar em conta o ganho social para a formação de uma sociedade mais justa, bem como a inserção de

Afro-brasileiros em carreiras consideradas de "maior prestígio social" (BOURDIEU, 2007), até então, preenchidas por uma maioria branca (SILVA, 2010).

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela proposta das cotas serem motivadas por uma identidade étnico-racial, a crença reforçada e disseminada com vigor no período do pós-abolição, de que os negros e mestiços estariam classificados como raças inferiores traz ao debate, o construto imaginário da incapacidade dos Afro-brasileiros ao encontrar apoio severo na ausência de políticas públicas oferecidas pelo Estado, já que aos libertos não foram oferecidos nem escola, nem terras, tão pouco empregos. "Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário (CARVALHO, 2010, p.52)."

A partir de então, aos Afro-brasileiros, eram garantidos os direitos civis que são, os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei (CARVALHO, 2010) e (SISS 2003). Garantidos, porém, na realidade, inoperantes quase em sua totalidade quando se tratava de Afro-brasileiros, são os direitos civis responsáveis por asseverar as relações civilizadas entre as pessoas e caracterizar a existência da sociedade civil. Se não há como garantir a plena realização de seu objetivo original de assegurar o tratamento igual perante a lei para todos os indivíduos, consequentemente, não encontra-se apoio para que haja a criação de uma coletividade justa sendo capaz de agregar todos sob a égide da lei.

"Os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares (Carvalho, 2010, p.24)", contudo, o ideal manifestado nos séculos XVIII e XIX era a exigência de direitos iguais diante da lei, como também direitos de participação política. O cidadão pleno seria aquele que desfruta dos três direitos; os civis, os políticos e os sociais, numa ordem cronológica desenvolvida por Marshall (1967), onde na base da pirâmide encontrava-se os direitos civis, acima os políticos e no lugar mais alto, os sociais.

> A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A

> maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide de Marshall foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2010, p. 219)

A maneira como foi construída a cidadania no Brasil, permitiu que direitos essenciais fossem restringidos, os quais garantiriam a participação na riqueza coletiva, como foi o caso dos direitos sociais, incluindo o direito à educação, ao trabalho e ao salário justo. Aos negros recém-libertos foi permitida pelo Estado a instrução educacional, porém como forma de aculturação, que instruía gerações com base em um método pedagógico que valorizava a visão repressiva do comportamento social, para atender os objetivos de moralidade, progresso, modernidade, formação da nacionalidade brasileira e positividade no trabalho. Isso ocorreu por conta da nossa demora em compor a educação como um direito social da cidadania (ROCHA, 2010). "As cotas sociais e étnico-raciais implantadas no país tentam concretizá-la, promovendo justiça social de grupos excluídos e segmentados da sociedade" (SANTOS, 2012, p. 15). Portanto, permitir que as oportunidades de acesso e permanência nas escolas, bem como, nas universidades, sejam oferecidas a todos, torna possível o caminho que se pretende ao pautar-se pela construção e aprofundamento dos ideais democráticos.

4 - REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

Assad, Leonor (2013). *Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública. Cienc. Cult.* [online]. 2013, vol.65, n.3, pp. 6-8.

Bourdieu, Pierre (2007). *Escritos de educação.* NOGUEIRA, M. A.(Org.). Petrópolis: Vozes.

Brasil (1968). Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. *Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm> Acesso em: 15 out 2013.

Brasil (1985). Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985. *Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que "dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola", bem como sua legislação complementar.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7423.htm> Acesso em 15 out 2013.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil,* 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 14 jan 2013.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 jan 2013.

Brasil (2003). Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 26 nov 2013.

Brasil (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 26 nov 2013.

Brasil (2012). Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em: 14 jan 2013.

Brasil (2012). Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**.** *Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 14 jan 2013.

Carvalho, José Murilo de (2010). Cidadania no Brasil: o longo caminho. 13ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Estados Unidos, Departamento de Estado dos (2012). Um esboço da História Americana. Escritório de Assuntos Públicos, 2012. Disponível em: <http://www.photos.state.gov/libraries/.../OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf> Acesso em: 15 mai 2012.

Gomes, Joaquim B. Barbosa (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:* o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001a.

Júnior, João Feres (2013). *As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)*. Levantamento das políticas de ação afirmativa In: Daflon, Verônica Toste, Barbabela Eduardo, Ramos Pedro: (Orgs.). Rio de Janeiro: GEMAA - UERJ, Novembro/2013.

Marshall, T. H (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

Poutignat Philippe e Streiff-Fenart Jocelyne (1998). *Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Rio de Janeiro (Estado) (2000). Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj.> Acesso em: 01 mai 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2001). Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj.> *Acesso em: 15 mai 2012.*

Rio de Janeiro (Estado) (2002). Decreto nº 30766, de 04 de março de 2002. Disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/e3ad4849d25a8ee903256c44005f0bc6?OpenDocument.> Acesso em: 01 mai 2013.

Rio de Janeiro (Estado) (2003). Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument. > Acesso em: 01 mai 2013

Rio de Janeiro (Estado) (2008). Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08-rio-de-janeiro-rj.> Acesso em: 01 mai 2013.

Rocha, Marlos Bessa Mendes da (2010). *O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho:* "visão de mundo" herdada pelo tempo republicano? Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 43, p.126-200, jan./abr.

Santos, Sérgio Pereira dos (2012). *A Lei de Cotas e a justiça social na universidade.* A Gazeta, Vitória/ES, 30 out. 2012. p. 15. (Opinião).

Silva, Valdélio Santos (2010). *POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB:* Memórias de um acontecimento histórico. Mujimbo. v. 1, n. 1, p. 49-58, julho/2010.

Siss, Ahyas (2003). *Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa:* razões históricas. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet.

Skidmore, Thomas E. (2012). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930).* Tradução: Donaldson M. Garschagen. 1ª Edição. São Paulo:

Companhia das Letras.

Supremo Tribunal Federal (2012). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalhe.asp?idconteudo=206042.> Acesso em: 10 nov.

Valentim, Daniela Frida Drelich (2012). *Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os desacreditados e o sucesso acadêmico.* Rio de Janeiro: Quartet: Faperj.

Veja, Revista (2013). *Por unanimidade, STF valida cotas raciais*. Instituições públicas de ensino superior poderão adotar mesmo modelo da Universidade de Brasília (UnB), que distingue alunos segundo a cor da pele. 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/por-unanimidade-stf-valida-cotas-para-negros.> Acesso em: 12 fev 2013.

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristina Filomena Bastos Cabral
Monica Appezzato Pinazza

Resumo

O objetivo da investigação foi trazer a discussão sobre as atribuições do Supervisor Escolar, mediante a realização de um estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública da cidade de São Paulo, envolvendo um total de seis supervisores que atuaram na unidade estudada. Considerado o período de 1997 a 2007, em dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o estudo constou do exame documental de dispositivos legais relativos à normatização da ação supervisora no município de São Paulo e de registros escritos realizados pelos supervisores escolares em forma de Termos de Visita, além de análise de relatos orais.

Introdução

Este estudo de caso foi delineado a partir das inquietações vividas pela pesquisadora em sua atuação como profissional de Supervisão Escolar junto às instituições educacionais e, particularmente, às unidades de educação infantil que acolhem as crianças de 0 a 5 anos, mobilizando a busca de significados às práticas e de melhores formas de desenvolvê-las nesse campo de trabalho.

Tratou-se de uma primeira iniciativa na direção de identificar elementos concernentes à prática do(a) profissional da Supervisão Escolar, especialmente, na Educação Infantil. A suposição básica que sustentou esta investigação foi de que existe uma distância considerável entre as atribuições relativas ao cargo de Supervisão Escolar expressas nos textos legais e as efetivas realizações do(a) profissional atuante nessa área, o que se explicita a partir das reais demandas encontradas nas unidades educacionais. Há indicativos de que os(as) profissionais da Supervisão priorizam, em sua atuação, questões administrativas e gerenciais em detrimento das questões de ordem pedagógica e educacional, além de estabelecerem prioridades em suas rotinas de trabalho, numa diferenciação explícita entre os níveis educacionais. Assim, privilegia-se o Ensino Fundamental, deixando, num plano mais periférico, a Educação Infantil.

O trabalho de pesquisa teve por objetivo refletir sobre as atribuições do(a) profissional da Supervisão Escolar e o seu papel quando atuante no cargo, tomando para estudo o contexto particular de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo (RME-SP). O propósito foi trazer à luz algumas possibilidades de compreensão sobre a prática da Supervisão Escolar, mediante o exame de um conjunto de informações relacionado a esse campo de trabalho expressos nos textos oficiais em confronto com as atribuições reais assumidas na Supervisão.

1. Conceitos de supervisão e breve histórico da Supervisão Escolar

1.1 Período Imperial

No Século XIX, a Reforma de 1885 retira a figura do inspetor e institui em seu lugar o Conselho Diretor de Instrução Pública. Essa Reforma é revogada e somente em 22 de agosto de 1887 é publicado o Regulamento, como texto normativo da Instrução Pública Provincial no Período Imperial. Esse Regulamento mantém a inspeção através dos Conselhos que substituiu o Inspetor no âmbito local e provincial, ou seja, foram instituídos os Conselhos Locais e o Conselho Provincial. No estado de São Paulo em 1885 o cenário era de um território dividido em trinta distritos escolares e, posteriormente, em quarenta. Vários Municípios compunham um Distrito, que possuía um Inspetor Escolar responsável pelo funcionamento regular das escolas sob a jurisdição do Distrito. A Inspeção Escolar foi introduzida em São Paulo como uma das condições para implementar o ensino popular, no final do Império, idéia defendida por Rui Barbosa relator do Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública de 12 de setembro 1882, que segundo Reis Filho(1981,p. 123) seria a inspeção escolar indispensável, pois sem ela não haveria ensino possível. A Inspeção Escolar, nessa época, enfrentou dificuldades para sua concretização operacional. Uma das razões, era a questão geográfica que exigia do Inspetor grandes deslocamentos para percorrer as escolas e desenvolver um trabalho de qualidade. Aliava-se a isso, as limitações de ação impostas pela interferência do poder público local e a concepção fiscalizadora e burocrática que acompanhava o exercício de suas funções. Essas condições fizeram do inspetor uma figura do poder estatal intervindo nas escolas de modo inadequado o que o tornou persona pouco acolhida em âmbito dos municípios que constituíam o Distrito. Desse modo, em 1897, a Inspeção Escolar setorial cedeu lugar a um modelo de Inspeção Geral, responsável por todo o território do Estado de São Paulo, auxiliado por dez Inspetores Escolares. (REIS FILHO, 1981).

Na regulamentação das funções dos inspetores de distrito, eram priorizadas as atribuições burocráticas, daí advém a idéia de inspetoria fiscalizadora, que perdura em vários sistemas de ensino, em detrimento de seu caráter orientador. Tal fato é indicado por Reis Filho (1981, p 228) ao afirmar que "o Inspetor Escolar vai ser sempre visto como o funcionário que rubrica livros escolares, confere papéis, despacha recursos, verifica se os regulamentos estão sendo cumpridos,pelos professores e diretores do Grupo Escolar".

1.2. Período Republicano

O período republicano foi marcado por uma fase de repressão política, impulsionado pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, mas ao mesmo tempo um momento fortemente marcado pelo ideário da Escola Nova. O Brasil teve o filósofo John Dewey, dentre outros, como grande inspirador do ideário escolanovista, sendo este movimento liderado por Anísio Teixeira, responsável pela tradução de obras originais de Dewey no Brasil. As idéias colocavam a atividade prática e a democracia como ingredientes fundamentais da educação. Baseada na corrente filosófica do pragmatismo, o movimento da Escola Nova caminhou para além do conceito etimológico, tratando-se de uma postura filosófica a partir dos estudos de Charles Pierce e Willian James. Nessa perspectiva, a verdade é algo transitório e só pode ser sustentada se não for refutada por outra verdade, inserindo a idéia de experimentação, como busca permanente da verdade. A experiência como fundamento da filosofia e da educação foi a maneira encontrada

por Dewey para responder à discussão da dicotomia entre educação e ciência. Esforço conciliador de posições supostamente opostas. Retoma os movimentos educacionais e busca a conciliação entre diferentes visões. A filosofia seria prática reflexiva pela experiência. Critica a forma como a escola tradicional organizava-se e como o aluno pensava a sua própria experiência. Três são os aspectos importantes quando se pensa na pedagogia de Dewey, que se caracteriza: 1º) como inspirada no pragmatismo, numa interação permanente entre teoria e prática; 2º) como entrelaçada com as pesquisas das ciências experimentais, em particular a sociologia e psicologia; 3º) como empenhada em construir uma filosofia da educação, que alicerça o desenvolvimento democrático de uma sociedade (CAMBI, 1999).

1.3. Histórico do profissional de supervisão na cidade de São Paulo

A Supervisão na RME-SP tem seu início, com as transformações de antigos cargos de inspetor regional de educação em 1967 e posteriormente de inspetor escolar, concursado em 1975 e 1977. Foi uma das funções do magistério que teve sua criação coincidente com o período mais forte da ditadura militar, o que influenciou enormemente a definição de atribuições deste profissional na cidade de São Paulo. Somente em 1981 o cargo de Técnico em Educação de 1º Grau e de Técnico em Educação Infantil é criado na Rede Municipal e são baixadas em 26 de maio de 1981 diretrizes para a ação da supervisão que denotam esse caráter de implementador de políticas de governo:

Em 1985, a Lei nº 9.874 cria os cargos de Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus e de Supervisor de Educação Infantil. Somente em 1992 com a Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, é que foi criado o atual cargo de Supervisor Escolar, integrante da carreira do Magistério, provido mediante concurso de ingresso e de acesso, de acordo com a Lei n º 11.434/93 e não mais por indicação de confiança dos políticos que estavam no poder. Neste cenário é que se realiza, em 1995, o primeiro concurso para o referido cargo, do qual a pesquisadora foi ingressante. Em 2008, a Lei nº 14460/08, mantém o cargo de Supervisor Escolar, pertencente à carreira do magistério, mas introduz em seu artigo 11 duas áreas de atuação no Magistério Municipal, onde o Supervisor Escolar é considerado como Gestor Educacional, juntamente com o Diretor e Coordenador Pedagógico.

1.4. Concepções de Supervisão

Muitos são os teóricos que desenvolveram reflexões acerca dos modelos de supervisão, que guardam correspondência com o contexto histórico em que são concebidos. No Brasil, o modelo de supervisão baseado no controle marcou fortemente a profissionalidade desde o início da atuação do Supervisor Escolar. Como assevera Silva Jr. (1997): “para uma sociedade controlada, uma educação igualmente controlada e para uma educação controlada um supervisor controlador e também controlado” (p.93).

Segundo Saundra J. Tracy (2002 p.25) existe pouco consenso em relação à classificação da Supervisão de Ensino em modelos e abordagens e o que importa é destacar o quanto a construção de modelos pode, ao mesmo tempo, desenvolver e limitar a compreensão da Supervisão. De acordo com a autora, os modelos são mais úteis que prejudiciais e têm promovido a investigação neste campo. Sugere, também, uma integração entre os diferentes modelos de supervisão existentes em novos

processos, destacando o que falta nos modelos atuais, contextualizando a supervisão num ambiente educacional em mudança.

Mas se existem ou existiram modelos de supervisão escolar, quais são e quais influencias têm ou tiveram em seus contextos históricos?

Inúmeros são os modelos ou as abordagens supervisivas circunscritas à prática cotidiana, que mesmo apresentando princípios progressistas, não prescinde do controle dos processos educativos.

No Brasil, onde existe a figura institucionalizada da supervisão, que atua em diferentes níveis: local (escola); intermediário (no caso do Município, as Diretorias Regionais de Educação) e central (Secretaria de Educação) o contexto é bastante diverso. Na tentativa de afinar o olhar para o contexto brasileiro e para a perspectiva desta pesquisa, que focaliza o município de São Paulo, é possível considerar as seis abordagens supervisivas apontadas por Alarcão (2001). São elas as abordagens: artesanal, comportamentalista, clínica, reflexiva, ecológica e dialógica. Uma breve descrição do que Alarcão identifica em cada uma das abordagens pode contribuir na aproximação de suas ponderações à prática da supervisão na cidade de São Paulo. A abordagem artesanal consiste em propiciar a parceria entre professor-aprendiz e o que ela denomina de professor prático experiente, que sabe como fazer e quer transmitir seu conhecimento e vivência ao novo professor. Nessa abordagem, há uma fundamental dependência do saber experiencial e da personalidade do supervisor e não de teorias científicas ou técnicas universalmente comprovadas. De acordo com a abordagem comportamentalista, a natureza da supervisão é mais mecanicista e racionalista (Alarcão, 1994), baseada num *corpus* de conhecimentos científicos e técnicas que devem ser a bússola da atuação profissional. O modelo identificado como clínico, toma a sala de aula como espaço no qual se observa, se diagnostica, experimenta, onde o supervisor é colega, o colaborador, o orientador, numa perspectiva prático-reflexiva, a mesma se perdeu ao longo do tempo fazendo prevalecer os aspectos técnicos do modelo.

Na década de 80, sob a influência dos estudos de Schön (1983/1987), que recupera o conceito de pensamento reflexivo preconizado por Dewey (1959 a p.18-29), delineia-se o que foi denominada abordagem reflexiva da supervisão, em que a metodologia utilizada é a reflexão com o objetivo de desenvolver um saber profissional contextualizado num constante movimento entre ação e pensamento reflexivo sobre e na ação. Num movimento de aprofundamento dessa abordagem aliado ao aspecto humanista, interacionista e socioconstrutivista da aprendizagem, alguns pesquisadores como Alarcão, Sá Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) delinearam uma abordagem ecológica de desenvolvimento profissional, baseada nos estudos de Bronfenbrenner (1979), que considera em sua perspectiva as dinâmicas sociais e as relações entre sujeitos e contexto social. O foco da supervisão, nessa abordagem, pode ser entendido como mobilizadora de experiências diversificadas em contextos os mais variados possíveis, proporcionando interações produtivas entre educadores e experiências ecológicas que são etapas do movimento formativo, que ocorre no interior das unidades educacionais.

A última das abordagens apontadas por Alarcão (2001), a dialógica, tem profundas influências da antropologia, sociologia, lingüística, valorizando

prioritariamente o papel da linguagem e do diálogo comunicativo, da formação e atuação profissional da supervisão, pois respeita a alteridade na postura de valorizar a voz do outro e na parceria profissional entre supervisores e professores, na busca da construção de uma cultura profissional compartilhada.

2. Metodologia

Esta pesquisa se insere numa perspectiva de estudo de caso, porque envolve a escolha e a análise de um contexto particular em que se desenvolveu a prática de Supervisão Escolar. (STAKE,1994; Yin, 2005).

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, relativa à construção de um *corpus* documental. Nesse sentido, orienta-se pelos seguintes aspectos: 1º. os materiais de um *corpus* têm um foco temático. Estão definidos os Termos de Visita dos Supervisores Escolares e suas atribuições e responsabilidades nas Unidades Educacionais; 2º.os materiais de um *corpus* devem ser tão homogêneos quanto possível, ou seja, à substância material dos dados. Materiais textuais não devem ser analisados com imagens, transcrições de entrevistas devem ser analisadas em separado e somente posteriormente comparadas num *corpora* e 3º. um *corpus* é uma intersecção da história e deste modo estão inseridos num ciclo temporal, devem ser sincrônicos.

2.1. Documentos Legais e documentos oficiais relativos a programas de formação continuada em serviço produzidos no período de 1997 a 2007

No período compreendido pela pesquisa, ou seja, entre 1997 e 2007, 10 anos de LDB n° 9394/96, os Supervisores passaram por dois momentos de formação em grande escala, a primeira teve início em 23 de janeiro de 1997 no 1° Encontro de Supervisores, realizado no auditório da SUPEME – Superintendência Municipal de Educação, cuja pauta forneceu informações sobre a Pesquisa sobre Censo, Matrícula e Freqüência escolar, realizada pela FIA (Fundação Instituto de Administração, para subsidiar os Supervisores Escolares quanto ao período de Organização Escolar do ano que se iniciava. O encontro teve como foco a reflexão sobre o número de crianças no Município de São Paulo, quantas estavam fora da escola, qual a proporção e as causas da evasão escolar, o perfil sócio-econômico da criança que estava fora da escola ou evadida da rede de ensino básico e qual a estimativa da quantidade de crianças em idade escolarizável com algum tipo de deficiência. Esse trabalho foi coordenado pelos professores da FEA- Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, professor José Afonso Mazzon e Professor Hélio Janny Teixeira. O encontro foi pautado em análise de dados numéricos sobre as questões mencionadas anteriormente e qual o papel do Supervisor na tarefa de minimizar estes impactos relacionados ao grande número de crianças que entram no sistema e não permanecem nele. [1]

O segundo momento ocorreu em 1998, coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo dividido em dois módulos: o primeiro intitulado Supervisão e Currículo, que teve como objetivo fornecer informações básicas e orientações quanto a procedimentos relativos a aspectos

[1] Para maiores detalhes e uma visão mais detalhada consultar documento da Memória documental/arquivo da Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica- 1º Encontro de Supervisores – 1997 em parceria com a Fundação Instituto de Administração- FIA, conveniada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP.

administrativos e pedagógicos inerentes ao exercício da função de Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino. O segundo módulo teve como foco as concepções curriculares, os Referenciais Curriculares de Educação Infantil, os organizadores de área de Educação Infantil da SME os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como todos os pareceres, resoluções e deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Municipal de Educação (CME), cujas normas regulamentaram a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96[2].

De 1998 a 2005, não ocorreram propostas de formação de porte para o segmento de Supervisores Escolares, que partissem da iniciativa da SME ou de Universidades Parceiras. Ocorreram, sim, atividades, encontros e cursos isolados cuja repercussão nas práticas de supervisão, especialmente, no âmbito da educação infantil, não podem ser devidamente avaliadas.

Somente em 2006, oito anos após a realização do curso sobre Supervisão e Currículo, a Supervisão Escolar é chamada a participar do Projeto de Formação Continuada de Supervisores e Diretores da SME em parceria com a Fundação Victor Civita – Programa de Capacitação para 1.200 (hum mil e duzentos) supervisores e diretores das escolas municipais da cidade de São Paulo, formação essa e operacionalizada pelo Instituto de Protagonismo Jovem e Educação - Protagonistés. Em parceria com a Fundação Victor Civita, a ONG Protagonistés elaborou material escrito para o Programa de capacitação composto por 2 volumes. O primeiro continha a temática - Diagnóstico da educação no Município: informações de como diagnosticar a realidade municipal, para que o desenvolvimento de políticas públicas pudessem propiciar a melhoria da qualidade do ensino. Tudo sobre o plano de educação de um município, seus elementos básicos e como funciona a dinâmica de sua elaboração. O volume 2 teve como foco o Plano de Educação do Município: reflexões sobre os aspectos que dizem respeito às pessoas que fazem a educação, com vistas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem no município. O passo-a-passo para a criação de uma minuta de proposta de plano de carreira e um modelo de Plano Municipal de Educação.

2.2. Termos de Visita de supervisão

Compõem este trabalho de pesquisa, os 150 (cento e cinqüenta) Termos de Visita de Supervisão, considerados com caráter de documento Oficial, de acordo com a Portaria nº 1.358/07 da SME, que dispõe sobre os livros e documentos oficiais no âmbito das Unidades Educacionais da RME-SP, que contém o registro das orientações da supervisão e demais autoridades, na sua atuação cotidiana, bem como revela as tarefas que lhes são atribuídas na sua rotina de trabalho, quando das visitas às Unidades Educacionais sob sua responsabilidade. Esses Termos de Visita realizados correspondem ao período selecionado, de 1997 a 2007, dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9394/96 – LDB.

[2] Para maiores detalhes e uma visão mais detalhada consultar documento da Memória documental/arquivo da Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica- Curso: Supervisão Escolar – 1998 Módulo I- Supervisão e Currículo.

Outro documento analisado refere-se aos textos e subsídios teóricos utilizados na formação continuada e em serviço destes profissionais no mesmo período compreendido pela pesquisa, ou seja, de 1997 a 2007.

Uma das possibilidades de análise de conteúdo presente em registros, como os Termos de Visita, foi a descrição analítica, que consiste em tratar a informação contida nos registros, focando no significado, ou seja, na temática/assunto, ou as vezes no significante - análise léxica e de procedimento. Outro tipo de análise, a categorial, que é um método taxionômico, forneceu elementos para identificar e analisar a freqüência – presença ou ausência- de unidades de sentido nos registros, onde a frase "*encontramos o desenvolvimento normal das atividades"* foi encontrada em 42 (quarenta e dois) termos, dos 150 analisados, outra anotação foi *"merenda sendo servida e bem aceita pelas crianças"* identificada em 17 Termos de Visita.

Outra abordagem de análise utilizada tem como teoria fundante as propostas por Mikhail Bakhtin, que formula questões sobre a natureza do discurso, sobre como a palavra transita na fronteira entre o interno e a situação social e fundamentalmente sobre quais métodos empregar para estudá-lo. Deste modo, na análise do discurso dos Termos de Visita, percebemos formas de manifestação interna e externa desse discurso, ou ainda, da palavra, em estreita dependência das condições históricas da situação social. Existe uma alteração nítida entre os registros de dezembro de 1998 e do início do ano de 1999, em virtude de uma denúncia protocolada na então Diretoria Regional de Educação Municipal (DREM), que resultou no afastamento da supervisora em serviço, fazendo com que outra supervisora fosse designada para a unidade, tendo com tarefa apurar fatos e, portanto, percebe-se um discurso mais legalista, em virtude deste contexto.

> "Toda documentação expedida pela escola deverá estar assinada pelo Diretor da Unidade."(...) "Levantamos alguns itens a serem discutidos posteriormente com a Coordenadora Pedagógica, quais sejam: 1) colagens em livros oficiais, 2) folhas 91v, 92, 93v, 94, 94v, 95, 96 e 96v, onde não constam registros, 3) preenchimento da planilha do PEA; orientamos que todos os livros oficiais da Unidade deverão ter os termos de abertura e encerramento devidamente preenchidos e assinados pelo Diretor da Escola." (fragmentos de Termos de Visita, 2000)

Nesse sentido, não é possível reduzir o processo de construção de significados a partir dos termos de visita à lógica subjacente aos princípios teóricos das Portarias que definem as funções do Supervisor Escolar.

É necessário considerar os fatores que mantêm sob tensão as formas exteriores de comunicação verbal e os discursos interiores dos profissionais, pois para além do poder de persuasão, tais fatores estão impregnados dos valores apreendidos no lugar social ocupado por cada um desses agentes.

Ao tomar os Termos de Visita como enunciados, tem-se o que Bakhtin define como *unidade de análise* dos processos de interação verbal e é sobre esta proposição que nos debruçaremos para reunir outros sentidos da dialogicidade. As motivações dos supervisores, suas convicções, planos, projetos de trabalho e intervenção na realidade não podem ser identificados apenas por seus registros escritos, fez-se necessário a comparação com os dados verbais, para ampliar e garantir algum significado ao conteúdo da escrita dos mesmos.

Sendo a unidade educacional um grupo social organizado, ao qual pertencem interlocutores participantes no processo enunciativo, ela caracteriza-se como um *lócus* especial, em que circulam diferentes discursos e o do Supervisão Escolar é um deles.

Muitas vezes, confunde-se o pertencimento do Supervisor à Unidade Educacional de uma determinada comunidade, pois boa parte das formações enunciativas é gerada em esferas de comunicação dessas comunidades. De fato, o Supervisor pode pertencer a outras comunidades científicas, religiosas, políticas, de interesse e neste sentido é necessário considerar no estudo das interações verbais a quem o Supervisor endereça seus enunciados, em qual contexto seu interlocutor é enquadrado, inclusive na interação com outros supervisores.

> Saber a quem endereçar o enunciado implica identificar a posição do interlocutor não apenas na esfera de comunicação e das atividades do grupo social, mas também identificar sua posição na hierarquia das relações sociais. Portanto, os processos de interação verbal devem ser investigados tendo em conta a caracterização do auditório e o posicionamento dos interlocutores nos diferentes auditórios, sem o que não se pode ponderar sobre as determinações ideológicas na gênese do discurso interior (BAKHTIN,1997).

2.3. Entrevistas com profissionais da Supervisão Escolar

A finalidade de uma pesquisa qualitativa não é contar o número de opiniões ou pessoas, mas sim explorar o porquê da diversidade de posicionamentos e representações sobre o assunto em questão. Foram selecionamos 10 (dez) profissionais da Supervisão Escolar, com atuações na unidade objeto do Estudo de Caso, num período de dez anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, ou seja, de 1997 a 2007. Alguns cruzamentos entre os registros escritos e o discurso obtido nas entrevistas demonstraram algumas regularidades, que possibilitou inferências e análises mais aprofundadas.

3. Resultados e achados preliminares

O trabalho de pesquisa desenvolvido possibilitou a identificação de inter-relações entre a prática dos supervisores entrevistados, os registros de fonte primária, que são os Termos de Visita de Supervisores e as orientações constantes dos textos legais que definem a ação supervisora.

3.1 Termos de Visitas

Do ponto de vista quantitativo, identificamos que dos 150 termos, 98 (noventa e oito) tratavam de assuntos estritamente administrativos, 07 (sete) de assuntos do âmbito pedagógico e 45 (quarenta e cinco) mesclavam aspectos administrativos e pedagógicos.

No diagnóstico, 98 termos de visita (65%) têm caráter administrativo, sendo os assuntos prevalentes com maior freqüência de registros foram o atendimento a demanda de vagas, observação da aceitação da merenda escolar, livro de ponto de funcionários, matrícula e freqüência dos alunos. Na categoria considerada pedagógica encontramos 7 registros (5%), sendo prevalentes a promoção de trocas de experiências entre as escolas da região; observação de trabalhos de artes para o Dia das mães; organização de material para o encontro entre escolas; acompanhamento do Projeto Estratégico de Ação – PEA; acompanhamento das atividades das crianças em sala de aula e no Parque e com menor freqüência o acompanhamento das discussões realizadas em Horário Coletivo

entre os professores. Cerca de 30% oscilaram entre pedagógico e administrativo, num total de 45 registros.

Outro aspecto fundamental é tomar os Termos de Visita como unidade de análise de discurso, considerando a esfera de circulação que é a escola e identificando regularidades que podem vir a caracterizar os Termos de visita como um gênero da esfera escolar, sendo que este trabalho ainda encontra-se em fase preliminar.

O modo como os Supervisores registram, documentam e definem suas tarefas, demonstram por um lado a natureza de suas ações e de outro podem denotar a importância que dão ou não ao registro de sua prática, em detrimento da atuação propriamente dita. Em muitos dos registros percebe-se os ditames e limites impostos pelo Sistema, afetando o comportamento dos Supervisores, em outros uma autonomia na autoria de suas intervenções o orientações.

> "visitamos as dependências da Unidade, quando constatamos a existência de rachaduras e, digo, na estrutura de alvenaria do prédio, orientamos que seja enviado memorando solicitando vistoria do engenheiro" (fragmento de Termos de Visita, 2000).

Os aspectos que se pode depreender, fruto da triangulação de fontes: termos de visita, entrevistas e o disposto nos textos legais, delineou uma perspectiva sociológica de análise, cujo resultado aponta para a compreensão crítica da cultura escolar como espaço em que se travam lutas entre diferentes significados dos profissionais, da instituição, do Sistema Educacional e da sociedade. Outra perspectiva, diz respeito ao que já mencionamos anteriormente em relação ao discurso que se estabelece no interior da escola e que em sua maioria é de caráter regulador. Essa linguagem da cultura escolar assume caráter de treino discursivo, repetitivo e alienante, como pudemos analisar em 37 termos, em que aparece o mesmo registro: "(...) encontramos o desenvolvimento normal das atividades escolares, a merenda sendo servida e bem aceita pelas crianças." (1997, 1998)

Na maioria dos 150 termos de visita, os registros analisados contêm as expressões: (**..**.) *solicitar autorização; atendimento a demanda; conferência de livros oficiais; de acordo com a legislação em vigor; merenda servida a contento e bem aceita pelas crianças; nesta data comparecemos* (...)*, sendo recebidos pela Sra. Diretora,* dentre outras expressões.

Em contrapartida, as expressões:[...] *visitar as salas de aula; acompanhar as atividades dos alunos; participar do horário coletivo* [...]; apareceram em menos de 1% dos Termos analisados. Em nenhum dos registros foi identificado vocabulário ou frases como: [...] *participar da elaboração do Projeto Pedagógico da escola; discutir necessidades e objetivos formativos dos profissionais* [...]*,* que propiciassem ao leitor distante do momento onde o discurso foi produzido, reconhecer claramente orientações de cunho eminentemente pedagógico. Outro aspecto é que não há detalhamento no registro, de modo que o mesmo seja objeto de tematização das práticas pedagógicas da escola, com vistas a investir na qualidade da educação infantil, ou seja, o registro da forma como é realizado não pode ser utilizado reflexivo pela equipe da escola.

3.2 Entrevistas com Supervisores Escolares

As entrevistas buscaram dados como: formação dos supervisores, rotina de trabalho dos mesmos, atividades realizadas nas visitas ás Unidades Educacionais, dentre outros. Comparando os dados extraídos dos Termos de Visita e das respostas obtidas nas entrevistas, constata-se que os supervisores realizam atividades que não condizem com os registros documentados por eles. Outro achado diz respeito ao plano de visitas traçado pelo (a) supervisor (a) em seu cotidiano, havendo uma unanimidade em relação à priorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

Comparando os dados extraídos dos Termos de Visita e das entrevistas com roteiro próprio, há indicativos de que os supervisores realizam atividades não condizentes com os registros documentados por eles. Há que se considerar o fato de que a produção dos registros nos Termos de Visita analisados não coincidem, no tempo, com os depoimentos dados em entrevistas pelos supervisores. Contudo, é possível um cruzamento desses dois dados para se descobrir em que medida os registros nos Termos de Visita refletem a ação realizada na unidade de educação infantil em estudo, não sendo, portanto, meramente protocolares. Outro achado diz respeito à priorização de visitas. Nos depoimentos dos entrevistados, constata-se uma unanimidade relativa à priorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

> "Até fazemos um cronograma de visitas, mas somos engolidos pelo turbilhão de demandas que, na maioria das vezes refere-se a demandas de Programas voltados para o Ensino Fundamental. A própria Secretaria nos coloca nesta situação de priorização do trabalho em Programas como o Ler e Escrever Prioridade na Escola Municipal." (Supervisora A)

3.3. Discurso oficial - dispositivos legais - portarias e leis

Apesar de a Portaria 1632/96, apontar para a função do supervisor em desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar, bem como acompanhar os projetos referentes à capacitação continuada das U.E´s, promovendo projetos próprios de capacitação que embasem a ação educativa e gestão escolar, essas atribuições não foram identificadas em nenhum dos 150 Termos analisados, nem tampouco nas entrevistas com os Supervisores. A dimensão formativa da atuação da Supervisão, que existe no texto legal, é considerada no momento em que o supervisor planeja sua rotina, mas, em virtude de múltiplos fatores estruturais e contingenciais, tal dimensão é preterida, prevalecendo o caráter de controle e regulação imposta pelo sistema.

Considerações finais

A pesquisa, descrita neste Artigo, apontou para determinado modelo de Supervisão Escolar, em que prevalecem as atribuições de caráter administrativo, preterindo da ação formativa. Ademais, há indicativos de que a educação infantil ocupa uma posição periférica na ordem do dia dos Supervisores, recaindo a ênfase sobre o Ensino Fundamental.

Referências

Alarcão, Isabel. *Escola reflexiva e supervisão*: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2001

Bakhtin, Mikhail M. Voloshinov. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8a. ed., Hucitec, São Paulo, 1997. Orig. pub. em 1929.

Bakhtin, Mikhail M. *Estética e criação verbal*. 3a. ed. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

Bronfenbrenner,U.. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.
Cambi, Franco. *História da Pedagogia.* São Paulo: UNESP, 1999.

Dewey, J.M. *Como Pensamos.* 3a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, (Atualidades Pedagógicas; 2) 1959.

Franco, Alexandre de Paula. *A profissionalização do supervisor de ensino da rede pública estadual paulista:* interfaces com os fazeres escolares. 214f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Fullan, Michael e Hargreaves, Andy. *A escola como organização aprendente:* buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Lankshear, Colin; Knobel, Michele. *Pesquisa pedagógica*. Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Lemme, Paschoal. *Memórias de um educador* / Paschoal Lemme. 5 V. – 2. Ed. – Brasília: Inep, 2004.

Rangel, Mary (Org.) *Supervisão Pedagógica*: Princípios e Práticas. Campinas,SP: Papirus, 2001.

Rangel, Mary, Silva, Jr, Celestino Alves. (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Reis Filho, Casemiro. *A Educação e a ilusão liberal*: *Origens da Escola Pública Paulista.* São Paulo Editora autores Associados, 1981.

Silva, Jr, Celestino Alves. *Supervisão escolar e política educacional no Brasil*. São Paulo: FEUSP, 1977. Dissertação de Mestrado.

Schon,D. The reflective practitioner . How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

Stake, R.E. *Investigación com Estúdio de Casos.* Madrid/Espanha: Ediciones Morata. 2ª. Edição. 1999.

Yin, Robert K. *Estudo de Caso – planejamento e métodos*. Porto Alegre/RS: Bookman. 3ª. edição 2005.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS

Aparecida de Fátima Andrade da Silva[1,2,3] (PG),
Maria Eunice Ribeiro Marcondes[1] (PQ),
Fátima Paixão[3, 4](PQ),

[1]Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil. *mermarcondes@iq.usp.br*

[2] Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, Brasil. *afatima.andrade18@gmail.com*
[3] Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores –Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

[4] Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. *mfpaixao@ipcb.pt*

RESUMO

Esta investigação visou compreender as conceções de duas professoras sobre o ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Brasil, a partir de questionários, entrevistas e vídeos de reuniões. As conceções de ensino-aprendizagem estão relacionadas com a perspetiva cognitivista. O conteúdo de Ciências é fundamental para estas professoras, para favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudes. Diferentes estratégias de ensino são utilizadas, desde aulas expositivas, experimentos, até visitas de estudo a outros espaços, integrando os conteúdos de maneira interdisciplinar. As conceções expressadas pelas duas professoras convergem para o discurso de inovação curricular presente em documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios para a escola atual em todo o mundo é fomentar e difundir uma educação científica que promova a formação de um cidadão cientificamente culto, de maneira que o mesmo construa uma visão de mundo que o ajude a posicionar-se perante as diversas situações na sociedade atual, bem como ter uma participação consciente e responsável (Sá e Paixão, 2013; Comissão Européia, 2005 e 2007; Eurydice, 2002; Fourez, 2004; Cachapuz, Praia e Jorge 2002; Gil-Pérez e Vilchez, 2001; Chassot, 2000; Brasil, 2000; Hodson, 1998; Fumagalli, 1998; Charpak, 1996).

Nessa perspetiva, o desenvolvimento da alfabetização científica (AC) implica inserir os alunos em uma nova cultura, com vistas a possibilitar a compreensão do mundo a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos suficientes para que os mesmos possam ter condições para tomar decisões conscientes frente a situações quotidianas, sabendo argumentar favoravelmente ou não acerca das mesmas (Carvalho et al., 2013; Sasseron e Carvalho, 2008; Osborne e Dillon, 2008; Gil-pérez e Vilchez, 2007 e 2001).

Para isso, a compreensão acerca das conceções sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é primordial, pois, de acordo com a perspetiva construtivista, os professores constroem conceções tanto sobre as Ciências, bem como sobre as metodologias para o ensino e aprendizagem de Ciências, ao longo das suas vidas acadêmicas, as quais estão muito arraigadas e influenciarão suas atuações didático-pedagógicas.

Neste trabalho, buscou-se compreender as conceções de duas professoras de uma escola pública da cidade de Viçosa, Brasil, sobre a importância, os objetivos e as estratégias para desenvolver o ensino de Ciências para os anos iniciais, bem como analisá-las a partir das ideias de Mizukami (1986) sobre o processo educativo.

2. MARCO TEÓRICO

Inúmeras investigações desde a década de noventa do século XX demonstraram a importância de se compreender as conceções epistemológicas e didáticas dos

professores da Educação Básica, entendendo que, a partir de uma perspectiva construtivista, os professores possuem conceções e crenças acerca da Ciência e sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências construídas ao longo da sua formação, as quais são resistentes e influenciarão tanto os planejamentos quanto as suas atuações em sala de aula e outros espaços de trabalho (Abell e Bryan, 1997; Porlán et al., 1998; Harres et al., 2005; Peme-Aranega, de Longhi, Mellado, Baquero e Ruiz , 2006; Peme-Aranega, Mellado, de Longhi, Argañaraz e Ruiz, 2008; Peme-Aranega, Mellado, de Longhi, Moreno e Ruiz, 2009; Morrison, 2013).

Para a investigação e a formação continuada dos professores o Processo de Reflexão Orientado (*PRO*) é uma estratégia eficaz tanto para a investigação de conceções, crenças e práticas docentes quanto para a formação reflexiva. Além disso, possibilita a tomada de consciência de situações quotidianas na sala de aula pelo professor, no sentido de favorecer mudanças efetivas no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas (Abell e Bryan, 1997; Porlán et al., 1998; Harres et al., 2005; Peme-Aranega, de Longhi, Mellado, Baquero e Ruiz , 2006; Peme-Aranega, Mellado, de Longhi, Argañaraz e Ruiz, 2008; Peme-Aranega, Mellado, de Longhi, Moreno e Ruiz, 2009).

De acordo com Mizukami (1986), para entendermos o fenomeno educativo é necessário refletirmos sobre os seus diferentes aspetos, pois, o mesmo é "um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural". As abordagens de ensino-aprendizagem propostas pela autora estão expostas na tabela 1.

Tabela 1 – Síntese das diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem

Aborda-gens	**Abordagem Tradicional**	**Abordagem Comportamentalista**	**Abordagem Humanista**	**Abordagem Cognitivista**	**Abordagem sociocultural**
O aluno	É um ser "passivo" que deve aprender os conteúdos transmitidos pelo professor. Deve adquirir o conteúdo cultural transmitido pela escola	Sujeito para o qual o material é preparado. O aluno eficiente e produtivo desenvolve um controle científico de sua aprendizagem.	O aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem. Um ser ativo, participativo, criativo.	É ativo. Tem o papel de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar.	Uma pessoa concreta, objetiva, que determina e é determinada pelo contexto sócio-político-econômino e de sua própria historia pessoal. Deve ser capaz de operar mudanças na realidade.
O professor	Transmissor dos conteúdos aos alunos. Predomina como autoridade.	É o professor que seleciona, organiza e aplica um conjunto de maios que garantem a eficiência e eficácia do ensino.	É o facilitador da aprendizagem.	Cria situações desafiadoras e desequilibradoras. Estabelece condições de reciprocidade e cooperação ao	É o professor que direciona e conduz o processo de ensino e aprendizagem. A relação entre o professor e aluno

				mesmo tempo moral e racional.	deve ser horizontal, ambos se posicionando como sujeitos do ato de conhecimento.
Ensino-aprendiza-gem	Os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal sistematizada. Predominam aulas expositivas, com exercícios de fixação, leituras e cópias.	Os objetivos educacionais são operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais (educacionais) e específicas (instrucionais). Utilização de meios como: recursos audiovisuais, instrução programada, tecnologias de ensino, ensino individualizado, computadores. Os comportmentos desejados serão instalados e mantidos nos alunos por condicionantes e reforçadores.	Os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos. A avaliação valoriza aspectos afetivos com ênfase na auto-avaliação.	Desenvolve a inteligência considerando a pessoa em uma situação social. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, pelas ações da pessoa. Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o "aprender a pensar". Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.	Os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram as pessoas. Os "temas geradores" para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.

Enquanto que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais – PCN, (Brasil, 2000) – o ensino de Ciências Naturais é considerado um espaço privilegiado tanto para a compreensão do mundo ao redor, quanto para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de uma cidadania reflexiva e crítica.

O ensino de ciências nos anos iniciais de acordo com Barbosa Lima e Carvalho (2004), é propício para se fazer um convite à criança para *"pensar, teorizar, elaborar, provar, experimentar, comprovar e discutir hipóteses, enfim, como uma forma que permita ao jovem estudante satisfazer sua curiosidade satisfatória e aguçadamente, e é de grande importância porque, ao mesmo tempo, lhe permite reconhecer-se como um agente ativo da construção de seus conhecimentos"*.

A alfabetização científica (AC) para o contexto dos anos iniciais da Educação Básica é *"compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade*". (Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p.43).

Para Lemke (2006), é necessária uma educação científica com maior honestidade, maior humildade, maior valor para os estudantes e considerar as diferentes especificidades relacionadas com as idades dos mesmos.

Rubem Alves (2000), argumenta o quão importante é o exercício do olhar:

> Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: "Veja!" – e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria, que é a razão pela qual vivemos. (...) É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo (Rubem Alves, 2000).

Na perspetiva de Ensino de Ciências por Investigação, para o desenvolvimento da Alfabetização Científica, Carvalho (2011) aponta para quatro pontos importantes a serem considerados tanto no planejamento quanto na realização das sequências de ensino por investigação, os quais são abordados a seguir.

- Da importância de um problema para um início da construção do conhecimento.
- Da ação manipulativa para a ação intelectual.
- A importância da tomada de consciência de seus atos para a construção do conhecimento.
- As diferentes etapas das explicações científicas (p.255).

Morrison (2013), em seu estudo sobre as conceções de professores exemplares dos anos iniciais acerca do ensino de Ciências por Investigação, apontou que todos os professores participantes expressaram uma definição para a investigação: "descobrir as coisas". E que ao descreverem uma pessoa que trabalha com situações de investigação apontaram as seguintes características: uma pessoa que assume riscos, soluciona problemas e é curioso sobre como as coisas funcionam. Dentre as implicações do seu estudo, Morrison argumenta que os professores precisam ser imersos em autênticas situações de ensino por investigação, vivenciando o papel de alunos, para que possam mudar as suas ideias e práticas acerca do mesmo.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação caracteriza-se como qualitativa, e prima pela busca dos significados das ideias e comportamentos desenvolvidos nas interações humanas para explicar o mundo sócio-educativo (Coutinho, 2014; Amado, 2013).

O ambiente desta investigação foi uma escola pública de Viçosa, Brasil. Para este artigo abordaremos os resultados obtidos a partir das conceções das professoras Roberta e Lívia (nomes fictíficos). A formação academica e a experiência profissional destas professoras estão evidenciadas na tabela a seguir.

Tabela 2: Formação Academica e Experiência Profissional

Nome	Formação Academica	Experiência Profissional
Roberta	Formada em Pedagogia, em 2005, Universidade Federal de Viçosa, UFV. Pós-graduação Lato-Sensu em Psico-Pedagogia Curso de Formação Continuada "Programa Educação Científica - Mão na Massa" (2008).	Trabalha há 16 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Lívia	Formada em Pedagogia, em 2006, Universidade Federal de Viçosa, UFV. Pós-graduação Lato-Sensu em Psico-Pedagogia Curso de Formação Continuada "Programa Educação Científica - Mão na Massa" (2008).	Trabalha há 19 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um Processo de Reflexão Orientado (*PRO*) foi desenvolvido durante 18 meses, de acordo com a proposta de Abell e Bryan (1997), com quatro contextos inter-relacionados que favorecem diferentes exercícios reflexivos: *(i)* refletir como um aluno em aulas de Ciências; *(ii)* refletir sobre outras práticas docentes a partir de materiais multimédia; *(iii)* refletir sobre opiniões de especialistas; *(iv)* refletir sobre o seu próprio ensino a partir de vivências de campo.

Para a obtenção dos dados foram utilizados questionários, registros no quadro (da sala de aula), entrevistas semi-estruturadas e gravação em áudio e vídeo de todas as reuniões e entrevistas, possibilitando assim a triangulação de dados.

Além disso, a partir do programa webQDA, um software de apoio à análise de dados qualitativos, os dados foram organizados, codificados e analisados de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977). O programa webQDA proporciona uma organização e a codificação dos dados, que facilita o desenvolvimento da análise dos mesmos através de matrizes, permitindo ao pesquisador um olhar crítico sobre os resultados alcançados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho é compreender as conceções de duas professoras acerca da importância, dos objetivos e das estratégias utilizadas para o ensino-aprendizagem de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, identificar as concepções sobre o ensino por investigação das professoras.

4.1. Conceções sobre a Importância do Ensino de Ciências e seus Objetivos

Inicialmente, utilizou-se o programa webQDA para analisar e comparar as conceções sobre o Ensino de Ciências das duas professoras. Para facilitar a compreensão da análise dos dados, alguns trechos das respostas dadas tanto ao primeiro questionário quanto à primeira entrevista são expostos a seguir, evidenciando as conceções das professoras em itálico ou negrito.

A professora Roberta evidencia nas suas respostas ao primeiro questionário e à primeira entrevista que a importância do ensino de Ciências está na possibilidade de desenvolver a *magia da criança, o espírito investigativo* a partir de *trabalhos interdisciplinares,* enquanto que a professora Lívia aponta para a possibilidade de *experimentar e perceber como as coisas acontecem,* favorecendo a compreensão de factos e fenomenos e a alfabetização.

A professora Roberta expressa algumas ideias atuais para o ensino de Ciências quando aponta a importância de se promover situações de aprendizagem que favoreçam a vivência de momentos de encantamento, momentos nos quais o olhar fica fascinado pelo que vê, provoca a curiosidade, a vontade de saber mais, o prazer e a alegria de novas descobertas, a satisfação de iniciar o entendimento de factos e fenomenos (Carvalho, 2013; Lemke, 2006, Barbosa Lima & Carvalho, 2004; Cachapuz, 2002; Lorenzetti & Delizoicov, 2001). Um exemplo de suas conceções é exposto a seguir.

> *''Ah lá, tia, tá cheio de fruto, agora, lá! Tia, o quê que é aquele negócio branco lá?''. Eles observam. Cai no chão: ''Olha a semente, a semente! Olha a flor, tia!''. Entendeu? É diferente, porque eles já têm aquela coisa do observar ela.* ***Já criei, neles, esse hábito de olhar****. Nós vamos sair e vamos olhar aqui fora, mas a paineira já faz parte do nosso dia a dia de Ciências." (profa. Roberta)*

Ao desenvolver junto ao aluno o hábito do olhar, um olhar atencioso, um olhar encantado, a professora Roberta expressa o que Rubem Alves argumentou: "Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. (...) Seu mundo se expande. (...) É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo" (Rubem Alves, 2000).

A professora Lívia considera *Ciências um conteúdo fundamental*, pois *explica o que acontece a nossa volta.* Além disso, argumenta: *Mas alfabetizar com Ciências é tão bom, igual eu fiz. A metamorfose (da borboleta) não foi Ciências e dali começou as palavrinhas? E muito mais interessante, porque eles viram ali o nascimento da borboleta? Nossa, foi a coisa mais linda!*

A professora Lívia também valoriza muito o conhecimento científico: *"Nossa, se não fosse Ciências, como que a gente ia ficar com esse monte de questões sem saber? E até eu demorei pra entender que a Terra rodava, girava e a gente não saía do lugar. Eu fui entender isso maior"*.

A análise das conceções das duas professoras revelou que possuem conceções acerca do ensino e da aprendizagem fundamentadas na abordagem cognitivista proposta por Mizukami (1986), bem como uma proximidade à abordagem sociocultural. As conceções declaradas valorizam a participação efetiva dos alunos, tanto individual quanto coletiva, em atividades práticas e interdisciplinares; privilegiam oportunidades que promovam o encantamento por fenomenos naturais, o fascínio pelas coisas simples do quotidiano, o desenvolvimento da curiosidade; favoreçam a observação e a compreensão dos factos e fenomenos, bem como o desenvolvimento do raciocínio investigativo (Carvalho et al., 2013; Carvalho, 2012; Lemke, 2006, Barbosa Lima & Carvalho, 2004; Cachapuz, 2002; Lorenzetti & Delizoicov, 2001; Brasil, 2000; Mizukami, 1986).

Para os objetivos para o ensino de Ciências, as professoras apresentaram, inicialmente, ideias mais relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudes.

Os objetivos para o ensino de Ciências para a professora Roberta são diversos:

> ***"Ensinar a pensar, ajudar a compreender o mundo, desenvolver o raciocínio, explicar os fenômenos da natureza, conscientizar sobre a importância da preservação, tornar a vida mais interessante, estimular a criatividade, aproximar pais e filhos, incentivar o prazer em descobrir..."*** *(profa. Roberta)*

Enquanto que a professora Lívia, no primeiro questionário apresenta:

> ***"Despertar a curiosidade. Entender a utilidade das coisas no dia-a-dia. Descobrir o funcionamento das coisas."***

As ideias iniciais apresentadas pelas professoras aproximam-se muito daquelas apresentadas por Barbosa Lima e Carvalho (2004) quando apontam que o ensino de ciências pode desenvolver o pensamento e habilidades.

A professora Roberta acrescenta que o seu objetivo é: "*que ele* (o aluno) *aprenda, que ele saiba criticar, que ele saiba investigar e responder suas curiosidades.*

(...) que ele se torne participativo, que ele saiba utilizar aquilo que ele aprendeu e que aquilo se torne real na vida dele".

A professora Lívia também amplia as suas ideias durante a entrevista ao afirmar que "*o objetivo maior é eles entenderem a vida, o que acontece ao redor deles, entender o mundo".*

O desenvolvimento de habilidades cognitivas está implícito ao longo das falas das duas professoras ao indicarem como objetivos para o ensino de Ciências: "identificar, reconhecer, compreender, observar e desenvolver o raciocínio lógico", para a compreensão do mundo pela criança. Também valorizam o desenvolvimento de situações de aprendizagem nas quais se poderão se trabalhar importantes atitudes, tais como: despertar a curiosidade, estimular a criatividade, incentivar o prazer em descobrir, conscientizar sobre a importância da preservação ambiental, aproximar pais e filhos.

Ao analisarmos o discurso das professoras podemos inferir que as mesmas possuem conceções que demonstram uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos, a compreensão a respeito dos assuntos tratados – do conhecimento científico e das relações elaboradas pelos mesmos, voltadas ao quotidiano – com o entendimento do mundo onde vivem, com a alfabetização proporcionada, com o desenvolvimento do pensamento e da cidadania destes estudantes. Discurso este que enfatiza o papel do aluno como construtor de seu conhecimento, o professor como o orientador de atividades temáticas, contextualizadas e interdisciplinares, bem como de atividades práticas (experimentais) para o ensino de Ciências, com vistas à formação de estudantes capacitados a aplicar o conhecimento adquirido em seus quotidianos e além de *desenvolverem uma autonomia no pensar e no agir* (Carvalho et al. 2013; Carvalho, 2011; Lemke, 2006; Cachapuz et al, 2005; Lorenzetti & Delizoicov, 2001; Brasil, 2000).

Assim, podemos inferir que as conceções expressadas pelas duas professoras apresentam aspetos semelhantes e convergem no sentido de que valorizam um ensino de Ciências que privilegie o desenvolvimento cognitivo-afetivo do aluno, favorecendo o entendimento do mundo e a utilidade do conhecimento construído pela criança, o que evidencia uma abordagem cognitivista do processo educativo, conforme Mizukami (1986).

4.2. Conceções sobre a prática docente

A professora Roberta afirmou que utiliza várias estratégias para o ensino de Ciências, tais como: *"observação, registro, estudo do meio, aulas expositivas, confecção de mapas conceituais, leitura e produção de textos, discussão em grupo e sempre a partir do concreto. Levo vários temas e juntos discutimos qual será nosso alvo de pesquisa e aproveito sempre os porquês que aparecem".*

Já a professora Lívia expressou que procura desenvolver *"de forma agradável com aulas práticas, experimentações".*

Pode-se inferir que as professoras buscam criar um ambiente encorajador para que as crianças se sintam bem, seguras para poderem vivenciar diferentes situações, para testar, experimentar, olhar e observar atentamente os fenômenos em estudo, relacionados com o quotidiano das mesmas.

Em outro momento, a professora Lívia expressou-se, com grande entusiasmo, acerca do estudo realizado sobre a metamorfose da lagarta e a formação da borboleta durante a primeira entrevista.

> ***"Eu trabalhei a metamorfose da borboleta com eles, foi a coisa mais linda**, eu tenho fotos. A gente começou com a historinha da borboleta**, trouxe o livrinho sem pretensão, até, de trabalhar Ciências, mas aí, acabei entrando em Ciências, porque a gente integra, eu procuro integrar**. Ai, que gracinha. **No outro dia que eu contei a historinha, já chegou o menininho com a folha e os ovinhos com as lagartas.***

As ideias sobre o ensino de Ciências da professora Lívia vão ao encontro das ideias de Lemke (2006), o qual considera que a educação científica para as crianças deve trabalhar para *criar um compromisso mais profundo com o fantástico dos fenômenos naturais.* Permitir que a criança possa *apreciar e valorizar o mundo natural, potencializados pela compreensão, mas sem abandonar o mistério, a curiosidade e o surpreendente.*

A professora Lívia também afirmou, com ênfase, que desenvolve os conteúdos de maneira contextualizada, valorizando questões do quotidiano local e desenvolvendo projetos que vão além do conteúdo específico do planejamento, citando o projeto Sexualidade e Educação, que foi um estudo que abordou o corpo humano, as questões sociais do bairro e a gravidez na adolescência.

Um dos pilares para o ensino de Ciências e para a Alfabetização Científica é a contextualização dos conteúdos a serem desenvolvidos de maneira a estabelecer relações entre o que as crianças já sabem do seu quotidiano e os novos conhecimentos a serem adquiridos com a orientação dos professores. A contextualização do ensino de Ciências, além de possibilitar o estabelecimento entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, também proporciona momentos para o encantamento por parte da criança ao olhar atentamente o fenomeno estudado, tal como a professora Lívia enfatizou: "*Aí, as crianças ficaram encantadas, que a borboleta, então, vem do ovinho, que vira lagarta...*".

A profa. Roberta também deu ênfase às atividades práticas e contextualizadas, valorizando a região rural em que está localizada a escola, lembrando-se de recursos naturais disponíveis para uso durante as aulas de Ciências. A seguir, um exemplo desta estratégia:

> *Eu vou contar a história de uma árvore.* ***Gente! Mas existe uma árvore real, ali do meu lado, aqui. Quando eu saio com os meninos pra passear - pra você ter ideia de como o conteúdo da gente é importante. Os meninos vão ali, observam, tem uma paineira. Eu vejo todas as estações do ano, todo o ciclo de uma planta, numa paineira. "Tia, olha lá, tia, as folhas já mudaram!". Eles veem primeiro que eu.***

Outra estratégia utilizada pela professora Roberta é colocar-se no lugar da criança, buscando saber o que realmente a criança gostaria de fazer, como se evidencia:

> ***Eu vou muito com a visão de criança****. Se eu fosse uma criança, eu ia gostar desse? Ou ia gostar desse? Qual que eu gosto mais? Se eu tenho sete anos, de quê que eu vou gostar mais?*

Além disso, esta professora busca desenvolver as atividades de maneira prática, dando ênfase a diferentes espaços da própria escola e ao entorno, e valoriza o papel do aluno buscando colocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ao argumentar sobre um dos maiores desafios para a Educação Científica, *"pra quê eu vou ensinar isso?",* expressa a necessidade de se estabelecer relações entre as Ciências e a vida, com o dia a dia das pessoas: *"Porque se o aluno não sabe onde é que ele vai usar aquilo, por que vai se interessar por tal conteúdo?"*

Dessa maneira, a professora Roberta apontou uma das maiores demandas da população em geral (crianças, adolescentes e adultos): o desejo e a busca por entender o

mundo em que vivem, a busca por explicações sobre as relações existentes entre a Ciência, a Tecnologia e a sociedade (Lemke, 2006).

De acordo com as conceções iniciais das professoras podemos inferir que as mesmas estão fundamentadas nas abordagens cognitivista e sociocultural do processo de ensino-aprendizagem, quando afirmaram que procuram conhecer as ideias dos alunos sobre os assuntos a serem estudados; estimulam a expressão de ideias e de dúvidas; incentivam os alunos a testarem as suas ideias; incentivam a colaboração entre os alunos e a realização de trabalhos em grupo; estimulam e orientam a pesquisa em diferentes fontes de informação. A preocupação com o desenvolvimento de interações entre os alunos e elas próprias, criando um ambiente favorável para que as crianças possam expressar com segurança suas ideias e, assim, tomar consciência das mesmas também é observado (Mizukami, 1986).

4.3 Conceções sobre o Ensino de Ciências por Investigação

O ensino por investigação foi discutido na sequência das atividades do Processo de Reflexão Orientado (*PRO*) quando as duas professoras, Roberta e Lívia, colaboraram com suas conceções acerca deste ensino em alguns momentos da discussão promovida pelo grupo colaborativo. Inicialmente, a professora Lívia argumenta que o ensino por investigação é desenvolvido a partir do *despertar da curiosidade, pelo experimentar, pegar, ver*. Enquanto que a professora Roberta apontou a necessidade de diferentes estratégias, como *medir, calcular* e outras ações *a partir do concreto* (fenômeno objeto de estudo, materiais concretos), bem como *causar o conflito com o conhecimento prévio do aluno*.

Além disso, ao serem questionados como iniciar o Ensino por Investigação a professora Roberta argumentou: *"Não se investiga do nada, né? Você pode partir de um tema proposto, uma curiosidade levantada... Ou, às vezes, a sugestão pode ser nossa também. Que tal se a gente investigar tal coisa*?".

A professora Lívia propôs começar contando uma história, tal como ela própria já fez: *"... comecei a aula com a historinha da borboleta, vocês lembram que eu contei? A partir daí, eles pensaram em como trabalhar realmente. (...) Lá fora, já vimos ovinhos nas folhinhas, lagartas, tinha borboleta voando. Depois, eles trouxeram pra*

sala. Então, foi a partir de uma história, que nem seria um tema proposto, mas que começou com aquilo ali e nós fizemos a investigação (...)".

A partir das conceções expressadas pelas duas professoras podemos inferir que estas valorizam o desenvolvimento de situações de Ensino por Investigação. Entretanto, observaram-se, nas conceções explícitas destas professoras, algumas dificuldades relativas à problematização que deve ser realizada pelo professor ao iniciar as atividades por investigação. O problema é muito importante para a construção do conhecimento e para a organização do pensamento, ou seja, o professor deve ter em mente que apresenta um problema para proporcionar aos alunos um novo olhar àquelas situações que vivenciam no quotidiano, um olhar diferenciado a partir da cultura científica. Dessa maneira, para proporcionar oportunidades para que novos conhecimentos sejam construídos pelos estudantes, o professor precisa elaborar problemas diferentes daqueles que os alunos estão acostumados a fazer e que sejam compreendidos pelos mesmos.

Outro aspeto que também não foi considerado pelas professoras foi a sistematização do conhecimento, quando o professor desenvolve um papel muito importante ao promover uma discussão acerca da resolução do problema, ao questionar os alunos como resolveram o problema, assim como ao perguntar o porquê resolveram daquela maneira. Nesse momento o professor vai construir as explicações do fenômeno que está sendo estudado, quando serão elaboradas as explicações causais conjuntamente com os alunos. Além disso, nesta etapa pode-se desenvolver o início do "aprender a falar Ciências", quando pode ocorrer a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento do processo argumentativo pelos alunos (Carvalho et al., 2013).

5. Considerações Finais

Ao considerar as conceções iniciais das professoras podemos inferir que possuem conceções de ensino e de aprendizagem relacionadas com diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem. Consideram importante promover situações de ensino-aprendizagem para que o aluno seja realmente ativo. Afirmam que trabalham com diferentes estratégias de ensino, desde aulas expositivas, experimentos, diálogos, contação de histórias, leitura e produção de textos, visitas, passeios ao redor da escola, integrando os conteúdos de maneira a desenvolver a interdisciplinaridade, relacionando-os com o contexto local, com flexibilidade, buscando sempre considerar as curiosidades, as dúvidas e o conhecimento prévio das crianças e respeitar o

desenvolvimento cognitivo das mesmas. Também ficou evidenciada nos discursos das professoras a preocupação em desenvolver habilidades cognitivas e atitudes, tais como a observação, a compreensão, o raciocínio lógico, a oralidade, a curiosidade, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia.

Há evidências de uma apropriação do discurso de inovação curricular presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2000), quando propõem um ensino de Ciências que privilegie a formação do cidadão reflexivo e crítico, a partir da exploração de fenômenos naturais e o estabelecimento de relações com o quotidiano.

Além disso, as conceções expressadas estão muito próximas das propostas atuais de ensino de Ciências – Programa Mão na Massa – as quais evidenciam que o conteúdo de Ciências é um conhecimento fundamental para a compreensão do mundo físico e social pelos alunos e para a formação da cidadania.

Entretanto, ao expressarem as suas conceções sobre o Ensino por Investigação alguns aspectos primordiais não foram considerados, como a proposição de um problema e a sistematização do conhecimento pelo professor.

Assim, podemos concluir que as conceções expressadas pelas duas professoras são convergentes com o discurso de inovação curricular apontada pela investigação e também presente em documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, quando propõem um ensino para a formação da cidadania, e são divergentes quanto ao ensino de Ciências por investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abell, A. K.; Bryan L. A. Reconceptualizing the Elementary Science Methods Course Using a Reflection Orientation. (1997). *Journal of Science Teacher Education*, 8(3), 153-166.

Amado, J. (2013) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barbosa Lima, M. C. e Carvalho, A. M. P. (2004) Exercício sobre o "Sarilho" nas primeiras séries do ensino básico: Análise da discussão. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (2), 313-322.

Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. *Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.

Brasil. (2000) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*, V. 4. Brasília: MEC/ SEF.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*, V. 1. Brasília: MEC/SEF.

Cachapuz et al. (2005) *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez..

Carvalho, A. M. P. (2013) O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In Carvalho, A. M. P. *Ensino de Ciências por investigação*: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo; Cengage Learning.

Carvalho, A. M. P. (2011) Ensino e Aprendizagem de ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas (SEI). In LonghinI, M. D. *O Uno e o Diverso na Educação.* Uberlância: EDUFU,.

Carvalho, A. M. P. (2004) Building up explanations in physics teaching. *International Journal of Science Education*, 26(2), 225-237.

Carvalho, A. M. P. et al. (1998) *Ciências no Ensino Fundamental – O conhecimento físico.* São Paulo: Scipione.

CarvalhO, A. M. P. e Gil-Pérez, D. (2001) *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações.* 7a. ed. São Paulo: Cortez Editora.

_____;_____. (2002) *O Saber e o Saber Fazer do Professor*. In: Carvalho, A. M. P. e Castro, A. D. Ensinar a Ensinar. Didática para a Escola fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Coutinho, C. (2013) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*: *Teoria e Prática*. Coimbra, Edições Almedina.

Lemke, J.L. (2006). "Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender, Nuevas Formas de Vivir", *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 5-12.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Mizukami, M. G. N. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Peme-aranega, C. et al. (2008) El proceso de reflexiõn orientado como uma estratégia de investigación y formación: estúdio longitudinal de caso. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 24, 82-102.

Peme-Aranega, C.; Mellado, V.; De Longhi, A. L.; Moreno, A.; Ruiz, C. (2009) La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en El proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias***,** 8(1), 283-303.

Peme-aranega, C.; De Longhi, A. L.; MelladO, V.; Baquero, M. E.; Ruiz, C. (2006) Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria. *Perfiles Educativos*, XXVIII(114), 131-151.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DAS ESCOLAS: EXEMPLO DE UM PROJETO QUE ESTÁ A SER DESENVOLVIDO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Maria João Cardona (Coord. Projeto)
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação;
CIEC/Universidade Minho; CEI/ISCTE
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt
Isabel Piscalho
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, desde 2013, uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém está a participar num projeto que visa o apoio à organização do sistema de formação inicial e contínua de docentes (Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*) na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Este projeto surge na sequência da colaboração anterior de uma equipa da ESE de Santarém num projeto que visou a reforma do ensino básico e a construção de manuais (da 1ª à 6ª classe) neste país. Nesta comunicação após uma contextualização da realidade educativa de São Tomé e Príncipe, serão apresentados os objetivos e metodologias das várias áreas de intervenção deste projeto.

Palavras-chave: São Tomé e Príncipe; formação; escola

INTRODUÇÃO

De acordo com os Objetivos do Milénio, definidos pelos países membros da Organização das Nações Unidas no ano 2000, é reconhecido o papel da educação no desenvolvimento social e a necessidade de através da generalização do acesso ao sistema educativo ser promovida uma maior igualdade de oportunidades e participação de todos e todas as crianças desde a infância. Mas há ainda um longo caminho a percorrer entre os princípios teóricos e a realidade e são muitas as variáveis que tornam este processo complexo e difícil de concretizar.

A análise da nossa participação em projetos de cooperação educativa em países de língua oficial portuguesa têm consistido um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dos vários trabalhos de cooperação é de destacar o trabalho que desde o ano letivo 2004/2005 tem vindo a ser desenvolvido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Partindo da apresentação deste trabalho será feita uma reflexão sobre os principais entraves sentidos que dificultam o papel que a educação e a formação podem ter na promoção do desenvolvimento social.

Antes da apresentação do - Projeto Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico (RIQUEB) atualmente em curso, começamos por apresentar a colaboração da ESE de Santarém com o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe na reforma curricular do ensino básico.

Estes projetos, tendo partido de uma decisão política, foram concebidos com a preocupação de reforçar o desenvolvimento qualitativo do ensino básico (1ª à 6ª classe) e a sua generalização a todas as crianças. Neste sentido, começou por ser feito um grande investimento na reforma curricular, na construção de manuais escolares e na reconstrução e alargamento da rede escolar. Alguns anos mais tarde a equipa da ESE voltou a ser contactada para apoiar o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe na organização da formação dos/das docentes, preocupação sempre presente no projeto anterior, mas que na altura acabou por não ser possível concretizar, nomeadamente devido a algumas mudanças politicas que dificultaram a continuidade do trabalho então iniciado.

Em São Tomé e Príncipe atualmente estão criadas condições para que todas as crianças possam frequentar a escola obrigatória. No entanto continuam a existir muitos professores e professoras sem formação. Paralelamente, a falta de recursos e as condições deficientes em que funcionam algumas escolas dificultam o desempenho de docentes e estudantes.

Registamos ainda, que para garantir a frequência da escolaridade obrigatória a todas as crianças, existem turmas muito numerosas (algumas com 40/50 alunos) e muitas escolas continuam a funcionar em horário duplo ou mesmo triplo, o que implica que na prática algumas crianças tenham um tempo efetivo de escola muito reduzido. Temos ainda que considerar que o acesso aos livros é esporádico, restringindo-se na maioria dos casos aos manuais escolares. São também muito poucas as crianças que frequentam o jardim de infância antes da entrada no ensino básico.

Mas para uma melhor compreensão desta realidade passamos a apresentar: o projeto de revisão curricular em que a ESE participou e o atual projeto que estamos a apoiar – o RIQUEB. Estes dois projetos do Ministério da Educação de São Tomé Príncipe foram possíveis com o apoio da Fundação Gulbenkian, e o primeiro contou também com o apoio do Banco Mundial. No final, como já foi referido, será feita uma análise das principais questões que temos vindo a sentir ao longo deste trabalho.

O PROJETO DE REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO (2004/05 - 2009/10)

O projeto de Reforma da Educação Básica[1] surgiu na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 2003 (Lei 2/2003 de 2 de junho), tendo como finalidade o apoio à revisão curricular e construção de manuais para os 6 primeiros anos do ensino básico. Com as novas exigências desta Lei, tornou-se necessário rever a estrutura curricular introduzindo uma maior articulação entre as áreas disciplinares e reforçando a integração das áreas das expressões: plástica, musical, dramática e da educação física; a par de uma maior valorização da Formação Pessoal e Social.

Relativamente à 5ª e 6ª classe, as necessidades de mudança foram ainda mais profundas. Havia a preocupação de reduzir as áreas disciplinares, de forma a que gradualmente se generalizasse o modelo de monodocência para as 6 classes do ensino básico. Após uma fase inicial de diagnóstico, o trabalho começou com a revisão dos programas das 4 primeiras classes, feita pela equipa nacional e a definição da estrutura dos manuais para estas classes tendo-se optado pela organização de 3 tipos de livros para cada classe:

- um Manual para os alunos e alunas.
- um Caderno de Atividades para um maior apoio aos docentes, que passavam horas a escrever no quadro os enunciados dos exercícios.
- um livro de Sugestões Pedagógicas, para apoio aos docentes, para os apoiar no trabalho de gestão do processo ensino-aprendizagem.

Foi também definido que os manuais dos alunos/alunas seriam organizados em 3 grandes áreas: Língua Portuguesa; Matemática; Meio Físico e Social (integrando os conteúdos da Formação Pessoal e Social) e Expressões, que dada a sua especificidade ficaram integradas no livro de sugestões pedagógicas do professor/professora.

Para promover uma maior articulação entre as diferentes áreas curriculares, nas 2 primeiras classes todos os manuais foram organizados a partir dos conteúdos do Meio Físico e Social. Na 3ª e 4ª classe, esta organização manteve-se, mas para uma maior liberdade na escolha dos textos de Língua Portuguesa, optou-se por organizar os documentos a partir da seguinte classificação:

- Por terras do meu País
- Por outras terras de África
- Por outras terras do Mundo.

[1] Sempre em estreita colaboração com a equipa do Ministério da Educação De São Tomé e Príncipe integraram a equipa da ESE de Santarém: Maria João Cardona (coord.); Ana Fonseca; Ana Margarida Togtema; Célia Barroca; Fernando Costa; George Camacho; Isabel Rondoni; Jean Campiche; José Manuel Soares; Maria José Pagarete; Mesquita Guimarães; Pedro Reis; Ramiro Marques; Teresa Cavalheiro.

Para a 5ª e 6ª classe a organização foi diferente. Tendo a equipa de São Tomé Ministério da Educação concluído que não havia condições para chegar ao modelo de monodocência neste ciclo de ensino, ficou definido que fossem organizadas as seguintes áreas disciplinares:

- Língua portuguesa, que gradualmente se passou a agrupar às áreas de Expressão Visual, Educação Musical e Educação Física;
- Matemática e Ciências Naturais e Sociais (continuando aqui a ser integrados os conteúdos de Formação Cívica)

Na sequência da construção dos manuais for definido um modelo para a sua experimentação, que decorreu em algumas escolas e com docentes escolhidos pela equipa nacional. Na sequência do apoio formativo realizado com estes docentes foi feita a preparação para o posterior trabalho de generalização dos manuais a nível de todo o país.

O envolvimento de diferentes docentes da ESE neste projeto acabou, naturalmente, por mobilizar também as estudantes e os estudantes que colaboraram apoiando a organização e dinamização de espaços de leitura fora das escolas, completando e enriquecendo o trabalho que fomos realizando com a equipa do Ministério e com os docentes das escolas.

A intervenção destes jovens, em espaços de educação não formal, teve como principais finalidades: fomentar o gosto pela leitura; aumentar a oferta de literatura infanto-juvenil; apoiar a organização de bibliotecas e novos espaços de leitura; sensibilizar técnicos e monitores para a promoção de atividades de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa.

O PROJETO REFORÇO INSTITUCIONAL E QUALITATIVO DO ENSINO BÁSICO (2012- 2015)

O Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*[2] em S. Tomé e Príncipe (RIQUEB) surge na continuação do projeto de reforma, desta vez com a principal finalidade elaborar materiais de apoio às atividades de formação inicial e contínua de docentes do ensino básico e de exercício de funções diretivas nas escolas do ensino básico, a par do apoio à organização e dinamização de Centros de Recursos.

[2] A equipa da ESE trabalha em estreita articulação com a equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, e é composta pelos seguintes elementos: Maria João Cardona (Coord.); Jean Campiche (Grafismo); António Mesquita Guimarães, Teresa Cavalheiro, Célia Barroca e Margarida Togtema; Leonor Santos, Madalena Teixeira ; Ana Fonseca; Susana Colaço; Ana Fonseca; Neusa Branco; Ramiro Marques, Bento Cavadas; Isabel Piscalho; Fernando Costa e Dina Rocha

Todo este trabalho (ainda em curso) se inscreve na necessidade de apoiar a definição de um modelo de formação - inicial e contínua - para formadores, docentes e diretores de escolas.

Uma importante característica do funcionamento das escolas em São Tomé e Príncipe é o facto de *quinzenalmente os/as docentes dos diferentes níveis de ensino, que trabalham na mesma comunidade, se reunirem para avaliar e planear o seu trabalho* com o apoio do diretor ou da diretora da escola e com o apoio da equipa de metodólogos (do Departamento de Educação Básica).

Esta prática, instituída a nível nacional, é um dos aspetos mais relevantes do sistema, que tem possibilitado ultrapassar muitas dificuldades e lacunas sentidas nas escolas. No entanto constata-se que a dinâmica destes grupos depende muito da capacidade de liderança dos responsáveis das escolas.

Todo o trabalho de formação a desenvolver, tem em conta esta rede de apoio já existente e visa o apoio ao desenvolvimento qualitativo do seu funcionamento.

Os documentos de apoio à formação de docentes foram organizados considerando as diferentes áreas curriculares do ensino básico:

-Metodologia do ensino do Meio Físico e Social,
-Metodologia do ensino das Expressões;
-Metodologia do ensino da Língua Portuguesa;
-Metodologia do ensino da Matemática;

E ainda as áreas de:
- Supervisão;
-Necessidades Educativas Especiais.

Numa primeira etapa a par da construção destes documentos de apoio à formação, foi sendo pensada a organização de um modelo de formação sustentável, para ser desenvolvido pelos formadores e formadoras, da equipa nacional, autonomamente.

Todo o trabalho realizado obedeceu a um processo de ação-formação, em que os materiais de apoio construídos se basearam em situações observadas nas escolas e em testemunhos recolhidos em várias zonas do país (ouvindo docentes, estudantes, diretores e diretoras de escolas, familiares de estudantes, pessoal auxiliar).

Todos os documentos obedecem a carateristicas teórico-práticas e foram concebidos considerando a necessidade de existir uma articulação entre a formação inicial e continua, assim como o reconhecimento da especificidade organizacional da escola, como espaço de aprendizagem e também como espaço de produção de saberes, envolvendo vários atores sociais (Rui Canário, 2005).

Partindo destas ideias um dos aspetos cruciais deste projeto é a valorização da formação dos diretores e diretoras das escolas, como figuras cruciais na

implementação das mudanças e na promoção do desenvolvimento qualitativo das escolas.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. CONSTRANGIMENTOS E POTENCIALIDADES DO TRABALHO REALIZADO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

O sistema educativo em São Tomé e Príncipe já passou por várias reformas desde a independência do país. Partindo da reforma mais recente realizada depois da publicação da atual Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2003, é evidente a existência de uma evolução na possibilidade de acesso de todas as crianças aos primeiros anos de escolaridade. No entanto, o crescimento da rede escolar não implicou o seu desenvolvimento qualitativo. Pelo contrário, para garantir o acesso universal (ou quase universal) houve a necessidade de recorrer a medidas que vieram trazer novos constrangimentos ao funcionamento das escolas, como por exemplo: o aumento do número de crianças por turma; a organização de horários triplos no funcionamento das escolas. Mas entre os vários obstáculos existentes, a falta de formação do corpo docente é um dos principais problemas.

Foi para ajudar a ultrapassar estas dificuldades que nos foi proposto o desenvolvimento do Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico* que tem como principal finalidade o apoio à formação de docentes e de responsáveis pela direção das escolas.

Perante a dificuldade de generalizar de imediato a formação e o apoio às escolas, os responsáveis pela direção dos estabelecimentos educativos têm/ou podem ter um papel decisivo na concretização das mudanças definidas pelos serviços centrais. A articulação entre as estruturas centrais e locais, passa em grande parte pela forma como se concretiza a gestão das escolas.

Apesar dos constrangimentos, como já foi referido, é de salientar a existência de uma rede de trabalho colaborativo organizada entre as escolas e os professores. Esta rede, que precisa de ser desenvolvida e apoiada, está essencialmente centrada nas escolas e nos seus diretores e diretoras, peças chave no funcionamento do sistema educativo.

Sendo um país com uma política educativa muito centralizada, verifica-se alguma rigidez a nível da gestão curricular e a nível da gestão institucional. Esta rigidez e a falta de autonomia das escolas condiciona a participação das famílias e de outros agentes locais na vida da escola.

> "*A centralização acaba por ser um processo de não participação, reduzindo o professor e o gestor escolar ao papel de meros executores dos serviços centrais ao contrário da descentralização que implica um maior equilíbrio de poderes entre os vários actores*." João Formosinho (2005: 19)

O desenvolvimento educacional depende da forma como são definidas as políticas educativas, dos fundamentos que as sustentam, dos vários níveis de decisão que interferem na sua concretização. Estas questões começam por se colocar na forma como é concebida a relação entre educação e desenvolvimento, a forma como estes conceitos se enquadram na especificidade de cada contexto.

> " *A educação para o desenvolvimento é um dos mitos modernos mais fortes da sociedade*. ..", Marilene Freitas (2014: 85)

Não basta investir na educação e na formação para termos desenvolvimento. A educação e o desenvolvimento dependem das pessoas. Estar nas escolas, ouvir os professores e as professoras, ouvir as crianças, observar as diferentes realidades, tem sido uma preocupação constante da equipa nacional de São Tomé e Príncipe e da ESE. As perspetivas de desenvolvimento definidas apenas a nível central, sem ouvir os atores que as concretizam podem estar condenadas ao fracasso. A especificidade de cada contexto tem que ser compreendida ouvindo as pessoas que o integram. Só com o envolvimento de todas e de todos os intervenientes se podem criar condições para a continuidade e sustentabilidade do trabalho realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, António (2007) "Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?", LEITE, Carlinda e LOPES, Amélia Escola, Currículo e Formação de Identidades, Porto: Ed. ASA ,p. 13-51
- CANÁRIO, Rui (2005) *o que é a escola? um olhar sociológico*, Porto: Porto Ed
- CARDONA, Mª João (2011) "Conceções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover uma maior igualdade de oportunidades para todo/as" Cardona, Maria João; Marques, Ramiro (Coord.) (2011), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*, Chamusca: Ed. Cosmos, p.229-245
- CARDONA, Maria João (2011), *A construção de Novos Manuais - um elemento crucial da reforma do ensino básico em São Tomé e Principe*, Atas do COOPEDU, ISCTE/IUL, IPL, p.197-205 (também publicado em http://issuu.com/leonelbrites/docs/coopedu)
- CARDONA, Maria João (2011) " Educação e desenvolvimento: um estudo baseado na realidade da educação pré-escolar e do ensino básico em São Tomé e Príncipe*" 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Lisboa, setembro 2010*, CEA/ISCTE-IUL in 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Lisboa, setembro 2010, CEA/ISCTE-IUL in **http://hdl.handle.net/10071/2947**
- CARDOSO, Manuela (2007) *Cabo Verde e São Tomé e Principe – Educação e infraestruturas como fatores de desenvolvimento*, Porto: Ed. Afrontamento
- FORMOSINHO, João (2005). "Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público", in FORMOSINHO, João *et all.*, (org.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, ASA, 13-53.

- FREITAS, Marilene Corrêa S. (2014) "Pauperização e Educação: Expressão da questão social na análise de Louis Marmoz", in MARMOZ, L; FREITAS, Marilene, C.S.; ARAÚJO, Wagner P, *Educação e pauperização. Tradições, referências, aplicações*, Manaus: Ed. Valer
- UMBELINA, Josina de Sá/ME (2006) *Estatísticas e Indicadores de Educação em São Tomé e Príncipe nos anos lectivos 2004/05 e 2005/06. Relatório*, MEC (Doc. Não publicado)

XII CONGRESSO SPCE
Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

18

Sociedade/ Economia do Conhecimento e Educação/ Aprendizagem

XII CONGRESSO SPCE

Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar

CLIOESE: UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE (BOAS) PRÁTICAS

Cristina Maia

[UTC Estudos Culturais e Sociais da Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto, Porto, cristinamaia@ese.ipp.pt]

Carla Ribeiro

[UTC Estudos Culturais e Sociais da Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto, Porto, carlaribeiro@ese.ipp.pt]

Amândio Barros

[UTC Estudos Culturais e Sociais da Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto, Porto, abarros@ese.ipp.pt]

Ana Isabel Moreira

[Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico do Porto, Porto, ana_m0reira@hotmail.com]

Resumo

Pretende dar-se a conhecer, partilhando reflexões com a comunidade educativa, o projeto de investigação *Oficina Didática de Ciências Humanas*. Esta Oficina constitui-se como um projeto de investigação-ação, dirigido a todo o universo da Educação Básica. A equipa de investigadores apropriou-se do conceito de Comunidade Virtual de Prática como estratégia, de forma a conseguir a partilha de experiências, um diálogo aprofundado e a promoção de uma *praxis* socio-construtivista. A questão central de investigação que se coloca é a de saber se uma plataforma colaborativa deste tipo pode criar redes de interação, contribuindo para melhorar as práticas do ensino-aprendizagem das Ciências Humanas.

Introdução

Decorrente da análise/diagnóstico do panorama educativo/escolar atual, o projeto da *Oficina Didática de Ciências Humanas* insere-se no âmbito da Educação para as Ciências Humanas, aliando as dimensões histórica, geográfica, antropológica e etnográfica. A complexidade destas componentes e a perceção das problemáticas por elas levantadas suscitam tarefas de otimização das práticas pedagógicas, associando à transmissão de conhecimento (saber) o desenvolvimento de capacidades e procedimentos (saber fazer) e de atitudes e valores (saber ser/saber estar).

A pretensão inicial da Oficina é promover o gosto/interesse pela História e suas problemáticas, que se revela fundamental numa época em que se constata um desinteresse dos alunos face ao conhecimento do passado. Desinteresse e desconhecimento que comprometem a compreensão do devir histórico e a própria apreensão do presente. Daqui resulta uma perda coletiva da memória, o enfraquecimento do espírito crítico e a subsequente fraca capacidade interventora do aluno, como futuro cidadão, ator no próprio processo de desenvolvimento democrático.

A História é uma das áreas científicas e disciplinares que mais podem contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do indivíduo, com reflexos na formação cívica. A História, vista como uma prática social, há muito que superou a conceção positivista, de heróis, datas, factos e

verdades fechadas, abrindo espaço para a apreensão da realidade na sua diversidade, complexidade e nas múltiplas dimensões temporais, destacando-se as atitudes dos indivíduos, grupos e povos na construção, reconstrução e reinvenção das sociedades. Esta "revolução" da historiografia estendeu-se progressivamente ao ensino da História; o seu objeto de estudo passa, agora, por abordagens articuladas das questões locais, regionais, nacionais e internacionais, sensibiliza para a diferença, reconhece as dinâmicas das relações sociais, políticas e culturais, as mudanças e permanências, enriquecendo o objeto do saber histórico, que tende, cada vez mais, a ser globalizante, reflexivo, questionador e promotor de posturas críticas.

Esta perceção do devir histórico suscita e exige, inevitavelmente, uma adaptação do ensino à diversidade de contextos socioeconómicos e culturais e às novas necessidades educativas. Nesta perspetiva, ao atual professor compete a (árdua) tarefa de adequação das metodologias de ensino-aprendizagem e dos recursos à heterogeneidade dos alunos, às experiências e saberes de que são portadores, partindo do significativo para construir novos conhecimentos, numa lógica de adequação e diversificação curricular.

Neste sentido, um dos principais investimentos desta Oficina consiste na melhoria das práticas pedagógicas no que concerne ao ensino-aprendizagem das Ciências Humanas, com especial ênfase na Educação Histórica. Para o concretizar, pretende-se promover e estabelecer um diálogo profícuo no seio da comunidade educativa, aqui definida como sendo o universo de toda a Educação Básica. A Oficina deverá assumir-se como um instrumento ativo ao serviço dos profissionais da Educação Básica, ou seja, como um centro divulgador de experiências de aprendizagem, numa perspetiva construtivista, capaz de, a médio/longo prazo, favorecer a qualidade da formação contínua docente.

Sinteticamente, através deste projeto, é nosso intuito:

- desenvolver e disponibilizar instrumentos pedagógico-didáticos, no âmbito da didática da História e Geografia, que auxiliem a comunidade educativa a ativar práticas de diferenciação pedagógica, adequadas a diferentes necessidades educativas, de acordo com os contextos e indivíduos que deles fazem parte;
- difundir experiências de aprendizagem e recursos pedagógico-didáticos realizados pela comunidade educativa.

Orientada neste sentido, e procurando formas de execução eficazes, introduz-se a noção (operativa) de *comunidade virtual de prática*.

Comunidades virtuais de prática e redes em Educação

A ciência da informação concebe a comunidade de prática (CdP) "como um grupo de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências, que participam de modo ativo em processos de colaboração, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspetivas, atividades e, sobretudo, práticas, para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo (El-Hani e Greca, 2011: 582). Uma comunidade de prática em funcionamento efetivo apropria-se, gere e compartilha um conjunto de ideias, objetivos e memórias; além disso, "desenvolve recursos, como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulários e símbolos, que, em certa medida, carregam consigo o conhecimento acumulado pela comunidade. Em outras palavras, uma comunidade de prática envolve *praxis*: maneiras compartilhadas de fazer e de se aproximar das coisas de que se ocupam as pessoas que a integram" (El-Hani e Greca, 2011: 582).

A ideia da CdP na Educação, e em particular no ensino e debate sobre a História, parte da constatação de uma cada vez mais forte presença da tecnologia de informação no quotidiano, facilitando a criação de interfaces que promovem a comunicação entre pessoas e instituições. Este aspeto mereceria melhor desenvolvimento, sobretudo quando se constata a crescente familiaridade com estes meios e as potencialidades que os mesmos evidenciam para a construção de ferramentas facilitadoras da comunicação e do trabalho, da sua gestão e aperfeiçoamento, na ampliação dos objetivos que se pretendem alcançar.

Neste sentido, torna-se evidente que estas comunidades apresentam vantagens se considerarmos a abertura de um caminho que conduza ao estabelecimento de escolas-rede, "onde cada professor é um ponto e adiciona mais informação e conhecimento a esse espaço horizontal, desterritorializado" (Cambraia, 2012: 21).

As comunidades de prática giram em torno da existência profissional dos indivíduos e são um recurso fundamental para responder à necessidade de informações, recomendações, boas práticas e ideias; desse modo, a criação de uma comunidade de prática em contexto educativo poderá constituir uma variável crucial para o sucesso de inovações educacionais. Apresentando-se como ambientes de reflexão sobre conteúdos específicos, práticas didáticas, necessidades de formação, bem como espaços de debate, problematização e cooperação, as CdPs podem, portanto, ser catalisadores poderosos para o aprimoramento das ações docentes, permitindo a reinvenção/reelaboração coletiva da prática pedagógica. Mais ainda, e na linha do que afirma Illera (2007), elas podem transformar a nossa conceção de educação, pela partilha de metodologias, experiências pedagógicas e, mesmo, angústias e problemas.

Afigura-se da maior importância e interesse o facto de esta Oficina promover/estimular o contacto e funcionar como plataforma colaborativa entre profissionais de diferentes níveis/áreas. A Oficina reúne um leque variado de membros: uns estão mais vocacionados para a investigação histórica especializada, mas trabalham quotidianamente com aqueles outros elementos mais experientes no campo das didáticas; a dinâmica estabelecida entre ambos tem repercussões, num contacto de interface com os professores, nas escolas, em diferentes níveis e contextos de ensino. Ao fazê-lo, ao reunir profissionais com distintas competências e atuando em distintos contextos, o projeto pretende retirar o melhor possível desta partilha de experiências, soluções, opiniões.

Este conjunto de reflexões, Escola, novas práticas educacionais, reinvenção da prática pedagógica, abre, no nosso entendimento, um caminho possível de ser trilhado setorialmente, incidindo, no caso presente, no ensino da História e no seu diálogo com as restantes ciências humanas e sociais.

Esse caminho passa necessariamente por uma forte conexão entre todos os "nós" de uma rede de agentes e interlocutores. E, de alguma forma, esta rede tem sido construída à imagem daquele significativo elemento que tem transformado a forma como vivemos e como aprendemos: a Internet. Essa rede de redes foi evoluindo, suportada pela crescente participação ativa dos seus utilizadores (a Web 2.0), abrindo caminho a novas formas de aprender e de ensinar, e cujo paradigma encontra explicação nas teorias do conectivismo (ou conhecimento distribuído) de Siemens (2004) e Downes (2005), ou seja, na integração de "principles explored by chaos, network, complexity and self-organization theories" (Siemens, 2004: s/p). Hoje o conhecimento já não é adquirido de forma linear e a aprendizagem, definida como conhecimento accionável, pode residir nas organizações ou em enormes bancos de informação, controlados tecnologicamente. Ao professor compete a tarefa de orientar, estimular a inteligência coletiva, pugnando para que o aluno possa desenvolver um pensamento crítico (*critical thinking*), enquanto a tecnologia desempenha muitas das funções cognitivas que anteriormente cabiam aos aprendizes.

Estas mudanças não têm sido assimiladas, pelo sistema, com a rapidez que eventualmente seria desejável, ao mesmo tempo que se desvalorizam as idiossincrasias da era digital e o facto de muitos dos jovens que hoje frequentam o ensino obrigatório serem os nativos digitais que já estruturam os seus processos cognitivos de acordo com os cânones das redes sociais. Aqueles jovens que também sabem que a informação está ao alcance de um clique, debaixo de *bookmarks* que vão acumulando nos seus navegadores. Hoje, a nossa capacidade de aprender o que precisamos para amanhã já é mais importante do que aquilo que conhecemos e o conhecimento está nessa imensa rede que motivou o aparecimento do conceito de *Personal Learning Environment* (PLE), baseado no desenvolvimento de tecnologias que se centram na interação social e na colaboração, tão características da Web 2.0. Os PLEs são uma resposta à necessidade que cada um tem de agregar e integrar as aprendizagens que se vão fazendo nos mais variados contextos (formais e não

formais) segundo o princípio socioconstrutivista, que refere que o conhecimento é criado pelos aprendentes no contexto das interações sociais e como resultado destas.

A plataforma criada, o ClioESE, procura, de facto, funcionar como facilitador dessas trocas, quer ao nível comunicacional (fórum), quer ao nível da partilha de recursos, enquanto "objetos de aprendizagem" em constante reutilização. Porque a participação em espaços virtuais pode reforçar o conhecimento, a partir de uma base corporativa de desenvolvimento profissional dos seus agentes e, na verdade, o *Content Management System* (CMS) criado faz apelo a esse espírito de corpo de profissionais que dividem os mesmos interesses e desejam ser mais eficientes na sua missão.

Em termos investigativos, e ponto de partida essencial da Oficina, a questão central visa saber se uma plataforma deste género, neste caso uma comunidade virtual de prática criada pela equipa – ClioESE –, pode gerar redes de interação, contribuindo para melhorar as boas práticas do processo de ensino-aprendizagem das Ciências Humanas, no que concerne a metodologias ativas.

Para finalizar esta análise, devemos regressar à questão da CdP. Esta matéria, como é sabido, é complexa, enquadra um âmbito de aplicação específico e remete para um modelo de comunicação amplo, de bi-direcionalidade. Neste caso concreto, a Oficina procura apropriar-se do conceito de CdP, adaptando-o aos seus pressupostos e objetivos. Será conveniente, por isso, reforçar esta ideia de apropriação.

Se a tónica da CdP é muitas vezes colocada no contexto de instituições similares, o que se pretende com esta Oficina didática é estabelecer uma relação de prática pedagógica entre uma instituição de ensino superior (a Escola Superior de Educação do Porto) e várias instituições de Educação Básica, através da inclusão, na comunidade virtual, de educadores e professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Evidentemente, a filosofia do projeto não é restritiva e aproxima-se, neste aspeto, daquilo que se recomenda no contexto das CdPs; pretende-se a sua abertura a todos os interessados nas temáticas em questão e, como tal, pode (e deve) abrir-se a outras instituições de ensino superior, bem como a outros, a todos os profissionais ligados ao ensino da História numa dimensão formal, diplomados ou em processo formativo. Este diálogo – na verdade, esta bi-direcionalidade de partilha de conhecimentos e de inquietações metodológicas e práticas – entre membros da Oficina, profissionais diplomados e futuros professores promove a discussão sobre modelos de aprendizagem e novas práticas de intervenção em contextos educativos exigentes. Por outro lado, sendo que uma das potencialidades mais evidente deste tipo de recursos (CdP) consiste na eliminação de barreiras geográficas que tornam impossível o diálogo e a troca efetiva de experiências, o que se objetiva nesta Oficina é a eliminação, ou a tendencial atenuação, de outro tipo de barreiras: as colocadas pelas diferentes conceções da prática do ensino da História e das dificuldades que o mesmo pode apresentar.

Realizações e ponto de situação

O *site* ClioESE foi criado em maio de 2012, começou a ganhar corpo em finais desse ano, e a receber os primeiros conteúdos/materiais na primeira metade de 2013.

Em setembro desse ano foi divulgado, por carta, a cerca de 700 agrupamentos de escolas sediados em Portugal Continental. Em novembro e dezembro, a equipa deslocou-se a várias escolas para a apresentação do *site* junto dos docentes dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas; em simultâneo, começaram a chegar alguns pedidos de esclarecimento via *email*; além disso, verificaram-se os primeiros registos de docentes e educadores na plataforma, essenciais para o estabelecimento do diálogo colaborativo pretendido.

Em resultado destes contactos e da entrada em funcionamento efetivo da plataforma, ocorreu um aumento significativo do número de registos, facto que não surpreendeu, dado o acolhimento muito favorável sentido durante as visitas às Escolas e as solicitações entretanto recebidas no *site*.

Num momento posterior, considerou-se a pertinência de contactar os professores entretanto registados nesta plataforma, de modo a incentivar a resposta a um pequeno inquérito por questionário disponibilizado *online* e a manifestação de uma opinião pessoal sobre a utilização do *site*, essencial à concretização do estudo investigativo em curso. Este inquérito por questionário continua disponível na plataforma, aberto a todos os visitantes e, para além de fornecer, como foi referido, dados concretos de investigação, constitui ainda uma peça importante para a avaliação do próprio projeto.

Apresentam-se, nas próximas linhas, os dados relativos ao tratamento dos inquéritos por questionário.

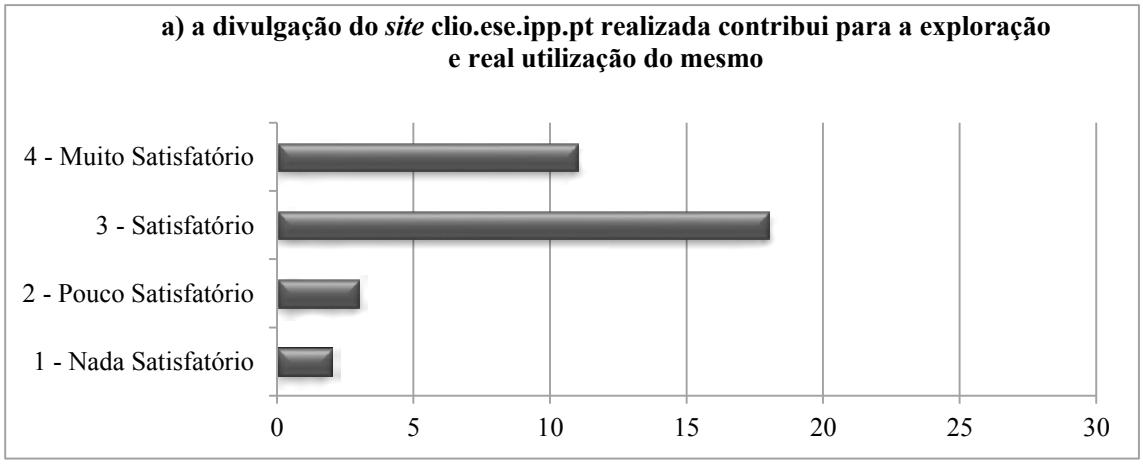


Gráfico 1: Dados relativos às respostas obtidas na questão a) do inquérito por questionário

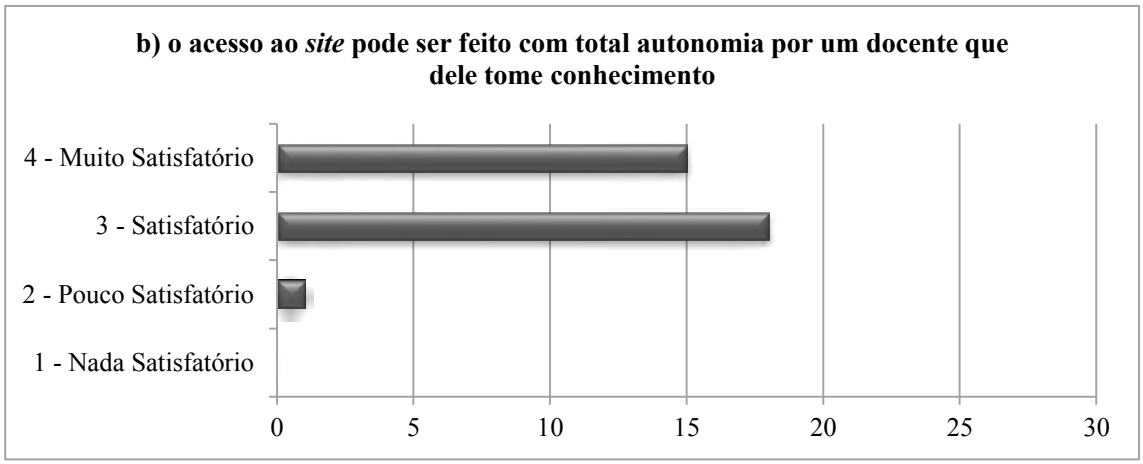


Gráfico 2: Dados relativos às respostas obtidas na questão b) do inquérito por questionário

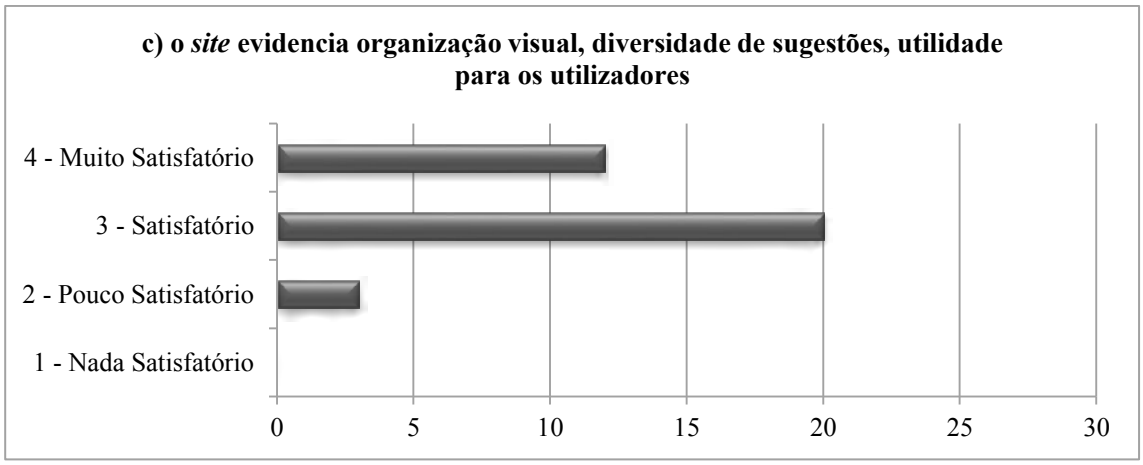


Gráfico 3: Dados relativos às respostas obtidas na questão c) do inquérito por questionário

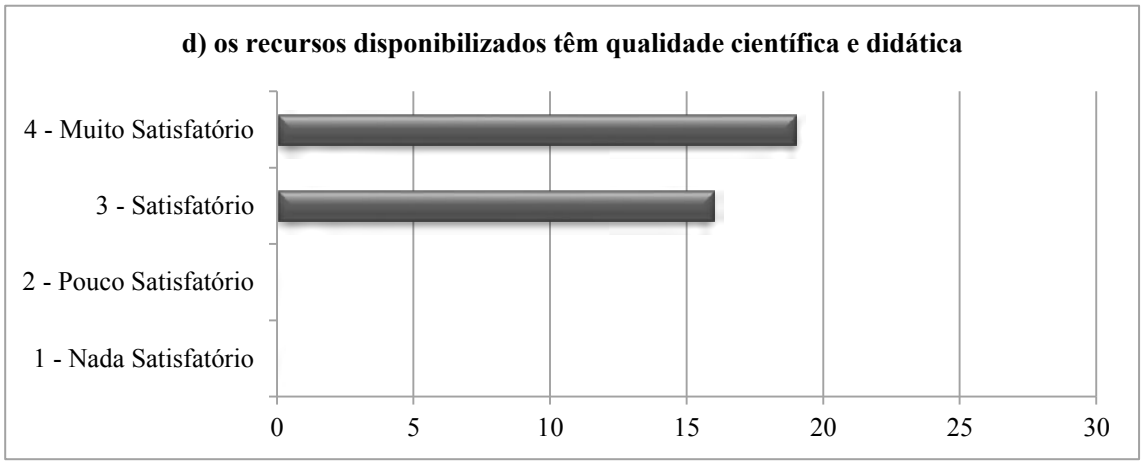


Gráfico 4: Dados relativos às respostas obtidas na questão d) do inquérito por questionário

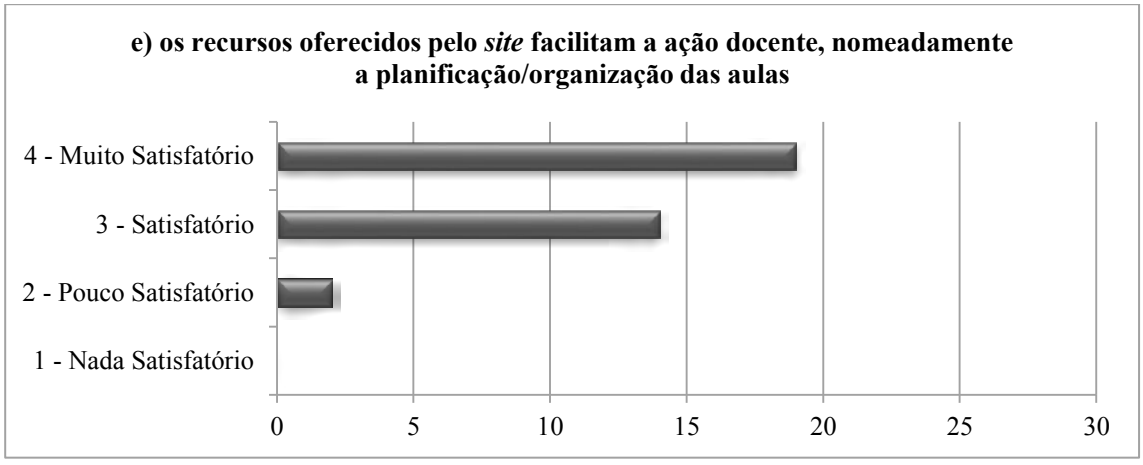


Gráfico 5: Dados relativos às respostas obtidas na questão e) do inquérito por questionário

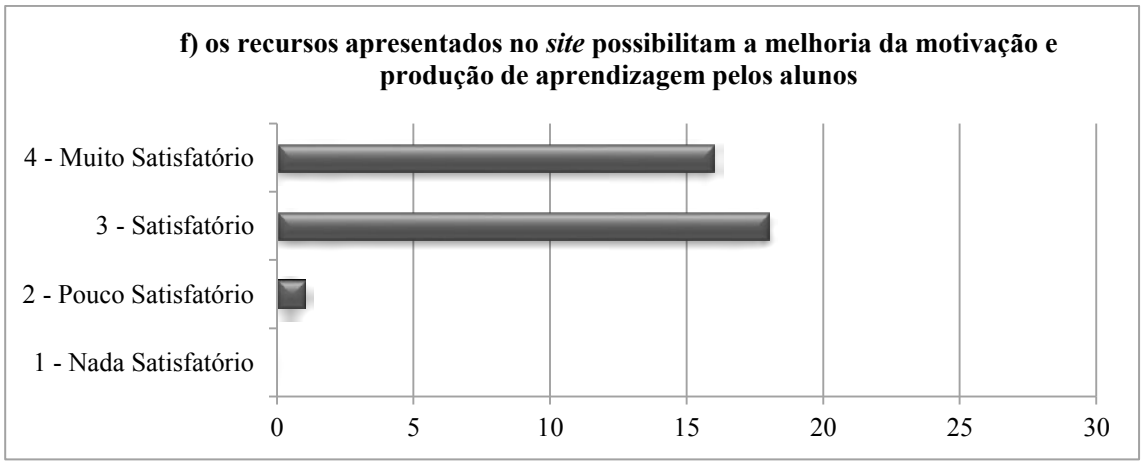


Gráfico 6: Dados relativos às respostas obtidas na questão f) do inquérito por questionário

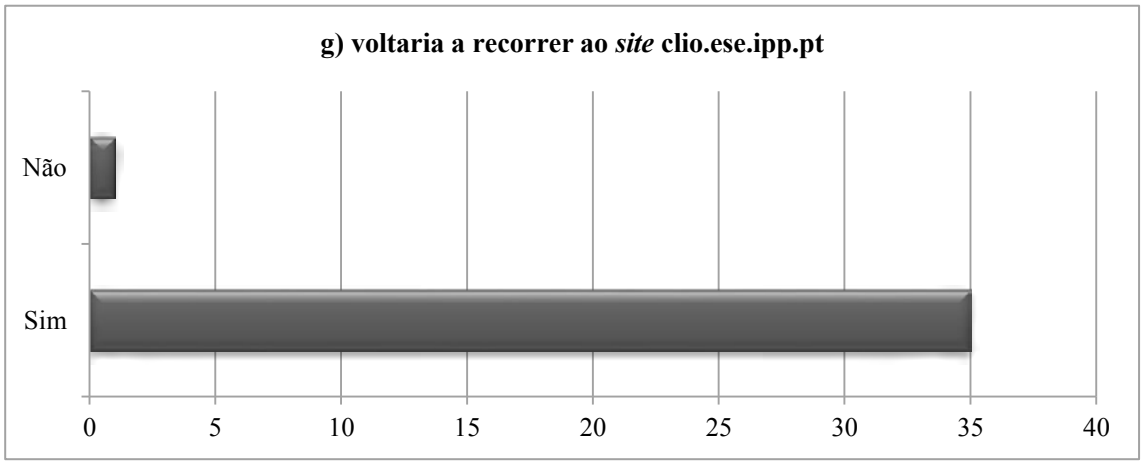


Gráfico 7: Dados relativos às respostas obtidas na questão g) do inquérito por questionário

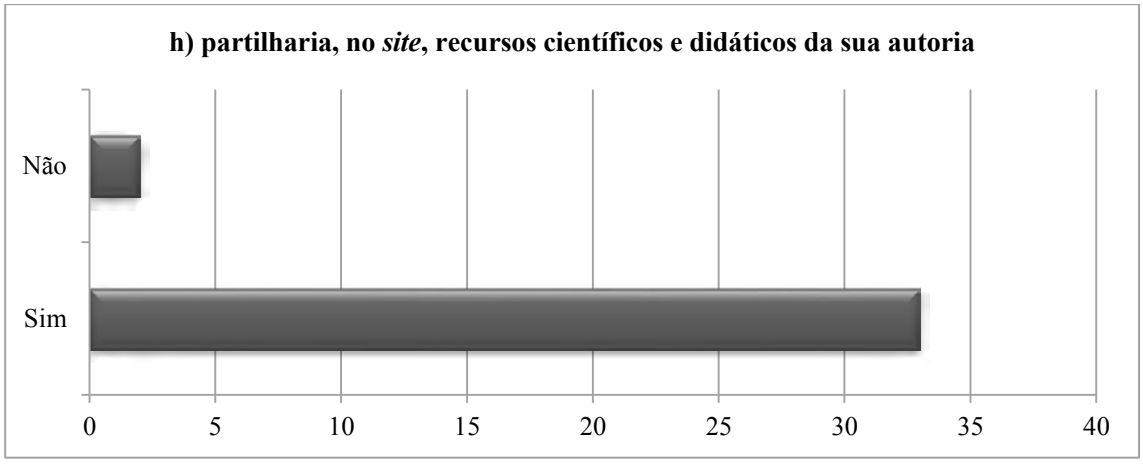


Gráfico 8: Dados relativos às respostas obtidas na questão h) do inquérito por questionário

A análise dos gráficos referentes às respostas recolhidas através do inquérito por questionário aplicado permite-nos esboçar algumas conclusões que, a par das sugestões e observações também apresentadas por todos aqueles que quiseram partilhar a sua opinião sobre o ClioESE, favorecem uma mais clara definição dos passos a seguir no desenvolvimento deste projeto. De facto, foram francamente positivas as apreciações relativas à divulgação do *site*, promovida nas instituições, e ao acesso autónomo ao mesmo. Ainda assim, alguns utilizadores do ClioESE não deixaram de sugerir uma mais constante e evidente promoção deste, por exemplo, por via de uma parceria estabelecida com a Associação de Professores de História ou do investimento em novos contactos junto das instituições portuguesas de ensino. Porque também assim será possível aumentar, progressivamente, a partilha de recursos vários, diferentes, úteis e de autores com outras proveniências, nomeadamente, os educadores e professores do ensino básico e secundário em atividade, atualmente, nos Agrupamentos. Para além disso, recolheram-se outras opiniões favoráveis, referentes às características do *site*, como a sua organização, as potencialidades dos recursos oferecidos, a relevância das notícias e informações divulgadas. Ainda assim, e apesar da maioria daqueles que responderam ao inquérito por questionário reconhecerem a adequação aos programas curriculares em vigor dos recursos publicados e o seu contributo para a motivação dos alunos, devido a uma originalidade que diferencia, alguns apontamentos em forma de sugestão não foram deixados ao acaso. Essas sugestões contemplaram uma referência à necessária criação de novos recursos sobre temas atuais que não surgem patenteados nos programas curriculares; uma outra sobre a possível e eventual organização de cadernos digitais temáticos aglutinadores de materiais fornecidos por docentes em exercício de funções e, até mesmo, uma proposta de realização de concursos, entre a comunidade escolar, para a recolha e posterior selecção de recursos com qualidade didática e científica a serem partilhados no ClioESE.

ClioESE: colaboração com organização

O portal colaborativo ClioESE disponibiliza, neste momento, cerca de noventa e três recursos pedagógico-didáticos, cinco artigos de opinião e/ou trabalhos de investigação e um exemplo de um projeto de escola (passível de aplicação num qualquer contexto). Trata-se de um volume em permanente evolução, porque esta plataforma é dinâmica e tem vindo a crescer com a junção de novos materiais didáticos, que se apresentam como criações inéditas ou simplesmente como adaptações práticas para utilização em contexto de sala de aula. Os autores variam entre os investigadores-colaboradores do *site*, atuais ou antigos estudantes da Escola Superior de Educação do Porto (de cursos vários: Educação Básica, Gestão do Património, Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cursos de formação de professores do 1.º e 2.º ciclos anteriores ao processo de Bolonha), e docentes de instituições portuguesas de ensino básico e secundário.

Em relação às características dos recursos disponibilizados, estes evidenciam uma forte aposta pedagógica na interdisciplinaridade, assumindo, ao mesmo tempo, formatos muito distintos, como se torna visível nas seguintes tabelas:

Ciclo	Temática	Título	Tipo de recurso
Pré-escolar	Natureza/Meio Ambiente	Os animais da quinta	Outros
		Animália: Eu, Tu e os Animais	Outros
		Construir uma mini- estufa	Projeto de construção
		À descoberta da água	Outros
		Uma pegadinha sobre montados	Guião de visita de estudo + Trabalho experimental
	Quotidiano	Os instrumentos musicais portugueses	Outros
		Uma viagem ao mundo do tempo!	Outros
		Vamos viajar de Transportes públicos	Guião de visita de estudo + Outros
		Medicina Popular Portuguesa	Projeto anual
		"Como a Maria aprendeu num dia!"	Outros
	Portugal	Descobrir Portugal	Outros
		Rancho Folclórico	Outros
		S. Pedro da Cova: uma terra de mineiros	Guião de visita de estudo + Outros
		Uma visita ao Museu das Terras do Basto	Guião de visita de estudo
		A Arte Xávega	Outros

Tabela 1: Recursos disponibilizados no ClioESE, por temática e tipologia, relativos à Educação Pré-Escolar

Ciclo	Temática	Título	Tipo de recurso
1.º ciclo	Natureza/Meio Ambiente	Uma pegadinha sobre montados	Guião de visita de estudo + Trabalho experimental
		O plástico	Outros
	Quotidiano	Uma viagem ao mundo do tempo!	Outros
		Um Natal recheado	Jogo Didático
		As profissões	Planificações
		Meios de Comunicação	Planificações
		O comércio local	Planificações
		Circuitos Comerciais	Planificações
		Comércio Local	Proposta didática interdisciplinar
		Instituições e Serviços	Planificações
		Crenças de Natal	Outros
		Os Meios de Comunicação	Outros
		A agricultura Biológica	Outros
		A Pesca (e o Mar)	Outros
		Feriados Nacionais	Outros
	Tradições Nacionais	O Traje Vianense	Outros
		S. Martinho – a tradição ainda é o que era…	Teatro de fantoches + Música
		Lenços de Namorados – uma expressão de amor	Outros
		Trajes regionais portugueses	Outros
		Lendas de Portugal	Atividade interdisciplinar de

			exploração
		Rancho Folclórico do Porto	Outros
	Geografia de Portugal	Em Aveiro – Da salina ao sal	Atividade prática
		Ser tripeiro é…	Construção de um livro de receitas
		Espinho no séc. XIX	Construção de um Ecomuseu
		Meio Local – o Rio Leça	Outros
		As elevações – aspetos físicos de Portugal	Exploração de mapa + Construção de maquete
	História de Portugal	Romance do 25 de abril – guião do professor	Guião de Exploração pedagógica
		O 25 de abril contado às crianças	Dramatização
		O Tesouro (de Manuel António Pina)	Proposta de exploração de uma obra infantojuvenil
	Cidadania	Direitos e Deveres	Proposta didática interdisciplinar
		Multiculturalidade	Projeto de turma ou escola
		Património cultural e artístico – o Museu	*Powerpoint* de exploração
		Valorizar a Diferença	Planificações

Tabela 2: Recursos disponibilizados no ClioESE, por temática e tipologia, relativos ao 1º Ciclo

Ciclo	Temática	Título	Tipo de recurso
2.º ciclo	**Primeiro povos da Península Ibérica**	Romanização	Planificações
		Romanização e Cristianização	Planificações
		Os romanos na Península Ibérica	Jogo didático
		Os primeiros povos da Península Ibérica	Dramatização
	Formação de Portugal	Formação do Reino de Portugal	Planificações
		Do Condado Portucalense ao Reino de Portugal	*Powerpoint* didático
	Portugal Medieval	O Reino de Portugal no século XIII	Planificações
		Na Idade Média – o povo	Planificações
		A Sociedade Medieval	*Powerpoint* didático
		Portugal no século XIII	Ficha de exploração da obra "Uma viagem no tempo dos castelos"
		"Este Rei que eu escolhi"	Guião de exploração de obra infantojuvenil
	Descobrimentos	A descoberta do Brasil	Outros
		Entre a Índia e o Brasil – os Descobrimentos	Planificações
		A Expansão Marítima	Planificações
	Liberalismo	Da fuga para o Brasil à formação do Sinédrio	Planificações
		Das invasões a 1820 – notícias	Mini-jornal

		As Invasões Napoleónicas	Planificações
	História Contemporânea	Portugal e a Ditadura Salazarista	Planificações
		Heróis do Estado Novo	Jogo didático
		Guerra colonial nos documentos iconográficos	Outros
		"Capitães de abril" na sala de aula	Filme + Outros
		O povo é quem mais ordena" – 25 de abril	Planificações
		Webquest sobre a 1.ª Guerra Mundial	*Webquest*
	História Local	Nau Vila do Conde – história local	Outros
		Vamos conhecer a nossa cidade – o Porto	Guião de visita de estudo + Outros
	Geografia	As atividades económicas atuais	Planificações
		Um jogo geográfico	Jogo didático
	Cidadania	Os Direitos Humanos	Atividades interdisciplinares
	História Comparada das Religiões	Cristianismo e Islamismo	Textos teóricos + Jogo didáctico + Outros

Tabela 3: Recursos disponibilizados no ClioESE, por temática e tipologia, relativos ao 2º Ciclo

Ciclo	Temática	Título	Tipo de recurso
3.º ciclo	**Portugal no Passado**	O Terramoto de 1755	Banda Desenhada
		Portugueses e Espanhóis na América do Sul – guião do professor	Guião de exploração do filme "A Missão"
	História Contemporânea	O 25 de abril passo a passo	Vídeo+Guião
		O Terceiro Mundo	*Powerpoin*t didático
		Guerra Colonial	Guião de exploração de documentário
		A Grande Depressão	Guião de exploração do filme "As vinhas da Ira"
		A 1.ª Guerra Mundial	Planificações + Guião de exploração do filme "Shoulder arms"
		A Guerra Colonial – guião do professor	Guião de exploração do documentário "As duas faces da guerra"

Tabela 4: Recursos disponibilizados no ClioESE, por temática e tipologia, relativos ao 3º Ciclo

Enquanto plataforma colaborativa, o *site* não está "fechado". Pelo contrário, continua aberto à receção e partilha de novos contributos.

A outra face da moeda

Descritas as linhas essenciais do projecto: os seus objetivos, a metodologia colaborativa e os recursos, importa perceber o impacto do mesmo junto da comunidade educativa.

A orientação dada a esta Oficina pretende, como já foi várias vezes referido, aprofundar um novo paradigma colaborativo, que parece ser essencial ao desenvolvimento de projetos educativos modernos e eficazes.

Mas, qual é a reação dos seus interlocutores preferenciais, os educadores e professores, face a esta iniciativa?

A grande constatação alcançada, até ao momento, é a de que existe alguma (muita) resistência ao estabelecimento deste "diálogo", fundamento básico da CdP.

Em síntese, pode dizer-se que:

- Os docentes "sofrem" de desmotivação generalizada e paralisante, o que impede um esforço de inovação e de participação em projetos que acrescentem algo à sua atuação diária, para além de vivenciarem, na Escola, um ambiente depressivo e de sobrecarga de trabalho que inibe a sua participação;
- Os professores recusam colaborar em projetos que não sejam oriundos da tutela, pelo que resistem a qualquer solicitação que venha do exterior;
- Quando tomaram conhecimento da Oficina, regra geral, os professores valorizaram a plataforma ClioESE, mas não lhe atribuíram uma maior importância, porque "*…é mais um entre muitos que já existem…*";
- Os professores supervalorizam os sítios da Internet que contêm recursos dinâmicos e interactivos, como a *Escola Virtual* e, assim, pensam *"...não serem necessários mais recursos…*";
- Finalmente, os professores não se mostraram maioritariamente recetivos à ideia de partilharam trabalhos por si elaborados, por terem relutância em "mostrar-se" aos pares, por não sentirem necessidade de o fazer e porque as editoras facilitam o seu trabalho diário.

Considerações finais

Os resultados preliminares deste projeto refletem um conjunto de aspetos que moldam o panorama atual do ensino das Ciências Humanas, consequência, em primeiro lugar, da perda da carga horária da área científica desde 2001, com a Reorganização Curricular do Ensino Básico e, em simultâneo, da permanência dos programas de 1991, de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do Ensino Básico) e de História (3.º ciclo do Ensino Básico). Estes sofriam já de uma grande extensão, não compatível com a carga horária atribuída às Ciências Humanas, situação que permanece na atualidade. Acresce a este facto a alteração do modelo pedagógico definido pela tutela, com a introdução do Currículo Nacional do Ensino Básico, igualmente datado de 2001, que apresentava o conceito de competência, o qual apelava claramente para a mobilização de metodologias ativas, aí inserindo-se a mais recente, associada à corrente pedagógica construtivista. Pode concluir-se, a partir das ideias anteriores, que as alterações legais produzidas nesta última década têm acontecido de uma forma excessivamente frequente, não permitindo, por isso, uma avaliação mais cuidada dos resultados alcançados.

A este enquadramento legal somam-se a complexidade e o grau de dificuldade crescente do trabalho educativo dos professores, em geral, fruto de uma série de condicionalismos, que vão desde a heterogeneidade de alunos às dificuldades de transição da formação teórica para a prática. Neste sentido, a tarefa docente tende a constituir-se como uma atividade solitária e pouco propensa a oportunidades para os professores aprimorarem o seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, percebemos que, embora os professores continuem a valorizar a autoformação, a inovação e a produção didática e científica, o tempo disponível para tal, face a tantas solicitações, é

diminuto. Foi possível ainda concluir que, devido ao atual modelo de gestão escolar, em Mega Agrupamentos, o contacto inicial feito pela equipa da Oficina que, quando aconteceu, foi entusiástico, não se revelou profícuo, sendo que, na maioria das situações, os professores não tomaram conhecimento da carta enviada, pelo que a divulgação da plataforma ClioESE ficou aquém do esperado.

Dos professores contactados, verificou-se a valorização do ClioESE, visto como uma mais-valia profissional e didática, apresentando recursos com qualidade e pertinência didáticas para serem utilizados em aula. Todavia, alguns destes docentes afirmaram sentir dificuldades em aceder à página do ClioESE, considerando-a pouco funcional, aspeto que, entretanto, foi objeto de alterações, com a introdução de melhorias na plataforma, nomeadamente na reorganização das categorias de apresentação dos recursos.

No contexto específico do ensino das Ciências Humanas, uma área tradicionalmente mais ligada a métodos expositivos e passivos, pensamos que uma comunidade virtual de prática, tal como definida pelo teórico organizacional Wenger, pode constituir-se como um contributo para a adoção de boas práticas, uma vez que a CdP se apresenta como uma solução de aprendizagem colaborativa, funcionando em rede com comunidades de docentes, partilhando práticas educativas. Por outras palavras, um espaço de troca e aprendizagem, no sentido de uma melhoria contínua de processos e resultados da prática educativa.

Contudo, parece-nos que as dificuldades listadas acima, sentidas na implementação, no contexto educativo, da plataforma criada decorrem de alguns princípios básicos: a falta de uma cultura de partilha – de conhecimentos, recursos, projetos coletivos ou individuais, atividades – na profissão docente no contexto nacional; a ausência de hábitos de trabalho em ambientes cooperativos, em tempo real de conexão ou através de contributos inseridos em plataformas ativas, como é o caso do ClioESE; enfim, a (in)capacidade de valorizar a existência de veículos de conhecimento interativos e dinâmicos.

Neste sentido, pretende-se, em relação ao futuro do ClioESE, a manutenção desta CdP, recorrendo-se a políticas de continuidade, *online* ou a nível do contacto pessoal, que permitam estimular o interesse de colaboração na plataforma, dando-lhe visibilidade e sentido de utilidade prática; o alargamento da comunidade, atraindo novos membros e contributos, pela demonstração das potencialidades da CdP; a sustentabilidade do ClioESE, que passa por ir ao encontro, de forma regular, das expetativas dos membros da comunidade, seja pela contínua partilha e permuta de recursos e produtos inseridos, criados e desenvolvidos dentro da esfera da CdP, seja pelo constante repensar de novas estratégias e objetivos.

Referências Bibliográficas

Calaf Masachs, Maria (1994). Didáctica de las ciencias sociales: Didáctica de la Historia. Barcelona. Oikos-Tau.

Cambraia, Adão. Comunidades virtuais de prática: um espaço para formação permanente de professores. REVISTA ESPAÇO ACADÉMICO, nº 139, 2012,18-24.

Cormier, Dave (2001). Rhizomatic Learning – Why we teach? Disponível em <http://davecormier.com/edblog/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/> (consultado em 18.06.2014)

Downes, Sephen (2005). An introduction to Connective Knowledge. Disponível em <http://www.downes.ca/post/33034> (consultado em 18.06.2014)

El-Hani, Charbel e Greca, Ileana. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em Biologia. CIÊNCIA E EDUCAÇÃO, vol. 17, nº 3, 2011, 579-601.

Félix, Noémia (1998). A História na Educação Básica. Lisboa. Ministério da Educação/DEB.

Félix, Noémia e Roldão, Maria do Céu (1996). Dimensões Formativas de disciplinas do Ensino Básico: História. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
Fosnot, Catherine (1999). Construtivismo e Educação. Lisboa. Edições Piaget.
Gómez, Albert (2000). La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Sevilha. Díada Editorial S.L.
Horn, Geraldo e Germinari, Geyso (2006). O ensino de História e seu Currículo, Teoria e Método. Petrópolis. Editora Vozes.
Illera, José. Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. SÍSIFO, REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, nº 3, 2007, 117-124.
Jonnaert, Philippe (2003). Compétences et socioconstructivisme. Un Cadre Théorique. Bruxelas. De Boeck Université.
Jonnaert, Philippe e Borght, Cécile (2003). Créer des conditions d'appprentissage. Bruxelas. De Boeck Université.
Le Boterf, Guy (2004). Construire des compétences individuelles et collectives. Paris. Éditions d´Organisation.
O'Reilly, Tim (2005) What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (consultado em 18.06.2014).
Perrenoud, Philippe (2001). Porquê construir competências a partir da escola*?* Porto. ASA.
Pinto, Paulo, Félix, Noémia e Cunha, Isabel (2003). Competências essenciais no Ensino Básico, visões multidisciplinares. Porto. ASA.
Prensky, Marc. Digital natives, digital immigrants. ON THE HORIZON, vol. 9, nº 5, 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado em 18.06.2014).
Siemens, George (2004). Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (consultado em 18.06.2014).
Siemens, George (2010). Teaching in Social and Technological Networks. Disponível em <http://www.connectivism.ca/?cat=3> (consultado em 18.06.2014).
Trepat, Cristòfol e Comes, Pilar (2000). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. Institut de Ciències de l' Educació/Universitat de Barcelona, Editorial Grão. 3ª edição.
Wenger, Etienne, McDermott, Richard e Snyder, William (2002). Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston. Harvard Business School Press.

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE PARTILHA DE CONHECIMENTOS ENTRE VENDEDORES DE UMA GRANDE SUPERFÍCIE COMERCIAL

Alda Bernardes

Instituto de Educação UL
aldabernardes@gmail.com

Resumo

Com o objetivo de promover práticas pedagógicas eficazes para a aprendizagem dos profissionais em contexto de trabalho, este estudo visa compreender de que modo a aprendizagem no trabalho pode ser apoiada.

A partir de uma prática existente na organização de promover a aprendizagem entre pares através de ações preparadas e dinamizadas pelos vendedores considerados "bons profissionais", este artigo analisa os fatores que explicam a implicação dos vendedores nas práticas que visam promover a aprendizagem em contexto de trabalho.

Os dados foram coligidos a partir de um questionário aplicado aos vendedores "formadores".

São abordados aspetos relacionados com fatores individuais dos vendedores, com as características estruturais da área de trabalho, e com as práticas pedagógicas seguidas na preparação e dinamização das ações.

Os resultados da análise mostram que a aprendizagem em contexto de trabalho dos vendedores não pode ser vista apenas como consequência de fatores individuais, tais como motivação, como foi muitas vezes sugerido; são de ter em conta as características sociais da área de trabalho e as práticas pedagógicas para períodos de aprendizagem. Outra constatação foi a de que os ambientes de aprendizagem de diferentes áreas profissionais da loja parecem diferir significativamente entre si, e oferecem aos vendedores diferentes contextos de aprendizagem no trabalho. Isto pressupõe que, quando os estudos sobre aprendizagem em contexto de trabalho e desenvolvimento profissional são realizados com um único grupo de trabalhadores, eles não devem ser diretamente generalizados entre domínios diferentes.

A EDUCAÇÃO CORPORATIVA PROMOVIDA NAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS BRASILEIRAS

Clarisse Droval
UTAD – Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real – Portugal

Resumo

No mundo das organizações detecta-se um fenômeno denominado educação corporativa, cuja prática estabelece-se, especialmente nas organizações de grande porte, nas Universidades Corporativas - UCs. O objetivo do presente relato é indicar a importância do modelo pedagógico adotado pelas principais UCs Brasileiras, especialmente aquelas vinculadas às organizações de maior expressão no país, por meio da análise de seus projetos pedagógicos ou de suas estruturas e práticas adotadas para atender aos objetivos estratégicos das organizações às quais se encontram vinculadas. Trata-se de coletar os dados que nos permitam identificar as práticas didático-pedagógicas, que circunscrevem o fenômeno da educação corporativa, diferenciando-o daquele vigente nas universidades acadêmicas.

Palavras-chave: Educação corporativa; Universidades corporativas; gestão do conhecimento; aprendizagem organizacional.

1. Introdução

As mudanças ocorrem com uma velocidade cada vez maior o que exige das organizações uma capacidade cada vez maior e mais rápida de ajustar e aperfeiçoar sistemas e processos, tornando-se uma questão de sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo. Para Meister (1999, p. 3) estamos frente às organizações em transição, as organizações do século vinte e um.

É nesse novo contexto que vamos identificar uma aceleração na evolução do conhecimento científico. Na Sociedade do Conhecimento "o conhecimento se torna obsoleto a cada cinco ou dez anos; da mesma forma, o padrão tecnológico da sociedade se renova em espaços de tempo semelhantes", segundo Souza (2010, p. 9). Para esse autor a educação é impactada por pelo menos quatro aspectos:

a) Velocidade e o caráter universal do acesso à informação;
b) Constante mutação dos padrões de consumo, cada vez mais sofisticados e segundo modelos universais;
c) Impacto dos temas políticos globais sobre a vida diária dos cidadãos; e
d) Emergência da questão ambiental.

Para se ajustar e se adequar as empresas precisam promover mudanças velozes e eficazes. Ao mesmo tempo precisam manter seus princípios e valores. Isso significa que os "indivíduos que fazem parte dessas organizações devem participar dessas mudanças na mesma velocidade e sintonia". Isso exige um investimento cada vez maior por parte das organizações no desenvolvimento e aprimoramento de seus empregados, a fim que estes tenham condições de compreender o contexto em que elas se encontram, de acordo com as ideias de Nery (2010, p. 164).

No novo cenário as organizações se deparam com a necessidade de expandir a missão, o alcance e a natureza da aprendizagem corporativa. É nesse contexto, com novas exigências que se sai da modelagem de treinamento para a modelagem de aprendizagem, com características totalmente diferentes, como se pode observar no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Mudança de Paradigma do Treinamento para a Aprendizagem

Antigo Paradigma de Treinamento	→	**Paradigma de Aprendizagem no Século XXI**
Prédio	Local	Aprendizagem disponível sempre que solicitada – em qualquer lugar, a qualquer hora
Atualizar qualificações técnicas	Conteúdo	Desenvolver competências básicas do ambiente de negócios
Aprender ouvindo	Metodologia	Aprender agindo
Funcionários internos	Público-alvo	Equipes de funcionários, clientes e fornecedores de produtos.
Professores/consultores de universidades externas	Corpo Docente	Gerentes seniores internos e um consórcio de professores universitários e consultores
Evento único	Frequência	Processo contínuo de aprendizagem
Desenvolver o estoque de qualificações do indivíduo	Meta	Solucionar problemas empresariais reais e melhorar o desempenho no trabalho

Fonte: Meister, 1999.

Se o conhecimento se torna obsoleto com velocidade cada vez maior, os empregados das organizações são impulsionados para o aprimoramento para alcançarem novos patamares de contribuição com os resultados das organizações. Para atender às novas exigências do mercado as organizações necessitam de empregados que expressem novas competências identificadas por Meister (1999, p. 13). São elas:

a) Aprendendo a aprender;
b) Comunicação e colaboração;
c) Raciocínio criativo e resolução de problemas;
d) Conhecimento tecnológico;
e) Conhecimento de negócios globais.
f) Desenvolvimento de liderança; e,
g) Autogerenciamento de carreira.

O objetivo do presente relato é indicar a importância do modelo pedagógico adotado pelas principais Universidades Corporativas Brasileiras, especialmente aquelas vinculadas às organizações de maior expressão no país, por meio da análise de seus projetos pedagógicos ou de suas estruturas e práticas adotadas para atender aos objetivos estratégicos das organizações às quais se encontram vinculadas.

Trata-se de coletar os dados que nos permitam identificar as práticas didático-pedagógicas, por meio da metodologia centrada na análise documental e na literatura selecionada para tal fim. O estudo, portanto, é de caráter descritivo-exploratório, realizado sob o enfoque qualitativo. Para tanto foi utilizada a pesquisa bibliográfica na coleta de dados e o método de análise de conteúdo na apresentação e discussão dos resultados. Dessa forma, descrevem-se aqui os elementos que circunscrevem o fenômeno da educa-

ção corporativa, diferenciando-o daquele vigente nas universidades acadêmicas e também de outras práticas presentes nas organizações.

2. Universidade Corporativa

A ideia de Universidade Corporativa - UC no mundo é relativamente nova e surge após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos. Fundada pela empresa General Electric-GE, a primeira U C surgiu no ano de 1956, na cidade de Crotonville, estado de New York (BARLEY, 2002). Intensamente copiada e reverenciada, ao ponto de ser caracterizada como lendária, anunciou em 2013 o seu propósito de instalar-se no Brasil sob a denominação de Crotonville Rio (EXAME, 2013).

A caracterização do que seja uma UC também tem gerado muitas discussões. A primeira distinção que pode ser feita é a sua diferenciação em relação às universidades tradicionais ou acadêmicas. Desde logo é preciso ter presente que, enquanto as universidades ditas acadêmicas são reguladas por lei, as universidades corporativas seguem as orientações da empresa ou instituição às quais estão vinculadas, ou que são as suas criadoras e patrocinadoras.

Uma universidade acadêmica para ser reconhecida como tal, tem que manter atividades de ensino, pesquisa e extensão destinadas à sociedade como um todo e a partir dessas referencias, traçar os objetivos e linhas político-pedagógicas que nortearão suas atividades. Já a UC estará voltada prioritariamente para os objetivos estratégicos de sua patrocinadora.

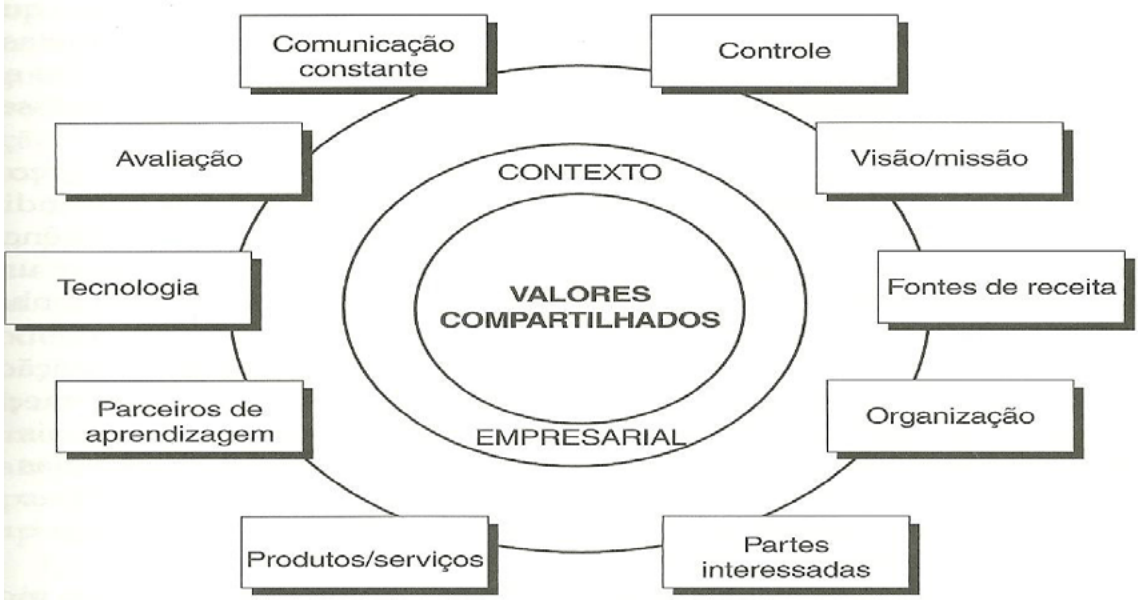
Eboli (1999, p. 117) discorre sobre as diferenças entre as universidades tradicional e corporativa indicando algumas características que as distinguem entre si. Para ela cabe à Universidade Tradicional o encargo de desenvolver competências essenciais para o mundo do trabalho, sendo que este tipo de aprendizagem está baseado em uma sólida formação conceitual e universal, constituindo-se em um sistema de educação formal a quem cabe desenvolver a cultura acadêmica pelo ensino de crenças e valores universais.

Já a UC, segundo a mesma autora acima citada, tem como propósito desenvolver competências essenciais para o sucesso do negócio por meio da aprendizagem baseada na prática dos negócios. Estas universidades apresentam um sistema do desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências e tem como objetivo desenvolver a cultura empresarial pelo ensino de crenças e valores da empresa e do ambiente de negócios.

Enquanto a Universidade Tradicional tem como objetivo a formação de cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade enquanto a UC tem como objetivo a formação de cidadãos competentes para gerar o sucesso da empresa patrocinadora e dos seus clientes e "*stakeholders*".

Ao tratar da criação de uma UC em uma organização, ou da conversão de um departamento de treinamento em universidade, Meister (1999, p. 63) apresenta os elementos que deverão se considerados, conforme se pode observar na Figura 1, a seguir. Segundo essa autora, a observação desses ingredientes é fundamental para vincular a universidade ao desempenho e torná-la relevante ao negócio da instituição.

Figura 1: Dez componentes fundamentais do projeto de uma UC



Fonte: Meister, 1999.

3. O vínculo com a Estratégia Organizacional

Ao iniciar sua argumentação acerca dos princípios de sucesso a serem observados na criação de uma UC, Eboli (2004, p. 58), reforça a ideia do vínculo da educação nela praticada com a estratégia da organização patrocinadora. Segundo essa autora "são as escolhas organizacionais que permitem transformar as escolhas estratégicas (competências empresariais) em escolhas pessoais (competências humanas)". É o que se pode observar na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Educação e estratégia organizacional



Fonte: Eboli, 2004.

Reforçando a ideia de vínculo da educação corporativa com o negócio da organização, Alperstedt (2001), lembra outro aspecto importante da prática das universidades corporativas que contribui com os resultados da instituição, ou seja, não restringem sua atuação aos limites da organização, mas consideram também os clientes e a comunidade em geral como parte de seu corpo discente. Segundo essa autora:

> A definição proposta para as universidades corporativas privilegia não apenas a formação estratégica de desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa, mas também, paralelamente, a detenção de duas características fundamentais destacadas: não restrição dos serviços educacionais aos funcionários, com destaque para abertura ao público externo em geral. E estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, com destaque para a validação dos créditos cursados e a possibilidade de conferição de diplomas dos créditos cursados e a possibilidade de conferição de diplomas, ou a conferição de diplomas de forma independente.

Reforçando as ideias anteriores, Meister (1999), confirma que "uma UC é o guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação dos funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais de uma organização".

Para atender às necessidades de capacitação das organizações nos dias atuais, é importante que as abordagens administrativas atuais e que correspondem às novas exigências da sociedade do conhecimento, a Gestão por Competências e a Gestão do Conhecimento, que também contribuem para aumentar a inteligência empresarial, estejam presentes para formar o Sistema Integrado de Educação Corporativa. Objetivando elevar a competitividade, as novas abordagens permitem indicar novos formatos de como fazer e como estimular a adequada aprendizagem. É o que se pode observar na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Sistema Intergrado de Educação Corporativa



Fonte: Eboli, 2002.

O Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil mantém na internet um Portal de Educação Corporativa. Nele, logo de início, reconhece-se que a "Educação corporativa pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização" (BRASIL, 2014), corroborando, portanto, com as ideias de vínculo das práticas com a estratégia da organização.

4. Os Projetos Pedagógicos das principais Universidades Corporativas Brasileiras

Um projeto para estruturação ou orientação de uma UC deve respeitar algumas características para diferenciar-se de outras ações organizacionais, como por exemplo, as de gestão do conhecimento. Esses aspectos estão relacionados a quatro dimensões: estrutural, institucional, tecnológica e pedagógica (BAYMA, 2004, p. 25-27).

A dimensão pedagógica, segundo Bayma (2004, p. 28) constitui-se no "aspecto mais essencial de qualquer modelo de UC", pois é na "concepção pedagógica que se distingue os variados modelos empregados pelas organizações" para viabilizar ações educacionais vinculadas a seus objetivos estratégicos. Para esta autora:

> É no desenho do modelo pedagógico que se encontram os programas de educação que vão nortear a UC. Eles precisam estar sintonizados com os objetivos estratégicos da organização, bem como com as competências que a empresa precisa desenvolver em seus colaboradores para obter sucesso no mercado competitivo em que atuam.

No Brasil, seguindo a tendência mundial, as organizações, tanto as públicas quanto as sustentadas por capital privado, tem optado por estruturar Universidades Corporativas, Escolas de Negócios ou Academias Corporativas, todas seguindo os princípios do que anteriormente se caracterizou como educação corporativa.

Os exemplos coletados e descritos a seguir comprovam este fato. Mesmo naqueles espaços educacionais onde não se adota a nomenclatura dominante, é possível encontrar elementos estruturantes de um projeto político pedagógico, ou seja, diretrizes orientadoras das práticas educacionais.

No Banco do Brasil (2008, p.5), empresa de natureza jurídica privada, mas com controle do capital nas mãos do poder público, a proposta político-pedagógica para a gestão de pessoas, lançada em 2008, traça também as diretrizes para a sua UC. Entende a empresa que:

> uma proposta pedagógica tem a finalidade de orientar a formação e o desenvolvimento dos seus funcionários. Para isso, aponta os eixos condutores do processo de educação permanente no âmbito organizacional e orienta também os processos de identificação e seleção de profissionais e de avaliação de desempenho numa perspectiva de desenvolvimento das pessoas.

Para orientar as ações educacionais promovidas pela UC Banco do Brasil, a proposta político-pedagógica (BANCO DO BRASIL, 2008, p. 18) elenca os seus Princípios Educacionais:

- O aluno como sujeito da aprendizagem;
- Diálogo e conscientização;
- Problematização da realidade;
- Abordagem complexa e visão multirreferencial;
- Aprender a aprender.

A Escola de Administração Fazendária- ESAF, vinculada ao Ministério da Fazenda (2013, p. 10), indica que "os referenciais filosóficos do Projeto Político-Pedagógico estão expressos na Visão de Mundo, na Visão de Homem e na Visão de Educação", para logo a seguir elencar os princípios direcionadores de suas ações educacionais. São seus referenciais pedagógicos:

- Princípios da Andragogia;

- Princípios da Educação Corporativa;
- Educação Permanente;
- Mudança de paradigmas;
- Desenvolvimento integral do ser humano;
- Abordagem holística;
- Individualização;
- Aprendizagem coletiva;
- Criatividade e inovação;
- Aprender a aprender;
- Aprender fazendo;
- Ética e cidadania;
- Aprendizagem dialógica.

A UC Caixa, vinculada à Caixa Econômica Federal (2008, p. 7), empresa pública, indica em seu Modelo Pedagógico, que as "ações de educação terão como base o desenvolvimento e domínio de competências, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, com foco em aprendizagens significativas". Para tal finalidade são estabelecidas as seguintes premissas:

- Relação entre o aprendizado e a realidade;
- Ambiente livre de ingerências externas;
- Confronto experimental direto com problemas práticos;
- Participação ativa e responsável do aprendiz;
- Relações sociais contextualizadas e mediadas por uma intencionalidade reflexiva;
- Mediação necessária à concretização do desenvolvimento do aprendiz;
- Estímulo à independência, à criatividade e à autoconfiança do aprendiz;
- Circulação do conhecimento tácito e explícito na organização.

A UC Mãe de Deus – UCMD, vinculada ao Hospital Mãe de Deus e criada em 2004, atende, portanto, às necessidades estratégicas de uma organização da área da saúde. De acordo comas informações encontradas em sua página na internet, "tem como objetivo proporcionar ações de capacitação e desenvolvimento para os colaboradores do Hospital Mãe de Deus e de todas as instituições que integram o Sistema de Saúde Mãe de Deus".

Embora não apresente um projeto didático-pedagógico formalmente, a UC Mãe de Deus apresenta as diretrizes orientadoras de suas ações educacionais em seu portal na internet. Essas diretrizes são apresentadas em três linhas de aprendizagem:

- Institucional: é constituída por treinamentos fundamentais que visam o desenvolvimento das competências essenciais;
- Técnico-Específica: corresponde à capacitação técnica para o perfil de cada função;
- Autodesenvolvimento: a UC Mãe de Deus lançou a linha de Autodesenvolvimento, em 2005, com o intuito de despertar nos colaboradores o interesse para o aprendizado e a responsabilidade para o seu processo de desenvolvimento.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE é uma entidade privada sem fins lucrativos, com atuação nacional, ou seja, com pontos de atendimento em todo o Brasil. Sua UC - UCSEBRAE (2008) apresenta as orientações para as ações educacionais em um documento denominado de Diretrizes Estratégicas. Nele estão elencadas as características de seu modelo andragógico de aprendizagem que se pauta nas dimensões que a UNESCO considera essenciais para o profissional do século XXI:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a conviver;
- Aprender a ser.

A Ambev - Companhia de Bebidas das Américas (2014) surgiu em 1999 por meio da fusão das centenárias Cervejaria Brahma e Companhia Antarctica. A Universidade Ambev relata sua criação em 1995, considerando que nasceu como Universidade Brahma. Para promover a troca de experiências entre as equipes e atingir todas as unidades e níveis organizacionais, estrutura suas ações em cinco eixos temáticos:

- Prática de liderar;
- Excelência operacional;
- Sistema de Gestão;
- Cultura Ambev;
- Relação com a sociedade.

Para viabilizar o estabelecido em cada eixo temático, a Ambev "conta com programas que estimulam o crescimento profissional em duas direções: a transição de funções e cargos (o chamado crescimento vertical) e a evolução dentro da própria função (crescimento horizontal)".

A Senior (2014) é uma organização brasileira da área de serviços especializada no desenvolvimento de sistemas de gestão. Trabalha com softwares para Recursos Humanos, além de soluções para gestão empresarial e gestão de acesso e segurança, bem como serviços de implantação, consultoria e suporte em TI.

A UC Senior tem como propósitos "desenvolver e manter programa de educação continuada de forma a atender as estratégias da Senior, promovendo um ambiente de cultura de aprendizagem e de incentivo à inovação, envolvendo toda a rede de negócios Senior e comunidade". Apresenta suas diretrizes de forma esquemática, como se pode observar na Figura 4, a seguir.

Figura 4: Propósitos da UC Senior.



Fonte: http://senior.com.br (2014).

Uma incursão pelo site do Grupo Accor, atuante na área de serviços de hotelaria nos permite descobrir que "a primeira UC da Accor recebeu o nome de Académie Accor e surgiu na França em 1985, numa cidade nos arredores de Paris chamada Evry". Já em 2 de novembro de 1992, em Campinas, cidade localizada no estado de São Paulo, foi fundada a Académie Accor Brasil, a primeira academia do Grupo fora da França e por eles considerada pioneira entre as universidades corporativas na América Latina.

As diretrizes utilizadas pela Académie Accor Brasil para conduzir seus processos educacionais são denominadas de "O jeito Accor de Ensinar" e estão ancoradas nos princípios da UNESCO sobre educação no século XXI, publicadas na obra: "Educação, um Tesouro a Descobrir", coordenada por Jacques Delors. São quatro aprendizagens indicadas como pilares da educação:

- Aprender a ser - competências pessoais;
- Aprender a conviver - competências relacionais;
- Aprender a fazer - competências produtivas; e
- Aprender a conhecer - competências cognitivas.

A Petrobrás, empresa de natureza jurídica privada, mas com controle do capital nas mãos do poder público, atuando no ramo gás e petróleo, criou em 2004, a Universidade Petrobras, que se constituiu em "um importante passo para que a Companhia dispusesse de um projeto de desenvolvimento de recursos humanos em dia com o conceito de aprendizado contínuo" (SOUTO, 2014).

Para atender às necessidades de uma companhia de grande porte e com uma estrutura complexa, a Universidade Petrobrás possui três "Campus" reais e um "Campus" virtual e atua por meio de quatro escolas:

- Escola de Ciências e Tecnologia: com foco em Exploração, Produção e Perfuração;
- Escola de Ciências e Tecnologia: com foco em Abastecimento;
- Escola de Ciências e Tecnologia: com foco em Gás e Energia;
- Escola de Gestão e Negócios: com foco em Gestão de Pessoas e Processos, Gestão Empresarial e Econômico-Financeira, Responsabilidade Social e Formação Profissional.

De acordo com a HSM Management (2014), a Universidade Bradesco- Unibrad, vinculada ao grupo financeiro Bradesco, foi criada em 2013, como forma de atender as novas exigências deste conglomerado.

O conglomerado cria a sua UC onde as diretrizes educacionais têm, entre outros, dois aspectos a serem ressaltados: passaram a ser estimuladas, além das habilidades, as competências mapeadas como mais importantes para o banco, visando viabilizar as estratégias do negócio. O segundo aspecto que passa a orientar as ações educacionais é a criação, para compor a universidade, de nove escolas baseadas nos indicadores estratégicos da organização.

5. Práticas de Educação Corporativa

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil (2014), órgão oficial do Governo Brasileiro, é possível identificar as práticas

adotadas para reconhecer as opções metodológicas por elas indicadas, considerando que a Educação corporativa é conceituada como sendo:

> Mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão de obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços).

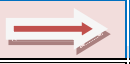
Para desenvolver ou aprimorar essas novas competências, há que se pensar na modelagem educacional adequada que permita conciliar os interesses das organizações com as carências de seus empregados. É por esta razão que Meister (1999, p. 7), assevera ser preciso considerar que:

> Nesse ambiente, as técnicas de aprendizagem adquirem muita importância porque as chances de uma organização mudar com sucesso dependem da capacidade dos funcionários de aprender novos papéis, processos e habilidades. Essa capacidade de ativar a inteligência, a inventividade e a energia do funcionário nunca foi tão primordial quanto na economia do conhecimento.

Observa-se que, de uma forma geral, as UCs sucedem os Departamentos de Treinamento e desenvolvimento, ou de formação do pessoal. Nesse contexto, passa-se do conceito de treinamento na organização, para o conceito de educação corporativa. A nova nomenclatura indica uma abrangência maior para o fenômeno que se insere, no contexto organizacional, para atender as necessidades e exigências cada vez mais complexas da sociedade do conhecimento.

Trata-se aqui também de uma mudança de paradigma, cujo impacto pode ser observado nos vários elementos caracterizadores dos fenômenos observados nos Centros de Treinamento e nas UCs, conforme se observa no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Mudança de Paradigma de Centro de Treinamento para UC

Centro de Treinamento		**Universidade Corporativa**
Desenvolver habilidades	Objetivo	Desenvolver as competências críticas
Aprendizado individual	Foco	Aprendizado organizacional
Tático	Escopo	Estratégico
Necessidades individuais	Ênfase	Estratégias de negócios
Interno	Público	Interno e Externo
Espaço real	Local	Espaço real e virtual
Aumento das habilidades	Resultado	Aumento da competitividade

Fonte: Eboli (2004), com adaptações.

As organizações agora tratam de processos de aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento para realizar suas estratégias organizacionais e obter os resultados desejados por seus "*stakeholders*", um conceito que inclui todas as partes interessadas da organização, e não apenas os seus acionistas e empregados.

Fischer e Amorim (2010, p. 214) propõe uma discussão sobre os conceitos de educação corporativa e gestão do conhecimento dentro das organizações visando identi-

ficar as práticas de gestão decorrentes da implantação de cada um deles. Os autores indicam que as duas abordagens:

> tem como foco o mesmo fenômeno organizacional, a aprendizagem, e o mesmo produto desse fenômeno, o conhecimento. Ambas as práticas de gestão devem potencializar a habilidade humana de aprender e gerar novas interpretações e significados sobre a realidade de trabalho nas organizações.

A análise proposta por Fischer e Amorim (2010, p. 215) indica a possibilidade de uma distinção entre os campos de atuação da educação corporativa e da gestão do conhecimento por meio da análise das formas pelas quais o fenômeno organizacional da aprendizagem ocorre, ou seja, por meio das práticas típicas da educação corporativa e da gestão do conhecimento, conforme se pode observar no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Práticas de aprendizagem organizacional

Educação Corporativa:	**Gestão do Conhecimento:**
Treinamentos presenciais	Comunidades de práticas
Treinamentos a distância	Benchmarking, melhores práticas, lições aprendidas.
Visitas a empresas	Grupos de melhoria contínua
Seminários e grupos de debate	Sistemas de inteligência competitiva
Programas de disseminação estratégica	Páginas amarelas
Programas de disseminação de cultura organizacional	Sistemas de gestão de documentos
Programas de autodesenvolvimento	Aportes externos (consultoria, fornecedores, clientes, aquisições, etc.)
Programas de formação em nível superior	*Coaching e mentoring*
Programas de especialização profissional	Fóruns eletrônicos de discussão

Fischer e Amorim (2010, p. 216).

Em relação às práticas adotadas pelas universidades corporativas analisadas ressaltam-se algumas ações que se encontram alinhadas aos estudos coletados na literatura. Assim, a Ambev mantém parceria com uma escola de negócios onde "os executivos recebem uma visão geral do negócio da companhia e conhecem melhores práticas e ferramentas de gerenciamento do mercado" (AMBEV, 2014).

Na mesma linha atua a Académie Accor Brasil (2014), "estabelecendo parcerias com escolas locais, de modo a preparar os colaboradores de amanhã", com o objetivo de "oferecer descontos em universidades, escolas de idiomas, de computação, bem como outras instituições".

Na UC Senior (2014), observa-se que "os currículos dos cursos, rotas de conhecimento e trilhas de aprendizagem são meios pelos quais oferece aos profissionais uma oportunidade de autodesenvolvimento de acordo com a ideologia e o planejamento estratégicos da Senior".

O Banco do Brasil (2008), em seu projeto pedagógico indica que "a aprendizagem não ocorrerá somente por meio de cursos ou na sala de aula", mas também "pelas relações e condições de trabalho e pela postura desenvolvedora dos gestores de equipes".

A UniBrad, por sua vez, indica a realização de cursos presenciais e online, sendo que as soluções de aprendizagem constituem uma "trilha" que permite aos funcionários planejarem seu desenvolvimento de carreira – e os líderes acompanham isso de perto (HSM MANAGEMENT, 2014).

6. Conclusões

O reconhecimento de que os processos organizacionais incluem um componente de conhecimento que lhes agrega valor, e que está vinculado ao desempenho dos profissionais que realizam as suas atividades, gera a necessidade de qualificação dessa mão de obra. Resultados organizacionais que permitam não apenas a sobrevivência, mas o crescimento da organização, nesse novo contexto, dependem do aprimoramento de seus processos, que só se viabilizam pela inovação.

O fazer diferente, agregar valor aos processos depende da criatividade do pessoal envolvido. Surge aí a necessidade de qualificar, capacitar os profissionais, desenvolver as suas competências por meio da educação corporativa, a fim de viabilizar os resultados da organização. Assim, as novas exigências do mercado estabelecem o terreno fértil para a criação das universidades corporativas.

A análise das diretrizes educacionais indicadas nos projetos pedagógicos e as práticas por eles orientadas, presentes nas universidades corporativas, informa que os esforços estão concentrados no desenvolvimento de competências voltadas para os negócios das organizações. É dessa forma que as universidades corporativas se convertem em âncoras do fortalecimento da organização em busca do alcance de seus objetivos estratégicos.

As ações educacionais são realizadas na modalidade formal, seja presencial ou à distância. Mas reconhece-se a importância crescente e a grande contribuição das ações educacionais informais para o aprimoramento das competências. Estas se viabilizam por meio de atividades de colaboração, indicações informativas, experiências e práticas cotidianas. Em ambas as modalidades, visa-se a convergência entre conhecimento e prática.

Destaque-se ainda uma prática comum entre as universidades corporativas: a parceria com universidades tradicionais ou escolas, especialmente as voltadas para negócios, por meio das quais se viabilizam ações educacionais focadas nos objetivos estratégicos das organizações patrocinadoras. Tal prática permite uma aproximação maior entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico. Ao tempo que o mundo acadêmico coleta informações do mundo do trabalho, renovando os insumos para suas investigações, as organizações podem usufruir das pesquisas realizadas pelas academias.

Os investimentos e as experiências em Educação a Distância, tanto desenvolvidas internamente como por meio de parcerias com universidades acadêmicas, indicam a utilização cada vez maior destas práticas nas ações de desenvolvimento dos profissionais, revelando uma tendência em educação corporativa para o futuro.

Outra tendência, já passível de ser identificada nas práticas das universidades, é a utilização da tecnologia para viabilizar ações educacionais virtuais, com menor ou maior grau de interatividade, seja em atividades síncronas ou assíncronas. Pelas possibilidades que apresentam tais práticas de atingir a um maior número de pessoas e um espa-

ço de tempo menor, há universidades que tem até um "campus" virtual, como é o caso da Universidade Petrobrás.

Por fim, uma prática que permite incentivar a autonomia e democratizar o acesso à educação denominada de trilhas de aprendizagem vem sendo utilizada por um número crescente de universidades corporativas, como é o caso das universidades corporativas do Banco do Brasil, Caixa, Sebrae, Esaf e Bradesco.

7. Referências

Accor Brasil. Académie Accor Brasil. Disponível em http://www.academiaaccor.com.br/pt/page1.php, acesso em 08/07/2014.

Alperstedt, Cristiane. Universidades Corporativas: discussão e proposta de uma definição. REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA. V. 5, nº 3, Set/Dez 2001, pp. 149-165.

Ambev. Universidade Ambev. Disponível em http://www.ambev.com.br/a-ambev/ universidade-ambev, acesso em 08/07/2014.

Barley, K. Corporate University Structures. That reflect organizational Cultures. In: Allen, M. (Org.). 2002. Corporate University Handbook: designing, managing, and growing a sucessful program. New York: Amacon.

Bayma, Fátima. Educação a Distância e Educação Corporativa. In: . Fundação Getulio Vargas e Bayma, Fátima (Org). 2004. Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências. P. 22-29. São Paulo: Person Prentice Hall.

Banco do Brasil (2008). Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas. Disponível em http://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/unv/PPPGestaode PessoasBB.pdf, acesso em 05.07.2014.

Brasil: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Portal de Educação Corporativa. Disponível em; http://www.educor.desenvolvimento.gov.br /educacao, acesso em 04/07/2014.

Caixa Econômica Federal (2008). Modelo Pedagógico da Universidade Caixa. Disponível em http://pt.scribd.com/doc/22292689/Modelo-Pedagogico-Universidade-CAIXA #download, acesso em 05/07/2014.

Eboli, Marisa (1999). Desenvolvimento e alinhamento dos talentos humanos às estratégias empresariais: o surgimento das Universidades Corporativas. São Paulo: Schmukles Editores.

_____. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In Limongi-França, Ana C. *et al* (Org.). 2002. As Pessoas na Organização. São Paulo: Editora Gente.

_____. (2004). Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente.

Escola de Administração Fazendária - ESAF. (2013) Projeto Político Pedagógico. Brasília: Esaf, Diretoria de Educação. Disponível em: http://www.esaf.fazenda.gov.br/a_ esaf/institucional/ppp-novo-esaf.pdf, acesso em 5/07/2014.

Fischer, Luis F.; Amorim, Wilson A. C. Gestão do conhecimento e educação corporativa: integração, complementaridade e sobreposições. In: Eboli, Marisa, *et al* (Orgs.). 2010. Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos. P. 3-18. São Paulo: Atlas.

HSM Management. Universidade Bradesco reforça o RH estratégico. Revista nº 104, mai/jun/2014. P. 68-73. Disponível em http://www.hsm.com.br/revista/revista-104-avulsa, acesso em 08/07/2014.

Nery, Sergio. Gestão de Mudanças. 2010. Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos. P. 3-18. São Paulo: Atlas.

Meister, Jeanne C. (1999). Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Pearson Makron Books. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto, 1998, McGraw-Hill Companies.

Revista Exame. Entrevista: A legendária UC da GE se instala no Rio. (2013). Disponível em http://exame.abril.com.br/noticia/so-os-melhores-ficam/imprimir, acesso em 03/07/2014.

Senior. UC Senior. Disponível em http://senior.com.br/universidade-corporativa/ sobre/a-universidade, acesso em 08/07/2014.

Souto, Leonardo F. Estruturação do processo de Gestão do Conhecimento da Universidade Petrobras. Disponível em http://hotsite.rj.senac.br/inteligenciacorporativa3/ Apresentacoes/EventodeGC-SENAC-Oficial-petrobrasleonardo.ppt, acesso em 08/07/2014.

Souza, Paulo R. Educação, economia e sociedade: um mundo novo e uma nova educação. In: Eboli, Marisa, *et al* (Orgs.). 2010. Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos. P. 3-18. São Paulo: Atlas.

Universidade Corporativa Mãe de Deus. Portal na Web. Disponível em http://www.maededeus.com.br/2010/Universidade/Conheca-Universidade-Corporativa.aspx, acesso em 05/07/2014.

Universidade Corporativa SEBRAE – UCSEBRAE. (2008). Diretrizes Estratégicas. Disponível em: http://uc.sebrae.com.br/pagina/mais-sobre-ucsebrae, acesso em 05/07/2014.

SOBRE O EXPANSIONISMO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO: UMA ARQUEOGENEALOGIA DA INTENSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES

Elisa Vieira

Universidade de S. Paulo
elisa.vieira@usp.br

Resumo

Este trabalho visa inserir-se no atual debate em torno do que se tem denominado sociedade do conhecimento a partir de uma perspectiva educacional. Para tanto, embasa-se em uma pesquisa em andamento que tem como alvo analítico a centralidade que a experiência educativa não escolar estaria a adquirir no interior do campo pedagógico, cujo alcance interventivo ultrapassaria, de modo crescente, o escopo das práticas estritamente escolares. Apoiado em tal hipótese, o intento da investigação consiste em percorrer uma amostra da produção acadêmica (mais especificamente, os artigos publicados por 10 periódicos brasileiros da área educacional) a fim de analisar, em um duplo viés teórico-metodológico – inspirado no pensamento de Michel Foucault –, o aqui denominado expansionismo pedagógico: de um lado, trata-se de investigá-lo genealogicamente com vistas a circunscrever o contexto de sua emergência; de outro, visa-se abordar arqueologicamente a produção do campo pedagógico de modo a compreender sua expansão nos termos de uma objetivação performativa de novos domínios de atuação. Intenciona-se, assim, compor um inventário dos saberes, das práticas e dos modos de intervenção que têm sido direcionados à experiência educativa não escolar. Como horizonte geral de problematização, está o intento de interrogar sobre aquilo que hoje somos, buscando evidenciar os jogos performativos em que nos encontramos inseridos. A esse respeito, o interesse pela área da educação justifica-se devido ao fato de ela ser aqui pensada como uma das instâncias intimamente envolvidas na produção dos modos contemporâneos de subjetivação.

TOPOGRAFIAS DISCURSIVAS DA MODERNIDADE EDUCATIVA BRASILEIRA NO SÉCULO XIX: DOS DITOS ORDINÁRIOS AOS INSIGNES

Gisela Do Val

Universidade de S. Paulo
elisa.vieira@usp.br

Resumo

Os dizeres impressos nas páginas dos jornais brasileiros do início e de meados do século XIX compõem a fonte empírica principal do presente projeto de tese. O recorte inicial da investigação deu-se com vistas a investigar, no alvorecer das práticas jornalísticas brasileiras, como a emergência da temática educacional foi engenhada no jornalismo oitocentista. Moduladas segundo a problemática da gestão das vidas, as notícias sobre educação presentes no material analisado figuram, segundo nossa hipótese, como estratégias tanto de normalização quanto de subjetivação da população. O principal locus da presente pesquisa engloba dois jornais – Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1821) e Diário do Rio de Janeiro (1822-1878). Outra fonte da pesquisa remete a uma terceira publicação – a Gazeta de Lisboa (1715-1820) – tomada como precursora da linha editorial adotada pelos mencionados jornais brasileiros. A plataforma teórica de que partimos fundamenta-se no pensamento de Michel Foucault e, em particular, na intenção de refletir criticamente sobre o presente a partir de um endereçamento que se volta à história com olhos arqueogenealógicos. Desse modo, parte fundamental do trabalho ancora-se num horizonte teórico lastreado pela noção de arquivo, este tomado tanto no sentido utilizado por Arlette Farge, como naquele desenvolvido ao longo da trajetória de Foucault. Compreendida como uma espécie de gramática que rege as condições e os efeitos do dizer/dito, bem como das marcas de existências atravessadas por relações de forças, a noção de arquivo é mobilizada no sentido de produtividade e de composição. Assim sendo, trata-se de pinçar na massa discursiva selecionada a emergência de determinados problemas, a partir da análise de certas proveniências de modos correntes de existir. Nesse sentido, os jornais produzem certa inteligibilização acerca do presente, conectando-o ao passado, de acordo com um processo de oferta de sentidos ao devir. Tal produção, supomos, é um dos meios possíveis das artes pedagógicas de governar, trata-se, pois, de uma rede capilar de gestão política operando por múltiplos caminhos de exclusão e seleção, gerando uma economia de ordenamento populacional por intermédio das práticas educacionais, a qual, ao que parece, vem alimentando as engrenagens de funcionamento de tecnologias criadas com o fito de atender a um processo constante e hiperdisseminado de correção e de aperfeiçoamento dos modos de existir.

O PAPEL DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Marta Sousa[1], Joaquim Luís Coimbra[2]

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, martaribeirodsousa@gmail.com

[2] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, jcoimbra@fpce.up.pt

Resumo

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância da Educação e Formação de Adultos inserida numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, na adaptação do cidadãos adultos às exigências da Sociedade do Conhecimento. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento de diferentes CNOS[1].

Os dados revelaram a necessidade de investir na inserção da educação- formação de adultos em dinâmicas e projetos que motivem os adultos, desenvolvendo o seu crescimento pessoal e profissional de forma a desenvolver competências de empregabilidade e networking, preparando-os para lidar com um mercado de trabalho pautado pela instabilidade.

1. Aprendizagem ao Longo da Vida numa Sociedade do Conhecimento

A temática da Aprendizagem ao Longo da Vida tem-se vindo a destacar, de forma cada vez mais evidente, em afirmações de política internacional, tendo ocupado um lugar central nos discursos educativos a partir da década de 1970, essencialmente através de organizações como a Unesco, a OCDE e, também, o Conselho da Europa (Jarvis, 2004; Lima, 2007). O seu conceito, e de acordo com as 'Estratégias de Educação e Formação ao longo da vida na Europa: Relatório sobre o seguimento dado à resolução do Conselho de 2002', pressupõe um processo educativo e formativo ao longo de toda a vida, correspondendo ao quadro de referência para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação, de modo articulado com as mutações na economia e na sociedade.

De acordo com o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), a Europa está em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento, a designada "sociedade do conhecimento". Sociedade esta que abarca uma mudança estrutural de longo prazo e "que tem lugar na economia, por virtude do

[1] Centros Novas Oportunidades

papel acrescido da produção, disseminação e utilização do conhecimento como fonte de criação e uso da riqueza" (Lança, 2004, p. 41). Os seus efeitos "conduzem a uma profunda reorganização da sociedade, e fazem-se sentir tanto ao nível da esfera produtiva como no mundo da educação/formação, fazendo convergir "os modos de aprender" e os "modos de produzir", exigindo o mesmo tipo de capacidades e de competências para o domínio destas situações" (Pires, 2002, p. 19). A denominada sociedade do conhecimento é baseada no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que contribuem para o desenvolvimento de redes mundiais de informação e comunicação. Neste sentido, todos os discursos políticos e/ou económicos acabam por destacar o papel da formação como forma de fazer face à crise do emprego, à necessidade de melhorar as qualificações dos recursos humanos e, assim, permitir o aumento da produtividade e da competitividade das empresas (Santos, 2004).

Neste contexto, importa realçar o papel que é atribuído ao indivíduo, no sentido em que a riqueza, a prosperidade e o sucesso económico dependem da capacidade das pessoas para inventarem, serem mais perspicazes que os seus competidores, continuando a aprender por si próprios e uns com os outros (Lança, 2004). Desta forma, e como o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida também refere, o adulto passa a ser responsável pela sua própria qualificação, atualizando as suas competências para fazer face às mudanças no trabalho, sendo que "esta responsabilidade individual pelo êxito ("subir na vida", p. 13 do Memorando) ou pelo insucesso (despedimento) conduz a que cada pessoa tenda a comportar-se como um 'empresário de si'" (Canário, 2000).

Numa sociedade do conhecimento, o risco de não adesão por parte dos indivíduos relativamente a processos de formação acarreta, supostamente, implicações de vários níveis: "a possibilidade de se desatualizar, de ficar em deficit e não poder acompanhar as exigências do seu posto de trabalho e, por isso, poder vir a ser excluído; mas talvez o pior seja não contribuir para o projeto da sua empresa, e mais grave, do seu país, impedindo-os de se tornarem mais competitivos" (Santos, 2004, p. 354).

É preciso ter em conta, todavia, que existem públicos que têm uma maior possibilidade de aceder à formação, sendo que os mais referenciados como tendo necessidade de se atualizar, possuindo baixa escolaridade e qualificação nem sempre chegam a assistir à formação (Santos, 2004). É também nestes pressupostos, muitas vezes pouco contestados, que a Aprendizagem ao Longo da Vida se baseia, implicando, desta forma, um acesso a informações e conhecimentos atualizados, sendo que "a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho" (Memorando da Aprendizagem ao Longo da vida, 2000, p. 5).

Assim, o facto de nos encontrarmos numa sociedade dominada pelo conhecimento e pelo rápido e infindável avanço tecnológico, leva-nos a encarar a aprendizagem ao longo da vida como um pilar fundamental na adaptação dos indivíduos às novas exigências. A precarização de vínculos e o desemprego crescente levam, assim, ao aparecimento de um sentimento de incerteza quanto ao futuro; desta forma, a aprendizagem ao longo da vida surge, não só, como factor de enriquecimento humano, como potenciador da revitalização civilizacional e da coesão social, mas também como um factor não desprezível de eficiência económica (Azevedo, 1999).

De facto, até recentemente pensávamos nas carreiras como sendo para a vida e supostamente estáveis num mundo que não deveria sofrer alterações, todavia, com as

mutações económicas e sendo a inovação a chave do sucesso, os empregos passaram a ser mais flexíveis. Segundo Alverca, "para os jovens adultos e adultos, a alteração do conceito de carreiras e as suas implicações nos diferentes ciclos de vida, torna-se uma realidade, na generalidade apenas visível quando o processo de transição para a vida ativa se inicia, com qualificação profissional ou sem ela, e a procura de um emprego estável se torna uma realidade cada vez mais difícil de concretizar" (2004, p. 303). Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida deve tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A educação não pode ser só escolar ou pós-escolar mas deve, sim, ser contínua, apontando em todas as direções e sentidos.

Neste domínio, não é preciso aprender até morrer mas a educação torna-se um princípio básico para viver e sobreviver em sociedade (Melo, 1981), em especial numa sociedade marcada por inovações e mudanças contínuas. A aprendizagem passa a desenvolver-se ao longo da vida ativa para além dos espaços/tempos formalizados, reconhecendo-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento, diversifica-se os contextos e os processos de aprendizagem (Pires, 2002).

Os percursos de vida não foram apenas e só enriquecidos por paragens em contextos formais mas, sobretudo, por aprendizagens informais e não-formais. O princípio de educação e formação ao longo da vida deve abranger, assim, a totalidade do desenvolvimento humano podendo ser caracterizada, do ponto de vista biográfico, pela colocação, em pé de igualdade, com as experiências de educação-aprendizagem escolar e extra-escolar (Ambrósio, 2007). É necessário considerar as experiências de vida de cada adulto como aprendizagens efetivas, impedindo que as subestimem em detrimento de uma valorização hegemónica da aprendizagem formal, ainda que muitas das decisões no âmbito educativo tendam a ser geridas através desse pressuposto.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o carácter contínuo da aprendizagem ao longo da vida atrai para este cenário os tipos de aprendizagem não formal e informal, anteriormente referidos. Na medida em que a educação formal é intencional e oferecida pelos sistemas escolares, a aprendizagem não-formal, por definição, ocorre fora das escolas, dos liceus, dos centros de formação e das universidades, caracterizando-se pela flexibilidade da sua forma de funcionamento, de horários, programas, locais de funcionamento, entre outros (Canário, 1999). Porém, muitas vezes os seus resultados têm pouco valor de troca no mercado de trabalho, sendo este tipo de aprendizagem, por conseguinte, tipicamente subvalorizada.

Em síntese, num contexto marcado por mudanças constantes é necessário desenvolver estratégias que permitam apetrechar os adultos com "as capacidades necessárias para prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida, em contextos de mudança e inovação contínuas" (Morgado, 2009, p. 55). De facto, todas as alterações e exigências inerentes à sociedade do conhecimento despoletaram a emergência de profissionais portadores de aptidões e competências flexíveis, com capacidade de adaptação à mudança, e com uma atitude de reflexão contínua na definição e condução de objetivos a nível pessoal, profissional e de cidadania (Miranda, 2007), sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida, uma das respostas para a concretização desse objetivo.

Este trabalho surge no âmbito da investigação desenvolvida no mestrado – Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos: Aprender para e com a Vida - e tem como objetivo destacar a importância da Educação e Formação de

Adultos inserida numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, na adaptação do cidadãos adultos às exigências da Sociedade do Conhecimento.

1.1 Método

Relativamente às opções metodológicas que orientaram esta investigação, a escolha recaiu sobre o paradigma qualitativo que estuda a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte, sobretudo, dos próprios dados, e não de teorias prévias para os compreender ou explicar (Almeida e Freire, 2003). A análise de conteúdo, por satisfazer "harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis" (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 227), constituiu uma etapa do trabalho de investigação que nos permitiu transformar o material recolhido num "conjunto de dados", organizando-se, posteriormente, o material em categorias e sub-categorias, permitindo-nos descobrir novas relações entre os conceitos, tendo em conta a existência da própria subjetividade, sendo para isso fundamental marcar o distanciamento de forma a dar uma coerência teórica à investigação.

Tendo em conta o objetivo desta investigação, considerou-se que a entrevista semi-estruturada permitiria o acesso a descrições pormenorizadas e de caráter mais pessoal. A investigação incidiu num grupo composto por seis participantes, todos eles Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento em Centros de Novas Oportunidades. A escolha dos participantes que constituem a "amostra" desta investigação teve como preocupação reunir Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento de diferentes Centros Novas Oportunidades; desta forma, foram entrevistadas seis participantes (todas do sexo feminino), às quais foram atribuídos nomes fictícios para garantir o anonimato. Depois de as entrevistas serem realizadas e transcritas, procedeu-se à sua codificação e análise através do software *Qualitative Solutions Research (QSR) NVIVO 9*, tendo por base uma árvore de categorias organizada a partir dos objetivos do estudo.

1.2. Apresentação e Discussão de Resultados

Após a recolha dos dados, pretendeu-se analisá-los tendo como referência a fundamentação teórica que sustentou esta investigação. Deste modo, surgiu a necessidade de comparar algumas questões que foram abordadas no enquadramento teórico em relação àquelas que foram as experiências vividas pelos técnicos de diagnóstico e encaminhamento dos Centros Novas Oportunidades. Em primeiro lugar, foi importante desmistificar qual o papel e as funções de um técnico de diagnóstico e encaminhamento. Assim, foi apontado um conjunto de funções comuns a todas as entrevistadas e que vai de encontro ao que vinha estipulado na portaria 370/2008 de 21 de Maio: apresentar o Centro Novas Oportunidades e quais os seus objetivos; conduzir as etapas de diagnóstico e encaminhamento; definir, em função do perfil do adulto, a resposta de encaminhamento mais adequada; articular o seu trabalho com entidades formadoras, serviços e organismos competentes. Para além do estipulado na portaria já referida, todas as participantes indicaram outras competências que tiveram de desenvolver no exercício da sua profissão, como por exemplo: *"ter conhecimento de todo o sistema educativo português (...) ter competências básicas de atendimento, nomeadamente, quando se está em entrevistas, saber interagir com o candidato, procurar conhecer os aspetos que sejam importantes e relevantes para o percurso que o candidato pretende seguir (...) tem de haver competências básicas de relacionamento, de empatia, de aceitação incondicional, portanto, todos aqueles*

chavões que, geralmente, se põe na Psicologia" (Ana)[2]. É de notar que, com o passar do tempo, e tendo em conta a situação económica atual, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento depararam-se com a necessidade de trabalhar competências de empregabilidade e *networking,* desenvolvendo não só o crescimento pessoal dos adultos, mas também o seu crescimento profissional, *"estar com eles em sessões a trabalhar currículo (...) tenho de estar com eles a trabalhar as questões da carta de apresentação, tenho de estar com eles a trabalhar dimensões de networking"* (Ana).

Importa ter em consideração que a maioria dos indivíduos nunca foi preparada para este clima "altamente competitivo entre pessoas e entre currículos individuais" (Azevedo, 1999, p. 140). De facto, muitos dos adultos que apostam na formação não têm uma profissão ou categoria profissional, mas sim um percurso marcado por diversas 'ocupações'. Neste sentido, uma das entrevistadas refere que "*a maior parte das pessoas com quem nós trabalhamos trabalharam em hotelaria, trabalharam em limpezas, em confecção, quer dizer, não têm uma profissão. E, depois, quando se vão candidatar a um determinado cargo não encaixa, não encaixa porque aquela pessoa é indiferenciada. Esta necessidade de ir ajustando os percursos de formação mais contínua, mas mais adaptados àquilo que é a nossa realidade. Sobretudo, criar percursos profissionais adaptados à realidade daquela terra*" (Ana).

Das participantes que fizeram parte deste estudo, quatro tinham como formação de base a Psicologia, e duas as Ciências da Educação, factor apontado como sendo relevante para o desempenho da sua profissão, *"para mim, o essencial é que esse papel seja, efetivamente, executado por um psicólogo. Porque estão preparados, porque têm competências básicas de atendimento"* (Ana). Mais do que isso, o psicólogo é considerado determinante neste processo, devendo recorrer a estratégias de desenvolvimento psicológico capazes de proporcionar ao cliente experiências "de qualidade desenvolvimental susceptíveis de contribuírem para a progressiva transformação dos seus investimentos atuais, no sentido de os adequar às suas necessidades e desejos pessoais, tendo em conta expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais" (Campos e Coimbra, 1991, p. 15).

Relativamente às discrepâncias entre o que vinha estipulado na Carta de Qualidade e a realidade dos contextos, as diferenças mais apontadas pelas participantes relacionavam-se com a forma como se processavam as etapas de intervenção, com as questões relacionadas com a calendarização do processo (tempo entre sessões, duração de entrevistas), e com a escassez de ofertas disponíveis. As etapas de intervenção surgiam mais como um constrangimento de tempo no reingresso escolar/formativo dos adultos, e não como etapas desafiantes e exploratórias. Já a falta de financiamento levou a que muitas opções de encaminhamento deixassem de estar acessíveis, sendo o processo de RVCC a única opção disponível comum a todos os centros onde as participantes trabalhavam.

No que diz respeito ao papel que era atribuído ao adulto dentro dos Centros Novas Oportunidades, todas as entrevistadas destacaram a responsabilidade pelo próprio percurso que o sujeito deve ter, nomeadamente na escolha da resposta de qualificação pela qual pretender enveredar. Contudo, uma entrevistada realçou a importância de apoiar e orientar o adulto durante este processo: *"eu quero que eles se sintam envolvidos na própria construção do seu percurso (...) quero que eles sintam que nós estamos ali para os ajudar, para os orientar, mas que eles são os principais atores das suas próprias histórias"* (Salomé). Convém referir, nesta fase, e segundo

[2] Os nomes apresentados são fictícios de forma a manter o anonimato das entrevistadas.

as entrevistadas, que alguns adultos acabavam por optar pela oferta que, aos seus olhos, lhes parecia mais fácil e de curta duração, mesmo que não fosse a mais indicada para eles: *"neste caso, não era, de todo, a melhor opção para ele...mesmo assim, e lembro-me muito bem...disse 'não, não, eu quero é despachar isto, quero isto e mais nada'"* (Salomé).

Relativamente aos motivos pelos quais os adultos decidiam recorrer aos Centros Novas Oportunidades, as participantes indicaram a existência de uma evolução, percepcionada por elas como sendo negativa, ao longo do tempo. Aquando da criação dos Centros Novas Oportunidades, os adultos dirigiam-se aos mesmos em busca de desenvolvimento e valorização pessoais, tratando-se, maioritariamente, de empregados "*que nos procuram por razões profissionais, têm consciência que têm de aumentar a escolaridade para fazer face às exigências do mercado de trabalho*" (Inês). Por outras palavras, a procura derivava de uma vertente mais pessoal, com o objetivo de alcançar o bem estar individual, *"acreditavam que aquilo constituía uma oportunidade para eles, para eles se sentirem melhor com eles próprios, para se sentirem bem, para continuarem a aprender, essas coisas. Eles queriam estar mesmo lá, queriam aquilo para eles"* (Salomé).

No entanto, e com o passar do tempo, muitos adultos viram-se obrigados a frequentar os Centros Novas Oportunidades, quer por se encontrarem em situações de desemprego ou emprego precário, quer por encaminhamento do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Tudo isto, gerou sentimentos de revolta nos adultos, como é referido por uma das entrevistadas - "*a grande maioria vem sem motivação, com muita resistência face à formação, revoltados contra o país, o governo. Às vezes é difícil trabalhar com estas pessoas*" (Inês). Esta ideia é também reiterada por outra das entrevistadas que refere que "*eles têm um discurso muito derrotista. Nós atendemos muitas pessoas na faixa etária dos quarenta, cinquenta, então eles vêm muito no discurso de "agora não consigo emprego, ninguém me vai dar emprego, só dão aos jovens" e, de facto, vão a entrevistas de emprego e eles dizem-lhes precisamente isso, que não têm lugares para eles, só têm lugares para os mais jovens. Aos mais jovens não dão trabalho porque não têm experiência. Pronto, o mercado está um bocadinho assim. Chegam muito revoltados*" (Matilde).

Nestas situações, os adultos são obrigados a viver constantes 'transições' profissionais que não correspondem ao desenvolvimento de uma carreira, antes pelo contrário, pelo que as práticas de orientação que se lhes são destinadas visam "objetivos menos ambiciosos: trata-se de ajudá-los a enfrentar 'o melhor possível' tais situações que podem ser, ou vir a ser, extremamente difíceis" (Guichard e Huteau, 2001, p. 24). Neste sentido, uma das entrevistadas refere que muitos adultos "*revelam maior dificuldade em adaptar-se às adversidades que vão surgindo, não acreditando no potencial da formação, candidatos que em situações de desemprego ficam altamente prejudicados mentalmente*" (Inês). Aqui, compete à equipa dos Centros Novas Oportunidades criar meios e desenvolver práticas que ajudem estes adultos capacitando-os com as competências necessárias - *"não têm autonomia...têm que ser alimentadas. Agora, como é que isso se faz, ainda é uma coisa que nós temos de aprender*" (Ana). De facto, muitos dos adultos que recorrem a estes Centros, encontram-se em situação de desemprego não possuindo estratégias e mecanismos de trabalho ou estudo, pelo que cabe aos técnicos a tarefa de contribuir para o desenvolvimento de competências, muitas vezes tão simples, como o acesso à internet - "*entram aqui sem saber o que são ferramentas de trabalho e eu uso, muitas vezes, as minhas sessões para trabalhar estas competências, para os pôr a pesquisar este ou aquele site em que até ajuda a construir, ou que os ajuda a descobrir outras coisas.*

Por exemplo, para alguns deles a procura de emprego é feita no jornal, não conhecem outro motor de buscar que não seja esse (Ana).

No entanto, e considerando todas as adversidades já referidas inerentes a este processo, todas as entrevistadas afirmaram que, na maior parte das vezes, a passagem dos adultos pelos centros teve, efetivamente, resultados positivos, especialmente no que diz respeito a uma maior valorização pessoal e ao reconhecimento das próprias capacidades e competências: *"na minha perspetiva, os ganhos são maiores que as perdas. A questão das pessoas, como já falamos, dos hábitos de leitura, a questão das novas tecnologias da informação e comunicação, o auto-conceito que a pessoa tem de si própria, a questão da pró atividade, a questão de vermos que não podemos ficar de braços parados, que temos de conhecer, de falar"*(Carolina). De facto, as reflexões sobre as próprias histórias de vida dos adultos podem ser portadoras de uma tomada de consciência crítica e emancipatória, tendo como resultado um reforço da auto-estima, da valorização pessoal e do auto-conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências de empregabilidade, que permitem aos adultos enfrentar as adversidades do mercado de trabalho (Dias e Fernandes, 2006).

Ainda no que concerne à preparação do adulto para lidar com as dificuldades e mutações do mercado de trabalho, há uma entrevistada que afirma que, *"considerando a questão da aprendizagem ao longo da vida, [é necessário] reforçar, nomeadamente, as competências (...) ao nível da empregabilidade das pessoas, ou seja, não no sentido de lhes criar emprego mas criar estruturas que lhes permitam atingir, ou estarem mais preparados para esta realidade da necessidade de procura de emprego. E, também, criar momentos em que as pessoas tenham de aprender independentemente da sua qualificação"* (Ana).

No que concerne a Aprendizagem ao Longo da Vida, para as entrevistadas esta engloba aprendizagens de carácter formal, não-formal e informal, separando a necessidade de aprender da necessidade de uma certificação: "*a aprendizagem ao longo da vida, na minha lógica, nem tem que ter certificado (...) é uma coisa pessoal, eu, enquanto pessoa, sinto que necessitava de aprender isto, gostava!"* (Ana). A qualificação dos adultos é, deste modo, encarada como uma medida fomentadora da Aprendizagem ao Longo da Vida, porém, as participantes deste estudo não dissociaram a qualificação de adultos de uma certificação em massa: *"houve vários processos que foram deturpados, e aí ouvimos falar em processos de um mês, em processos em que as pessoas nem se deslocam aos centros, nem são acompanhadas (...) há aí muita certificação em massa, infelizmente. Então, neste últimos tempos, para mostrarem número, para mostrarem que se aguentam, houve muito isso, houve muito essas certificações sem ter em conta os meios"* (Matilde).

As participantes admitiram ainda que, na maior parte dos casos, não existe qualquer tipo de acompanhamento posterior aos adultos - *"não há nenhum acompanhamento posterior ao encaminhamento, a não ser que os candidatos voltem porque estão interessados em dar seguimento ao seu processo de qualificação"* (Carolina).

Todos estes aspetos levantam questões importantes relativamente à forma como os princípios subjacentes à Aprendizagem ao Longo da Vida estão a ser minados.

1.3 Conclusão

Tendo em conta a situação social e económica que o nosso país atravessa, os Centros de Novas Oportunidades deveriam representar um dispositivo onde os adultos pudessem refletir sobre a sua relação atual com o mundo, especialmente numa altura em que maior parte dos sujeitos que recorrem a estes centros se encontram em situações de desemprego, emprego precário, ou com necessidade de ajustar os seus conhecimentos. Neste sentido, destaca-se a necessidade de se investir na inserção da educação-formação de adultos em dinâmicas e projetos que motivem fortemente os adultos, elevando a sua autoconfiança através da valorização de experiências, assentes na adoção de uma abordagem de empoderamento. Para tal, os próprios indivíduos e empresas devem reconhecer os benefícios do investimento em ações de educação/formação, considerando que o modelo económico de um emprego para toda a vida quer seja na mesma empresa, área profissional ou setor de atividade já não existe.

Não é possível deixar de destacar a importância de transformar o processo de diagnóstico e encaminhamento num momento de Orientação e não apenas num conjunto de etapas burocráticas, pouco exploratórias, que levam à escolha de determinado percurso qualificante (Sousa, 2012). Mais do que explorar para o investimento, deve-se explorar o investimento, uma vez que é na relação com os outros, com o mundo, que nos construímos (Campos e Coimbra, 1991).

Como modo de reflexão foram apontadas algumas sugestões para os constrangimentos encontrados na prática: i) Reconceptualização dos Centros Novas Oportunidades como Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, espaços de aprendizagem e orientação contínua, abertos para adultos que queiram uma certificação, mas também para aqueles que apenas procuram uma possibilidade de efetuar aprendizagens, não procurando, especificamente, uma certificação; ii) Rever os referenciais de competências-chave; iii) Potenciar acompanhamento dos adultos depois de concluído o seu processo; iv) Rever a Carta de Qualidade, de modo a que seja possível adaptar o processo ao adulto ao invés de submeter o adulto ao processo; v) Flexibilização das metas a atingir, evitando uma certificação em massa; vi) Repensar a articulação que existe entre o Centros Novas Oportunidades e a comunidade, desenvolvendo uma verdadeira interação entre ambas as partes; vii) Rever as metodologias utilizadas nas etapas de diagnóstico e encaminhamento (Sousa, 2012).

A Aprendizagem ao Longo da Vida acontece, para a maioria das pessoas, a nível local. Deste modo, é urgente apostar numa mobilização dos recursos de proximidade (escolas, estabelecimentos de ensino superior, centros de formação, instituições privadas de solidariedade social) que permita aos adultos que desejam investir no seu processo formativo, a possibilidade de conciliar os vários papéis que desempenham na sua vida. Assim, e uma vez que o número elevado de certificações não se traduziu em níveis mais elevados de empregabilidade, os Centros Novas Oportunidades caíram em descredibilização, acabando por encerrar. O final destes centros deu origem a um período de reflexão que culminou na criação dos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional ainda por iniciar atividade, e permitirá desenvolver novas práticas e reflexões.

2. Referências Bibliográficas

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Alverca, C. Percursos na orientação da vida adulta: que desafios?. In M. C. Taveira (Coord.) (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp.301-314). Coimbra: Livraria Almedina.

Ambrósio, S. CRVCC – Um centro de novas oportunidades. In M. Antunes (2007). *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp.69-84). Coimbra: Edições Almedina.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.

Campos, B. P., & Coimbra, J. Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 1991, 11-19.

Canário, R. (1999/2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. A 'aprendizagem ao longo da vida'. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Revista de Psicologia da Educação*, *10/11*, 2000, 29-52.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Retirado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

Dias, M. & Fernandes, J. (2006). *Certificação no Processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar*. Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza (pp.99 a 109).

Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.

Lança, I. Conhecimento, Economia e Sociedade – Da utopia à nova fronteira. In M. Ferreira, I. Lança, F. Suleman (Org.) (2004). *Portugal e a Sociedade do Conhecimento – dinâmicas mundias, competitividade e emprego*. Oeiras: Celta Editoras.

Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Melo, A. A Educação de Adultos: conceitos e práticas. In M. Silva (Coord.) (1981). *Sistema de ensino em Portugal* (pp.355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 355-382.

Miranda, E. M. Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Revista de Estudos Politécnicos, V*(8), 2007, 161–182.

Morgado, J. C. Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade, 30* (106), 2009, 37-62.

Pires, A. (2002*). Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santos, M. (2004). *O Projeto de uma Sociedade do Conhecimento – De Lcv Vygotski a Práticas de Formação Contínua em Portugal*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sousa, M. (2012). *Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos: Aprender para e com a Vida*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia – Área de Especialização: Formação Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.